

**CRISTIANE PEREIRA LIMA**

**REPRESENTAÇÕES DE PROFESSOR/AS DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO, CAMPO  
GRANDE, MATO GROSSO DO SUL**



**2025**

**CRISTIANE PEREIRA LIMA**

**REPRESENTAÇÕES DE PROFESSOR/AS DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO, CAMPO  
GRANDE, MATO GROSSO DO SUL**

Tese apresentada ao curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Educação.

**Área de concentração:** Educação

**Linha de Pesquisa:** Diversidade Cultural e Educação Indígena

**Orientador:** Prof. Dr. José Licínio Backes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

L732r Lima, Cristiane Pereira

Representações de professor/as da Educação Básica  
sobre as relações de gênero, Campo Grande, Mato Grosso  
do Sul/ Cristiane Pereira Lima sob orientação do Prof.  
Dr. José Licínio Backes.-- Campo Grande, MS : 2025.

180 p.: il.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica  
Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2025  
Bibliografia: p. 164-170

1. Representações. 2. Relações de gênero. 3. Professor/as.  
4. Anos iniciais do ensino fundamental I.Backes, José  
Licínio. II. Título.

CDD: 372

**"REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE AS  
RELACIONES DE GÊNERO, CAMPO GRANDE, MATO GROSSO DO SUL"**

**CRISTIANE PEREIRA LIMA**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**BANCA EXAMINADORA:**

Prof. Dr. José Lícínio Backes (PPGE/UCDB) Orientador e Presidente da Banca



Profa. Dra. Eliane Rose Maio (PPGE/UEM) Examinadora Externa



Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda (PPGE/UEMS), Examinadora Externa



Profa. Dra. Ruth Pavan (PPGE/UCDB) Examinadora Interna



Prof. Dr. Heitor Queiruz de Medeiros (PPGE/UCDB) Examinador Interno



Campo Grande, 21 de agosto de 2025

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

Dedico esta tese à minha amada mãe, ao meu esposo e ao meu filho, por serem parcerias em toda a caminhada de estudos e a todos/as os/as professores/as e crianças que passaram por minha vida e incitaram minhas inquietações acerca das relações de gênero.

## **AGRADECIMENTOS**

Um agradecimento especial a todos/as que vivenciaram diretamente ou indiretamente este período de estudo, que me acompanharam e que, de alguma forma, contribuíram para a concretização deste trabalho, em especial:

Ao/Às professor/as, da Escola pela disponibilidade e atenção para com a pesquisa;

Ao professor José Lícínio Backes, pela orientação e conhecimentos compartilhados.

Sem sua orientação, apoio e confiança a concretização da tese seria muito mais difícil e a conquista não seria tão gratificante;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por me ajudar no financiamento de meus estudos de doutoramento, pois o incentivo financeiro foi primordial para desenvolver e finalizar a pesquisa;

Aos/Às professores/as do PPGE/ UCDB: Adir Casaro Nascimento, Carlos Magno Vieira Naglis, Ruth Pavan, Antônio Hilário Aguilera, Celeida Maria de Souza e Silva, Flavinês Rebolo, Heitor Queiroz de Medeiros, Maria Cristina Lima Paniago, Regina Cestari e Nádia Bigarella, com os quais aprendi e carregarei seus ensinamentos;

Ao Grupo de Pesquisa GEPEDcult – Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação e Diversidade Cultural, pela oportunidade do convívio e por compartilhar comigo muitos momentos de descobertas;

Aos/ Às colegas de estudo da Linha III – Diversidade Cultural e Educação Indígena, pelas partilhas, troca de experiências e muitas alegrias;

Aos/ Às membros/as da banca de qualificação e defesa: Léia Teixeira Lacerda, Eliane Maio, José Licínio Backes, Ruth Pavan e Heitor Queiroz de Medeiros, pelos conselhos, sugestões e interesse em contribuir na construção da tese;

À minha família, pelo apoio no período de estudos. A vocês, sou eternamente grata por tudo que sou, por tudo que tenho e por estar com vocês nessa jornada.

LIMA, Cristiane Pereira. **Representações de professor/as da Educação Básica sobre as relações de gênero, Campo Grande, Mato Grosso do Sul.** Campo Grande, 2025. 180 p. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.

## **RESUMO**

O estudo está inserido na linha de pesquisa “Diversidade Cultural e Educação Indígena”, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e no Grupo de Pesquisa Educação e Diferença Cultural. Tem por objetivo geral analisar como se constituem as representações do/as professor/as sobre as relações de gênero que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Os objetivos específicos são: a) contextualizar as relações de gênero e suas diferentes abordagens ao longo da história no Brasil e seus desdobramentos nas representações do/as professor/as; b) identificar como as instituições sociais, com destaque para família, religião e mídia, colaboram no processo de constituição das representações das relações de gênero no contexto social, cultural, educativo e político; c) caracterizar as representações de gênero do/as professor/as e suas implicações para as relações de gênero envolvendo as instituições sociais: família, religião, educação e mídia e d) compreender a relevância do processo de formação inicial para a constituição das representações do/as professor/as sobre as relações de gênero. O suporte teórico que fundamenta esse trabalho são os estudos de gênero, sexualidade e educação alinhados às contribuições dos Estudos Culturais, numa perspectiva pós-estruturalista de análise, com abordagem qualitativa do ponto de vista metodológico. O recurso metodológico da pesquisa que viabilizou a consecução dos objetivos foi a entrevista semiestruturada, com a participação e a colaboração de dez o/as professor/as, sujeitos da pesquisa que atuam em uma escola da rede municipal de ensino de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul. Os resultados apontam que as instituições mais significativas no processo de constituição das relações de gênero são a família e as instituições religiosas. Com isso, tendem a ter visões conservadoras, heteronormativas e binárias sobre as relações de gênero e sexualidade. A formação inicial, segundo a pesquisa realizada, não contemplou a formação para as discussões de gênero. Já em relação à mídia, observamos que o/as professor/as recorrem às representações construídas pela família e religião para avaliar a mídia, tendendo a ver as eventuais transgressões de gênero presentes nela como algo negativo, uma má influência, sobretudo, para crianças e mulheres. Concluímos que, ainda que sozinha, a formação inicial não dá conta de modificar as relações de gênero, sendo fundamental que se inclua nos currículos dos cursos de formação de professores de modo efetivo a discussão de gênero, para que se possa mudar as representações vigentes, superando a discriminação, a heteronormatividade e a lógica binária.

**Palavras-chave:** Representações; Relações de Gênero; Professor/as; Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

LIMA, Cristiane Pereira. **Representations of basic education teachers about gender relations, Campo Grande, Mato Grosso do Sul.** Campo Grande, 2025. 180 p. Thesis (Doctorate) Dom Bosco Catholic University.

## ABSTRACT

This research is part of the research line “Cultural Diversity and Indigenous Education” of the Stricto Sensu Postgraduate Program in Education at the Dom Bosco Catholic University and in the Research Group Education and Cultural Difference. The general purpose is to analyze how teachers' representations of gender relations are constituted in the Initial Years of Elementary Education in a school in the municipal education network of Campo Grande, Mato Grosso do Sul. The specific purposes are: a) to contextualize gender relations and their different approaches throughout history in Brazil and their developments in the representations of teachers; b) identify how social institutions, with emphasis on family, religion and media, collaborate in the process of constituting representations of gender relations in the social, cultural, educational and political context; c) characterize the gender representations of teachers and their implications for gender relations involving social institutions: family, religion, education and media and d) understand the relevance of the initial training process for the constitution of teachers' representations of gender relations. The theoretical support that underpins this work are studies of gender, sexuality and education aligned with the contributions of cultural studies from a post- structuralist perspective of analysis, with a qualitative approach from a methodological point of view and the methodological resource of the research that made it possible to achieve the objectives was the semi- structured interview with the participation and collaboration of ten teachers, subjects of the research who work in a school in the municipal education network of Campo Grande/MS. The results indicate that the most significant institutions in the process of establishing gender relations are the family and religious institutions. As a result, they tend to have conservative, heteronormative and binary views on gender relations and sexuality. According to the research, initial training did not include training for gender discussions. Regarding the media, we observed that teachers resort to representations constructed by family and religion to evaluate the media, tending to see any gender transgressions present in it as something negative, a bad influence, especially for children and women. We conclude that although initial training alone is not enough to change gender relations, it is essential that the discussion of gender is effectively included in the curricula of teacher training courses so that current representations can be changed, overcoming discrimination, heteronormativity and binary logic.

**Keywords:** Representations; Gender Relations; Teachers; Early Years of Elementary School.

## **LISTA DE SIGLAS**

Art. – Artigo  
BDTD – Bibliotecas Digitais de Dissertações e Teses  
BNC– Professores – Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CCCS – Center of Contemporary Cultural Studies  
CEP – Comitê de ética  
CF – Constituição Federal  
CMEIS – Centro Municipais de Educação Infantil  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNJ – Conselho Nacional de Justiça  
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
EC – Estudos Culturais  
FURG – Universidade Federal do Rio Grande  
GDE – Gênero e Diversidade na Escola  
GEERGE – Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia  
IST – Infecções Sexualmente Transmissíveis  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LGBTQIAPN+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer ou Questionadores, Intersexuais, Assexuais  
MEC – Ministério da Educação  
MS – Mato Grosso do Sul  
OMS – Organização Mundial da Saúde  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PCN – Parâmetros curriculares nacionais  
PEE – Plano Estadual de Educação  
Pibic/AF – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/Ações Afirmativas  
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  
PME – Plano Municipal de Educação  
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PPGE/UCDB – Programa de Pós- graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco  
PPGEdu/UFGRS – Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
RS – Representações Sociais  
SEMED – Secretaria Municipal de Educação  
SP – São Paulo  
STF – Supremo Tribunal Federal  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Unesp – Universidade Estadual Paulista

URCAMP – Centro Universitário da Região da Campanha

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1 – Mapeamento das produções acadêmicas.....</b>	19
<b>Quadro 2 – Perfil do/as professor/as.....</b>	24

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	12
<b>1 – SITUANDO A PESQUISA.....</b>	22
1.1    Percursos da pesquisa: estado do conhecimento.....	22
1.2    Perspectivas teóricas e conceituais .....	28
1.3    Contribuições da perspectiva pós-estruturalista .....	34
1.4    Inter-relações com os estudos de gênero e os estudos culturais .....	36
1.5    Os estudos feministas, de gênero e sexualidade .....	45
<b>2 – AS REPRESENTAÇÕES DAS RELAÇÕES DE GÊNERO : FAMÍLIA E RELIGIÃO.....</b>	55
2.1    Família e as representações das relações de gênero do/as professor/as.....	57
2.2    Religiosidades e as representações das relações de gênero do/as professor/as.....	78
<b>3 – FORMAÇÃO INICIAL E MÍDIA NAS REPRESENTAÇÕES DAS RELAÇÕES DE GÊNERO.....</b>	95
3.1    Formação inicial e as representações das relações de gênero.....	96
3.2    Mídia e as relações de gênero nas discursividades do/as professor/as.....	126
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	155
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	161
<b>APÊNDICE.....</b>	173
<b>Apêndice A – Roteiro de entrevista semiestruturada .....</b>	174
<b>Apêndice B – Termo de anuênciia institucional.....</b>	175
<b>Apêndice C – Declaração de anuênciia institucional.....</b>	176
<b>Apêndice D – Autorização para desenvolvimento da pesquisa.....</b>	177
<b>Apêndice E – Termo de consentimento livre e esclarecido.....</b>	178

<b>Apêndice F – Termo de autorização de uso de áudio.....</b>	<b>180</b>
---	------------

## INTRODUÇÃO

A discussão sobre as relações de gênero e sexualidade no contexto educacional ainda é um campo que carece de maior atenção, reflexão e aprofundamento, principalmente quando se pensa na formação de sujeitos críticos e conscientes. Trata-se de uma temática fundamental para a promoção de uma educação inclusiva e emancipadora, que reconheça e valorize as diversidades presentes na sociedade. No entanto, mesmo diante de sua importância, a abordagem desse tema nas instituições de ensino é, muitas vezes, permeada por silenciamentos, preconceitos e estigmas.

A educação, mesmo sendo um tema recorrente nos estudos e pesquisas científicas, é sempre um assunto instigante e atual sobre o qual há muito a refletir, tendo em vista os muitos desdobramentos e concepções que a constituem. Assegurada como um direito de todos, de acordo com o Art. 205 da Constituição Brasileira (Brasil, 1988), e considerada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) como um “dever da família e do Estado”, ainda apresenta carência de discussões e ações sobre os estudos das relações de gênero e sexualidade.

Esse é um tema ainda considerado tabu nas escolas, igrejas e entre algumas famílias, pois suscita muitas polêmicas, mesmo com os avanços alcançados na contemporaneidade. A resistência da maioria dos/as pais/ mães ou responsáveis e a ausência de conhecimentos, aliada à resistência por parte de alguns/mas professores/as e gestores/as para abordar o assunto em sala de aula com os/as estudantes, dificulta o acesso sobre os estudos das relações de gênero. Tais relações são construções históricas, culturais e sociais, produzidas por meio de discursos e representações que dão significação ao Outro, indicando quais comportamentos, atitudes e valores são adequados aos indivíduos que convivem naquele meio e quais devem ser evitados, influenciando na construção das identidades.

Nesta pesquisa compreendemos, assim como Stuart Hall (1997, p. 7), que as identidades “que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o sujeito moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”. Dessa maneira, considerando que somos constituídos/as na/pela cultura, e entendendo cultura como algo dinâmico, evidenciamos que mudanças ocorrem na sociedade em vários aspectos, inclusive no que diz respeito às relações de gênero, causando um “deslocamento ou descentração do sujeito” (Hall, 1997, p. 9). Esses deslocamentos desarticulam as identidades estáveis, possibilitando outras articulações. Assim, os indivíduos são compostos de várias identidades/ diferenças, contraditórias, transitórias e efêmeras.

Para Hall (1997, p. 13) os sujeitos assumem

[...] identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

Nessa perspectiva, os sujeitos assumem identidades/ diferenças em distintas situações, que não são estáticas ao redor de um “eu coerente”, a ser seguido. Constantemente, nossas identificações são deslocadas e nossas identidades/ diferenças construídas e reconstruídas continuamente em relação às formas pelas quais somos representados/as pelos sistemas de significação e representação com os quais poderemos nos identificar provisoriamente. Nossa ponto de partida, portanto, comprehende as relações de gênero como construções históricas e sociais que variam de sociedade para sociedade. Contudo, essa discussão poderá não ter o mesmo grau de importância entre as pessoas, até por ser um assunto que envolve subjetividades e vivências dos sujeitos.

O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem (Louro, 1997, p. 23).

Dessa forma, nessa tese há necessidade de (des)construir e ampliar os saberes apreendidos, descortinando visões que (des)considerem a pluralidade de discursos e representações sobre as relações de gênero. A pesquisa visa analisar como se constituem as representações do/as professor/as (licenciado/as em Pedagogia e que atuam com turmas do 1º

ao 5.º anos) que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre a temática das relações de gênero de uma escola da rede municipal de ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Para esse propósito, mobilizamos autores/as dos campos teóricos e metodológicos dos estudos culturais, de gênero e sexualidade na perspectiva pós-estruturalista.<sup>1</sup>

Os dados foram produzidos por meio de uma investigação com enfoque qualitativo, uma vez que investigar em uma perspectiva pós-estruturalista pode nos indicar possibilidades e limites, como o de compreender que:

[...] as possíveis estruturações passam a ser compreendidas como descentradas e desestruturadas, em que a ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso: não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas. É destacada a contingência e são questionadas noções como a transcendência e a universalidade. Sem estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas, em processos contingenciais em que são questionadas noções como transcendência e universalidade (Louro, 2013, p. 13).

Assim, nos distanciamos da ordem discursiva que se coloca como soberana e única, pois consideramos que as significações são construídas na/pela cultura por meio das interações estabelecidas entre o/a Eu e o/a Outro/a. Portanto, somos seres subjetivos, passíveis de mudanças e com compreensões constituídas no decorrer da vida. Também não defendemos a dualidade das significações; opor-se à dualidade implica reconhecer que há sempre mais que duas possibilidades, há múltiplas maneiras de ser e viver, tanto uma situação quanto outra ao mesmo tempo, garantindo dessa maneira a pluralidade.

O campo de investigação se deu em uma escola pública da rede municipal de ensino, localizada no município de Campo Grande, capital do Estado de Mato Grosso do Sul. A pesquisa teve como sujeitos colaboradores 10 (dez) professor/as, sendo um professor e nove professoras, com habilitação em Pedagogia e que lecionam para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na escola, há pelo menos três anos. Os dados foram produzidos com o auxílio das entrevistas semiestruturadas (vide Apêndice A), o material foi transscrito na íntegra e analisado sem a identificação desse/as participantes para resguardar suas identidades e manter o sigilo ético.

Também estabelecemos com esse/as colaborador/as o compromisso, de mantê-

---

<sup>1</sup> A pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e está inserida na Linha de Pesquisa III “Diversidade Cultural e Educação Indígena”, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), sob orientação do Prof. Dr. José Licínio Backes.

lo/as informado/as sobre o andamento da pesquisa em todas as etapas de sua execução, utilizando ainda procedimentos éticos para a realização da pesquisa, como a adoção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apêndice E, que foi apresentado ao/as professor/as, autorização de gravação de áudio durante as entrevistas semiestruturadas e a do projeto ao Comitê de Ética da Universidade Católica Dom Bosco – CEP/UCDB, no município de Campo Grande/MS, recebendo o parecer consubstanciado aprovado CAAE 6.037.552.

Esperamos que a pesquisa seja a expressão, não apenas de um envolvimento acadêmico, mas, principalmente, do engajamento político e comprometido dos estudos de gênero nos múltiplos espaços, pois a motivação maior advém da esperança de que mundos outros sejam possíveis, por meio da problematização das representações e discursividades vigentes.

Destaco que a tese está ligada a minha trajetória profissional e acadêmica<sup>2</sup>. Aos 17 anos de idade em 2009 ingressei no ensino superior na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, no curso de Ciências Sociais – Bacharelado, onde algumas indagações começaram a ser compreendidas por meio das leituras que eram oportunizadas na disciplina de “Gênero e Sexualidades”, na época ministrada pela Profa. Dra. Ana Maria Gomes.

No entanto, sentia a necessidade de atuar na Educação Básica, pois devido as minhas experiências anteriores, ansiava conhecer o espaço da escola para oportunizar a outros sujeitos conhecimentos sobre os estudos de gênero e sexualidade que me haviam sido negados. Além das disciplinas, participei de vários projetos envolvendo a temática dos povos indígenas, sob a supervisão do Prof. Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza, tendo em vista que fui bolsista permanência de 2009 a 2012, na época vinculada ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

No ano de 2012, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, foi oferecido para a comunidade externa e professores/as da Educação Básica o curso “Gênero e Diversidade na Escola – GDE”, coordenado pela Profa. Dra. Constantina Xavier Filha, que tinha como objetivo tratar das temáticas de gênero, raça/ etnia e orientação sexual, possibilitando aos professores/as condições de observar e introduzir nas suas reflexões e práticas pedagógicas as relações de gênero, possibilitando a construção de uma educação inclusiva e não sexista.

Naquela ocasião realizei o curso e foi um momento especial em minha formação, pois a forma como as temáticas eram apresentadas, de maneira expositiva e dialogada, me

---

<sup>2</sup> Experiências e reflexões que dizem respeito à minha individualidade estão narradas na 1.<sup>a</sup> pessoa do singular.

oportunizaram compreender que as relações de gênero faziam parte de uma educação muito mais ampla do que a escolar. Assim, passei a entender, mesmo que de maneira fragmentada, algumas situações que havia vivenciado na infância e na adolescência.

Entre 2013 e 2014 realizei o curso de especialização pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, “Culturas e história dos povos indígenas”, sob a coordenação do Prof. Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza. Na ocasião estudamos a temática indígena em relação ao Estado do Mato Grosso do Sul – MS. Para a finalização do curso foi solicitada a elaboração do trabalho de conclusão, no qual realizei sob orientação da Profa. Dra. Cláudia Pereira Xavier a pesquisa “Mulheres Terena da aldeia urbana Marçal de Souza e as relações de gênero”. Esse curso *lato sensu* agregou muito em meus saberes sobre a temática das relações de gênero, tendo em vista que as mesmas são construídas nas relações sociais e mudam de cultura para cultura. Poder evidenciar isso com as mulheres Terena foi um privilégio.

Em meados de 2013 iniciei meus estudos no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. Nesse período, dei continuidade às pesquisas sobre as relações de gênero e sexualidade sob a orientação da Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda. No decorrer do ano, juntamente com a referida professora, elaboramos um projeto de iniciação científica – PIBIC-AF/CNPq – intitulado “Relações de Gênero, Corpos e Sexualidade nas Práticas Educativas das Populações Indígenas Terena do Pantanal Sul-Mato-Grossense”, com o qual obtivemos nossa primeira aprovação junto ao Programa Institucional de Iniciação Científica – PIBIC nas Ações Afirmativas do CNPq. Esse projeto teve duração de dois anos. No entanto, meus anseios em atuar na Educação Básica não estavam resolvidos, pois era justamente nessa etapa que eu desejava adquirir experiência.

Consultei, então, a professora sobre a possibilidade de também participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), tendo em vista que a escola seria meu local de trabalho após a conclusão do curso de Pedagogia. Assim, de maneira voluntária (sem bolsa), em 2014, dei início a minha atuação na Educação Básica no Pibid/Interdisciplinar na Escola Municipal Sullivan Silvestre Oliveira – *Tumune Kalivono* – que, em língua Terena, significa “criança do futuro”, localizada no bairro Tiradentes, na Aldeia Urbana “Marçal de Souza”, Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul.

Minha participação no Pibid ocorreu no período de 2013 a 2015; no ano seguinte, iniciei como professora regente em uma escola da rede privada em Campo Grande. O convite para trabalhar nessa instituição particular foi possível em razão da aprendizagem que vivenciei

no Pibid, o que me possibilitou ampliar os horizontes e os conhecimentos por meio de práticas pedagógicas para compreender as diferenças.

Durante a experiência docente nessa unidade escolar, presenciei várias situações envolvendo as relações de gênero e sexualidade, tanto por parte das crianças quanto na relação entre professoras/es e estudantes; identifiquei que a maioria que lecionava na Educação Infantil daquela unidade escolar, tinha dificuldades em compreender e lidar com a fase de descobertas do corpo pelas quais as crianças passam, e também em permitir que as crianças experimentassem os brinquedos sem distinção de gênero.

Para refletir sobre a problemática indicada acima, propus-me a realizar uma pesquisa sobre as relações de gênero na etapa de finalização do Curso de Pedagogia e desenvolvi como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) “As Perspectivas das Crianças sobre as Relações de Gênero: narrativas, desenhos e interpretação de histórias” no ano de 2016. O objetivo foi analisar a constituição das relações de gênero na Educação Infantil, a fim de problematizar e compreender como as crianças com faixa etária entre 4 e 5 anos que estudam em um colégio particular concebem e lidam com o que significa ser menino e menina.

Nesse contexto, foi possível compreender que, por meio das relações de gênero, as identidades são constituídas no espaço escolar, e que cabe à escola a tarefa de problematizar e incluir essa temática em seu currículo, possibilitando que as crianças aprendam a conviver com as diferenças existentes na sociedade. Assim, concluí minha graduação em Pedagogia no ano de 2016, iniciando minha jornada profissional.

Para dar continuidade aos estudos sobre as relações de gênero no espaço escolar, decidi participar do processo seletivo do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, a fim de dar prosseguimento ao trabalho desenvolvido no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Mesmo com a finalização desse trabalho, minhas indagações continuavam no campo dos estudos de gênero no espaço escolar, e também sentia necessidade de compreender como as relações entre meninas e meninos se constituem nesse espaço.

No entanto, em 2017, fui nomeada para compor o quadro permanente de professores da Rede Municipal de Ensino – SEMED, em Campo Grande, devido à aprovação no concurso no ano de 2016, quando ainda estava em processo de finalização da formação inicial. Assim, em fevereiro de 2017 passei a atuar em duas escolas como professora efetiva da rede municipal de ensino da capital.

Atendendo ao meu interesse, em 2017, iniciei a formação no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação da UEMS e elaborei a dissertação **As relações de gênero nos anos iniciais do ensino fundamental: práticas pedagógicas e vivências no cotidiano escolar**<sup>3</sup>. Nesse trabalho descrevi e analisei as relações de gênero a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula com crianças na faixa etária entre 7 e 8 anos de idade, em uma turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Com a realização dessa pesquisa foi possível apreender que, desde muito cedo, a escola estabelece regras, demonstrando como os indivíduos devem se comportar a partir da Educação Infantil, enfatizando os “padrões” que são considerados adequados e aceitos na sociedade brasileira hegemônica.

Com os resultados obtidos com a pesquisa de mestrado observamos a possibilidade de se trabalhar as relações de gênero com crianças no espaço escolar. Outro aspecto que observamos é que as crianças produzem e reproduzem as representações que vivenciam em seu meio; no entanto, quando foram questionadas sobre suas falas, foi possível perceber que reconstruem seu olhar diante do Outro. Dessa maneira, nos mostrando mais uma vez que as relações de gênero são fruto de vivências sociais e o que foge daquilo que foi normalizado causa estranhamento e desconforto.

Ao final da escrita da dissertação, em 2019, observamos a necessidade de continuar pesquisando essa temática, com a finalidade de compreender e analisar como foram constituídas as representações que o/as professor/as possuem sobre as relações de gênero. Esses aspectos trouxeram certas indagações, como:

- a) Quais as diferentes abordagens sobre as relações de gênero ao longo da história no Brasil e seus desdobramentos nas representações do/as professor/as por meio dos estudos de gênero e dos estudos culturais em uma perspectiva pós-estruturalista de análise?
- b) Como as instituições sociais – com destaque para família, religião, educação e mídia – colaboram no processo de constituição das representações das relações de gênero no contexto social, cultural, educativo e político?
- c) Quais são as representações sobre as relações de gênero do/as professor/as e suas implicações nas vivências sociais?

---

<sup>3</sup> Livro publicado em formato de livro impresso e e-book sob o título: Vivências e Práticas Pedagógicas sobre as Relações de Gênero - Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Editora Publishing Brazil, de Curitiba, Paraná, no primeiro semestre de 2021.

d) Qual a relevância do processo de formação inicial para a constituição das representações do/as professor/as sobre as relações de gênero?

Tais indagações motivaram-nos a elaborar essa pesquisa. Vale registrar a necessidade de que em nossas relações sociais estejam presentes discussões que envolvam a temática das relações de gênero, para que no espaço escolar, uma das maiores instituições sociais, sejam abordadas questões de gênero e sexualidade com os/as docentes e discentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental<sup>4</sup>, para que tenhamos uma sociedade mais plural e sem preconceito. Ao compreendermos essa dinâmica, constatamos que as diferenças na socialização dos sujeitos decorrem da cultura e não de aptidões proveniente da natureza dos sujeitos, bem como é possível problematizarmos e ressignificar essas concepções.

Após ter concluído a escrita da dissertação do Mestrado em Educação e aprofundar as análises, compreendemos que as mudanças no trabalho envolvendo as relações de gênero na escola possibilitam maneiras diversas de pensar, representar, analisar, visualizar, reconhecer e compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas. Dessa forma, mesmo diante de várias pesquisas de cunho pós-estruturalista realizadas sobre as relações de gênero e com todos os resultados das produções acadêmicas disponíveis no banco de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT), em periódicos e livros, julgamos relevante a realização da pesquisa, por entender que a constituição dos sujeitos ocorre desde o nascimento, o que nos permite compreender como se materializa o processo de constituição das representações do/as professor/as sobre a temática das relações de gênero.

Compreendemos que uma metodologia deve ser construída no processo da investigação, de acordo com as necessidades colocadas pelo objetivo da pesquisa, pois, segundo Paraíso (2004, p. 17), “uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um como fazer, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de formas que sempre têm por base um conteúdo, uma teoria”.

Para fundamentar a pesquisa, conforme mencionamos anteriormente, realizamos o levantamento de dados por meio das pesquisas bibliográficas e documentais sobre as produções que utilizaram o conceito de relações de gênero, representação, professores/as e sexualidade. Esse mapeamento é imprescindível, uma vez que

---

<sup>4</sup> Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental constituem a primeira etapa do Ensino Fundamental e correspondem aos anos escolares do 1.<sup>º</sup> ano ao 5.<sup>º</sup> ano. Atende a discentes com idades entre 6 e 10 anos de idade. O/as professor/as que atuam nessa etapa de ensino devem ser formado/as em Pedagogia (Licenciatura).

Fazemos isso porque sabemos que a demora é importante tanto para conhecermos bem nosso objeto como para conhecermos nossas “filiações teóricas” e a potência dos conceitos e ferramentas com os quais vamos trabalhar. Lemos demoradamente para sabermos o que já foi produzido sobre nosso objeto, para nos juntarmos e nos separarmos de ideias, perspectivas, temas, significados (Paraíso, 2004, p. 36-37).

Ao adotarmos o estado do conhecimento, buscamos compreender o que já foi mencionado e feito sobre nosso tema, a fim de problematizar, tensionar, interrogar, descrever, analisar e criar novos sentidos em busca de possibilidades outras diante dos discursos produzidos. Assim, nossas metodologias são fluídas, ou seja, surgem conforme a necessidade da pesquisa, garantindo que nossas compreensões e entendimentos se ressignifiquem.

O critério para a escolha da escola e dos sujeitos da pesquisa foi definido pela receptividade da instituição em abordar a temática em questão. Destaca-se que a gestão escolar tem demonstrado constante abertura ao diálogo sobre o tema, promovendo formações específicas para toda a equipe e incentivando discussões que envolvem todos os segmentos da escola, desde os setores administrativos até os pedagógicos (auxiliares de serviços gerais, secretaria, merendeira, monitor/a e assistente de educação inclusiva), estudantes, coordenadores/as e professores/as, além, é claro, da pesquisadora lecionar nessa unidade escolar e ter acesso aos/as professores/as, estar sempre colaborando com palestras e rodas de conversa no espaço escolar sobre a temática das relações de gênero e seus desdobramentos com a instituição, também pela necessidade de delimitar um campo de investigação para a produção de dados e o desenvolvimento das etapas da pesquisa.

Em consonância com a proposta que norteia esse trabalho, elaboramos um roteiro para a produção dos dados das narrativas do/as professor/as, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas com 10 (dez) professor/as formado/as em Pedagogia e que atuam nessa escola da Rede Municipal de ensino há pelo menos 3 (três) anos, conforme referimos anteriormente, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos 1.<sup>º</sup>, 2.<sup>º</sup>, 3.<sup>º</sup>, 4.<sup>º</sup> e 5.<sup>º</sup> anos em uma escola, como lócus de pesquisa. Utilizamos “professor/as” durante as descrições e análise da pesquisa, pois temos um professor que se identifica com o gênero masculino e nove professoras que se identificam com o gênero feminino. Mesmo se tratando de uma pesquisa qualitativa, se faz necessário pontuar que há inúmeras representações relativas às identidades de gênero.

As entrevistas foram utilizadas como um jogo interlocutório em que as discursividades do/as professor/as serão levantadas e consideradas como experiências que atravessam suas constituições. Utilizamos a perspectiva da interação na condução das entrevistas, como pontua Silveira (2002, p. 124),

Ao invés de nos concentrarmos na fala do respondente como fonte de informação, de “dados”, tomamos toda a situação de interação como objeto de análise. Nesse sentido, tal perspectiva vai um ou dois passos além, perguntando como entrevistador e entrevistado co produzem a “entrevista” em profundidade: como sua interpretação e sua adaptação ao contexto particular é visível nas estruturas de interações ou nos conceitos que eles usam.

Portanto, a entrevista nessa pesquisa foi concebida como um elemento discursivo complexo, tendo em vista que somos sujeitos constituídos em diferentes contextos sociais e culturais que atravessam nossas experiências ao longo da vida.

O roteiro de entrevista semiestruturada contou com dois momentos: a) Dados de Identificação: Iniciais do Nome e Sobrenome, Idade, Naturalidade, Gênero, Nacionalidade, Estado Civil, Tempo de Atuação na Educação Básica; b) Questões que guiaram a entrevista semiestruturada: O que você lembra sobre as relações de gênero na infância? E na adolescência, que tipo de educação voltada para as relações de gênero você teve? Você tem formação religiosa? Ela afeta sua forma de compreender as relações de gênero? Como você procurou se formar sobre as questões relacionadas à sexualidade? Em sua formação inicial houve essa preocupação? E na continuada? O que significa ser mulher no contexto atual? E ser homem? Quais são as referências desse entendimento? E a mídia, interfere? Você entende que é importante o estudo das relações de gênero nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Como você trabalha com esse tema? A que você atribui a desigualdade entre homens e mulheres? Na escola há material didático para discutir as relações de gênero?

Essa abordagem metodológica se mostrou pertinente e adequada na proposta de pesquisa, que pretende contribuir para a compreensão da complexidade que permeia os processos de construção das representações de professor/as sobre a temática das relações de gênero. Com as entrevistas foi possível reviver memórias, lembranças, esquecimentos, sentimentos do/as professor/as, vinculadas aos acontecimentos do tempo presente.

As entrevistas, foram gravadas e transcritas, reunindo informações que descrevemos e analisamos as representações do/as professor/as sobre a temática das relações de gênero. O material produzido foi analisado em conformidade com a discussão teórica. Ao todo foram entrevistados 10 (dez) professor/as, cada um/a pertencente a um segmento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma instituição de ensino da rede municipal de Campo Grande.

Salientamos que foram tomados os cuidados éticos necessários, a saber: o registro e a aprovação da pesquisa no Comitê de Ética da Universidade Católica Dom Bosco, a entrega

do ofício institucional à Secretaria Municipal de Educação e à escola determinada para a realização da pesquisa com o objetivo de obter sua concordância. A apresentação e entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) o/as professor/as da escola, comunicando os objetivos e a metodologia da pesquisa e convidando-as/os a fazerem parte da pesquisa. O TCLE foi entregue ao/às participantes após o primeiro contato para agendamento da apresentação da pesquisa, assim como a autorização para gravar os áudios durante as entrevistas individuais. A seguir, apresentamos o quadro com o perfil do/as participantes da pesquisa:

**Quadro 1 – Perfil do/as professor/as**

Pseudônimo	Idade	Estado civil	Formação	Tempo de docência	Religião
Prof1	36	Casada	Pedagogia	10	Católica
Prof2	34	Casada	Pedagogia	10	Kardecista
Prof3	50	Casado	Pedagogia	15	Evangélico
Prof4	51	Solteira	Pedagogia	16	Evangélica
Prof5	51	Casada	Pedagogia	17	Católica
Prof6	50	Casada	Pedagogia	18	Evangélica
Prof7	31	Solteira	Pedagogia	7	Candomblecista
Prof8	35	Solteira	Pedagogia	10	Kardecista
Prof9	30	Casada	Pedagogia	7	Católica
Prof10	46	Casada	Pedagogia	12	Evangélica

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2024).

Apresentamos didaticamente, como se deu nossa aproximação com os participantes da pesquisa: preparamos a documentação exigida pelo Comitê de Ética da UCDB, neste caso os TCLE e a autorização para gravar a entrevista. Foram realizados contatos por meio de telefonema, *WhatsApp* e *e-mail* para marcar uma conversa com o/as participantes, explicar o objetivo da pesquisa, o porquê de terem sidos escolhido/as e coletar as assinaturas dele/as, afim de iniciarmos o processo de colaboração.

A entrevista, enquanto ponto central da pesquisa, busca conforme os estudos de

Silveira (2002), enquanto metodologia, para a produção dos dados “os ecos dos ares a época e as ressonâncias das experiências culturais” do/as professor/as visando analisar como se constituem as representações do/as professor/as que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre a temática das relações de gênero de uma escola da rede municipal de ensino de Campo Grande, possibilitando a oportunidade de o/as participantes expressarem seus entendimentos, ensinamentos, medos, dúvidas, situações pessoais, sentimentos e sonhos futuros.

Ao iniciar cada entrevista foi explicitada para cada participante, bem como todos os cuidados éticos adotados na pesquisa. Dentre esses cuidados foi ressaltado que todos/as receberiam a devolutiva de suas falas transcritas e que poderiam realizar observações ou alterar algo que considerassem necessário, além é claro da garantia do anonimato, por meio da utilização de pseudônimos. Os contatos iniciais para o agendamento das entrevistas, foram todos feitos pela pesquisadora, via *whatsapp* e *e-mail* conforme mencionado anteriormente.

No que se refere à caracterização do/as participante/es, é importante frisar que a maioria, durante as entrevistas estava na faixa etária entre 30 e 51 anos de idade, tendo nove mulheres e um homem, todos/as relataram ter sua identidade de gênero, sendo cisgêneros. A maior parte é casada, tendo apenas três professoras solteiras. Em relação à religião, três são católicas, quatro evangélico/as, duas kardecistas e uma candomblecista. Sobre a formação acadêmica e profissional, todas/o possuem nível superior em Pedagogia. As pessoas entrevistadas possuem Pós-graduação *lato sensu* na área da educação e a maioria possui mais de dez anos de atuação na Educação Básica.

No decorrer das entrevistas foram privilegiadas questões relacionadas à construção das representações produzidas no contexto das instituições: família, escola, igreja e mídia – além da formação docente inicial e continuada, no que se refere às relações de gênero. Eu e o/as participantes da pesquisa atuamos na mesma unidade escolar, em certos momentos é possível perceber por parte dele e delas, algum esforço em contar aquilo que acreditavam que me agradaria, que poderia ser dito e como deveria ser relatado. Silveira (2002) pontua que a fala do/a entrevistado/a está sempre permeada pelas expectativas da entrevistadora, pelas relações de poder que se dão nesse contexto, que não pode ser ignorado durante a análise. Frisamos que nenhum/a do/as participantes da pesquisa desistiu de colaborar durante as entrevistas.

A tese possui três Seções articuladas entre si. Na Seção 1, apresentamos o estado do conhecimento, por meio do mapeamento realizado para fundamentar a pesquisa, explicitando nossa perspectiva teórica e suas aproximações com os estudos sobre as relações

de gênero. Na Seção 2, buscamos compreender os processos de constituição das representações de professor/as acerca das relações de gênero, inicialmente com enfoque na família, para, em seguida, analisar como a religião atua no entendimento dessas representações. Por fim, na Seção 3, discutimos de que maneira a formação inicial docente contribui para a constituição das relações de gênero e como a mídia exerce influência nesse processo, conforme podemos observar nas narrativas do/as participantes da pesquisa.

## **SEÇÃO 1**

### **SITUANDO A PESQUISA**

Nesta Seção buscamos contextualizar as relações de gênero e suas diferentes abordagens ao longo da história e seus desdobramentos nas representações do/as professor/as<sup>5</sup>. Para tanto, realizamos o levantamento e análise de produções acadêmicas que investigam as relações entre sexualidade, representações, relações de gênero e professores/as no Brasil. A partir da perspectiva pós-estruturalista, compreendemos o conhecimento como um processo situado e contínuo, marcado por relações de poder que atravessam contextos históricos, sociais e culturais específicos, assim como as relações de gênero, que compõem o foco central dessa pesquisa. Descrevemos as etapas do mapeamento de dissertações e teses, não apenas para analisar suas contribuições teóricas e metodológicas, mas, também, para evidenciar as lacunas e rupturas que surgem e suas aproximações para com a pesquisa.

Essa análise visa problematizar como esses temas foram articulados em diversas áreas do conhecimento, com destaque para a educação, revelando a multiplicidade de discursos que influenciaram sua construção. Em seguida, apresentamos nossa abordagem teórica, detalhando os conceitos centrais que orientam o estudo. Apresentamos nossos pressupostos e perspectivas teóricas que sustentam a análise das relações de gênero, sexualidade e representações, bem como os/as autores/as e conceitos-chave que guiaram nossa investigação ao longo das análises.

---

<sup>5</sup> O/as professor/as participantes da pesquisa, assim como a Unidade escolar, não terão seus nomes divulgados por firmamos esse anonimato em termo de compromisso livre e esclarecido, conforme consta no apêndice dessa pesquisa.

## 1.1 Percursos de pesquisa: estado do conhecimento

Nessa pesquisa optamos pela terminologia “estado do conhecimento”, pois partimos do pressuposto de que o conhecimento é construído em um determinado tempo e espaço histórico, cultural, social e político, como acontece com as relações de gênero, tema da tese. Assim, os estudos que envolvem o estado do conhecimento,

[...] podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, 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 (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

Dessa maneira, esse tópico da pesquisa consiste na caracterização e análise de dissertações e teses sobre sexualidade, representações, relações de gênero e formação de professor/as no Brasil encontrados no Portal da Capes. Esses estudos foram selecionados a partir da ferramenta de busca: “Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto”, acessada por meio do endereço eletrônico <<http://oasisbr.ibict.br/vufind/>>. Assim, realizamos um mapeamento de fontes das dissertações e teses produzidas sobre a temática, usando as palavras-chave: “Sexualidade, Representações, Relações de Gênero e Formação de Professor/as”.

Após essa busca, foram refinados os resultados, a partir das opções: Bibliotecas Digitais de Dissertações e Teses (BDTD), tipo de acesso: “Open Access”; idioma: Português, ano da publicação: 2010 a 2019, excluindo-se TCC. Esse recorte temporal se dá, ao fato das Universidades já terem inserido em seus currículos dos cursos de formação de professores/as a temática das relações de gênero, possibilitando a análise dos resultados em dissertações e teses em função dessa inclusão e implementação, conforme parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) n.º 5/2005, no qual abordaremos mais adiante. Como resultados foram encontrados 145 trabalhos. Entretanto, selecionamos 6 dissertações e 3 teses que possuíam proximidade com o foco de investigação, e contemplassem no título e/ou no resumo, os seguintes descriptores: Sexualidade, Representações, Relações de Gênero e Formação de

Professor/as, conforme quadro 2. Para chegar a esse número, estabelecemos alguns critérios de exclusão, a saber:

- a) não constar nos títulos, resumos ou palavras-chave alguns dos termos “representações, anos iniciais do fundamental, relações de gênero e formação de professores/as”;
- b) terem sido realizadas ou publicadas fora do Brasil;
- c) Pesquisas fora do período estabelecido;
- d) Pesquisas que contemplassem apenas a temática “professores/as” ou apenas a temática “anos iniciais do ensino fundamental”.

**Quadro 2 – Mapeamento das produções acadêmicas**

ANO	AUTOR/A	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	NÍVEL
2013	HAMPELL, Alissandra	<i>“A gente não pensava nisso...”: educação para a sexualidade gênero e formação docente na região da Campanha/RS</i>	UFGRS	Doutorado em Educação
2019	SANTOS, Ana Célia de Souza	<i>Representações sociais de relações de gênero de professoras/es da educação infantil</i>	UFPE	Doutorado em Educação
2014	TEIXEIRA, Fabiane Lopes	<i>Gênero e diversidade na escola – GDE: investigando narrativas de profissionais da educação sobre diversidade sexual e de gênero no espaço escolar</i>	UFPel	Doutorado em Educação
2010	CASTRO, Nilsandra Martins de	<i>Representações de identidades de gênero e de sexualidade nos discursos de professores de educação infantil</i>	Unicamp – IEL	Mestrado em Estudos da Linguagem
2016	FIORINI, Jessica Sampaio.	<i>Educação sexual nos anos iniciais do Ensino Fundamental: currículo e práticas de uma escola pública da cidade de Marília – SP</i>	Unesp – Campus de Marília	Mestrado em Educação
2011	FONSECA, Thomaz Spartacus Martins	<i>Quem é o professor homem dos anos iniciais? Discursos, representações e relações de gênero</i>	UFJF	Mestrado em Educação
2015	MOREIRA, Daniela Arroyo Fávero	<i>Compreendendo a sexualidade infantil nas relações de gênero: o lúdico</i>	Unesp – Campus Araraquara	Mestrado Profissional em Educação

		como estratégia educativa		Sexual
2015	RUIS, Fernanda Ferrari	<i>Ser menino e menina, professor e professora na Educação Infantil: um entrelaçamento de vozes</i>	Unesp – Campus Araraquara	Mestrado Profissional em Educação Sexual
2019	LIMA, Cristiane Pereira	<i>As relações de gênero nos anos iniciais do ensino fundamental: práticas pedagógicas e vivências no cotidiano escolar.</i>	Uems – Unidade de Campo Grande	Mestrado Profissional em Educação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, com base nos dados encontrados no IBICT (2024).

Pelo Quadro 2, é possível identificar que, ao realizar as combinações com as palavras “representações, relações de gênero e formação de professores/as”, a quantidade de trabalhos encontrados é reduzida significativamente, tendo em vista que na análise dos dados, buscamos identificar por meio de descritores como a temática de Representações, Relações de Gênero e formação de Professores/as se articula nas teses e dissertações desenvolvidas por pesquisadores/as em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do país vinculadas às áreas da educação, psicologia e linguagem.

Realizamos uma análise das perspectivas teóricas predominantes nas dissertações e teses, e verificamos que os/as pesquisadores/as, de modo geral, têm dedicado atenção ao aprofundamento do conceito de *representação social*, adotado pelo psicólogo social romeno Serge Moscovici (1925-2014), que sofre influências marxistas em sua fundamentação teórica e outras pesquisas se utilizam do conceito de *representação* concebido por Stuart Hall (1932-2014), adotado por Tomaz Tadeu da Silva (1948 -) nas investigações sobre currículo, vinculadas aos Estudos Culturais.

Com base nas leituras das teses e dissertações mapeadas foi possível compreender que os sujeitos desde o nascimento agem segundo os valores e costumes predominantes, em função das relações de poder. Esse domínio é estabelecido pelas relações de poder existentes em instituições sociais e/ou grupos hegemônicos de uma determinada cultura, fazendo com que qualquer desvio de conduta provoque críticas e discriminação de gênero.

As pesquisas analisadas apresentam abordagem qualitativa com aporte teórico nos estudos histórico-críticos, Estudos Culturais, de gênero, sexualidade e aproximações com a perspectiva pós-estruturalista. Nos estudos teóricos referentes a sexualidade e gênero foram utilizados/as autores/as de referência como Guacira Lopes Louro, Jeffrey Weeks, Judith Butler, Mary Neide Damico Figueiró, Richard Parker, Jimena Furlani, Paula Ribeiro, Eliane Maio,

Jane Felipe, Dagmar Meyer, Rogério Junqueira, Helena Altmann, Débora Britzman e Constantina Xavier Filha.

Nesses estudos foram explorados conceitos e categorias sobre sexualidade, representações e relações de gênero para uma melhor compreensão. Apesar das discussões e debates nessas áreas, as discussões e os estudos vêm sofrendo ataques e *fake news*, devido à onda conservadora que permeia a atual conjuntura política brasileira, justificando ainda mais a necessidade dessa investigação para os dias atuais, já que tem sido também um tema bastante complexo, tanto na esfera social, quanto política, religiosa, familiar, midiática e educativa.

O Quadro 2, intitulado “Mapeamento das produções acadêmicas”, apresenta um panorama de dissertações e teses desenvolvidas entre 2010 e 2019 que investigam a temática das Representações Sociais (RS), relações de gênero e atuação docente. Esse levantamento foi elaborado com base nos dados extraídos do IBICT (2024) e sistematizados pela pesquisadora, oferecendo subsídios valiosos para compreender o estado da arte das pesquisas acadêmicas na área. A análise do quadro revela que, embora haja contribuições significativas, a quantidade de trabalhos ainda é limitada, diante da complexidade e relevância do tema.

Verificamos uma concentração das produções nas regiões Sul e Sudeste do país, especialmente em instituições como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade Estadual Paulista (Unesp – Marília e Araraquara) e a Universidade Federal Fluminense (UFF). Essa concentração regional corrobora dados anteriores que apontam desigualdades na distribuição geográfica da produção científica brasileira. Tal cenário evidencia a necessidade de fomentar pesquisas sobre relações de gênero e educação em outras regiões do país, especialmente Norte, Nordeste e Centro-Oeste, a fim de contemplar as múltiplas realidades socioculturais que compõem o Brasil.

Em relação aos temas abordados, os títulos das dissertações e teses indicam um esforço em compreender como as representações sociais de gênero estão presentes tanto na formação docente quanto nas práticas pedagógicas e nos currículos escolares. Estudos como o de Hampell (2013) e Santos (2019) discutem a sexualidade e a formação de professores/as, enquanto autores/as como Castro (2010), Lima (2019) e Fonseca (2011) se debruçam sobre os discursos identitários e as relações de gênero vivenciadas pelos/as docentes dos Anos Iniciais. Essas investigações nos mostram que os/as professores/as não estão alheios/as às estruturas sociais de poder e que suas práticas são atravessadas por concepções de gênero historicamente construídas.

Outro aspecto relevante diz respeito à fundamentação teórico-metodológica

adotada nas pesquisas. Os trabalhos se alinham majoritariamente a perspectivas dos Estudos Culturais, dos Estudos de Gênero e da abordagem histórico-crítica, demonstrando um esforço em se compreender o fenômeno das relações de gênero como construção social, cultural e política. Essa escolha epistemológica revela o compromisso dos/as pesquisadores/as em problematizar a naturalização das desigualdades de gênero no contexto escolar, ampliando a compreensão sobre o papel da educação na reprodução ou no enfrentamento dessas desigualdades.

Por fim, a análise do mapeamento revela que, embora as produções mapeadas contribuam significativamente para o avanço do conhecimento sobre gênero e educação, elas ainda não dão conta da complexidade do fenômeno, sobretudo no que tange à formação subjetiva de professores/as e às práticas pedagógicas efetivas no cotidiano escolar. A escassez de pesquisas focadas na constituição das identidades docentes a partir da perspectiva de gênero indica um campo fértil para futuras investigações. Além disso, diante da atual conjuntura sociopolítica brasileira marcada por discursos conservadores e ataques às pautas de gênero, torna-se ainda mais urgente a produção de estudos comprometidos com a justiça social, a equidade e os direitos humanos.

Em síntese, constatamos que ao examinar teses e dissertações nacionais publicadas no período compreendido entre 2010 e 2019, a produção acadêmica acerca das relações de gênero e educação ainda possui um longo caminho de estudos e pesquisas pela frente, tendo em vista que a maioria dos trabalhos encontrados teve seus focos voltados mais para as práticas pedagógicas, Educação Infantil e a formação docente do que para as subjetividades dos/as professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A busca também evidenciou que as regiões Sul e Sudeste até o momento são as que mais produzem pesquisas acerca da temática das relações de gênero.

Contudo, o estado do conhecimento realizado justifica a necessidade de se estudar como se constituem essas representações acerca das relações de gênero de professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois entendemos que são várias interfaces articuladas que irão contribuir para desconstruir alguns entendimentos naturalizados e cristalizados sobre as relações de gênero.

Outro ponto necessário ressaltar diz respeito ao forte discurso de se acreditar que alterar os currículos dos cursos de formação de professores/as resolveria o problema da dificuldade que se faz presente nas discussões de gênero nos espaços escolares. Porém, é necessário compreender que os sujeitos participam e coparticipam de diversos espaços sociais,

e quando chegam na universidade para realizar um curso de nível superior já foram afetados por múltiplos discursos, percepções, entendimentos, estereótipos e preconceitos diante das temáticas de gênero. Portanto, essa mudança de pensamento é coletiva e deve permear todos os espaços e instituições sociais na qual os sujeitos circulam. Assim, mudar o currículo de formação não garante por si só a mudança nas relações de gênero.

Nesse contexto, esse mapeamento do estado do conhecimento nos impulsiona a ampliarmos nossos olhares e escutas diante dessa problemática, a fim de construir novas pesquisas, por meio de arranjos e perspectivas que promovam a familiaridade para captar aspectos não analisados nos estudos anteriores. Cabe também a nós, pesquisadores/as em formação, contribuir para aproximar universidade e escola, pois é necessário fazer essa ponte a fim de conhecer o contexto da Educação Básica, auxiliando de certa maneira todos/as que constituem a comunidade, tornando-a mais democrática e voltada para o reconhecimento das diferenças, garantindo o respeito entre os sujeitos na/sobre a escola.

Sob essa perspectiva, Vera Candau (2016, p. 807) considera que “é tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais ‘outros’, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos políticos-pedagógicos relevantes para cada contexto”. A autora destaca a necessidade dos/as professores/as se reinventarem com um olhar e uma escuta mais abertos às diferenças culturais, pois poderão renovar as práticas do cotidiano escolar.

Para que essa mudança ocorra nas práticas educativas, é necessário repensar a estrutura curricular, a fim de não reduzirmos os conteúdos de maneira superficial ou implementá-los em eventos pontuais de caráter comemorativo, sem que se tenha preocupação em contextualizar, problematizar e desnaturalizar e sobretudo descolonizar as práticas pedagógicas. Mas, lembramos, que a formação sozinha não dá conta de modificar as relações de gênero historicamente construídas na lógica da heteronormatividade.

Uma educação para as relações de gênero requer mudança de olhares/escutas diante das diferenças culturais, valorizando as riquezas e potencialidades para a construção de um mundo menos desigual. A busca por conhecimento e reconhecimento das diferenças pode garantir práticas pedagógicas que se fortaleçam no enfrentamento do sexismno cotidiano escolar, garantindo maneiras outras de sermos homens e mulheres ou de ser e viver as identidades de gênero.

## **1.2 Perspectivas teóricas e conceituais**

Nesse tópico apresentamos as perspectivas teóricas, bem como as principais conceituações a partir das quais organizamos essa investigação. Para o desenvolvimento da pesquisa, buscamos suporte teórico nos seguintes conceitos sobre os estudos de gênero, estabelecendo uma inter-relação entre o conceito de representação e subjetividade definido por Silva (2000 e 2016) e Hall (1997; 2013 e 2016), discurso problematizado por Meyer (2013), a educação para as relações de gênero e sexualidade, amplamente estudadas no Brasil por Louro (1997; 2000; 2013 e 2016), e as relações de poder e sexualidade por Foucault (1987, 1988 e 2008) e demais estudiosos/as da área.

Segundo Louro (1997), o conceito de gênero começou a se difundir no Brasil a partir da década de 1980 como objeto de pesquisa na área das Ciências Humanas. Os estudos tinham como objetivo visibilizar as mulheres como donas de suas próprias histórias. Com esse desenvolvimento, as concepções foram sofrendo alterações, haja vista que resultados de diversos trabalhos acadêmicos têm evidenciado profundas reflexões teóricas sobre o tema, possibilitando, inclusive, algumas formulações de políticas públicas que oportunizam mudanças na área.

Dessa maneira, compreendemos que:

Gênero aponta para a noção de que, ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo (Meyer, 2013, p. 18).

Sob essa visão, as relações de gênero são construções sociais, o que significa afirmar que elas se modificam conforme a cultura, as crenças e os costumes das sociedades em que se inserem, levando em consideração a religião, as leis, a vida familiar e a política de cada grupo social, podendo ainda variar de acordo com a classe social, o grupo étnico e a faixa etária de cada indivíduo (Lima; Lacerda, 2021). Apesar dos frequentes debates e das variadas pesquisas acadêmicas sobre as relações de gênero, ainda apresentamos dificuldades em romper com a lógica binária que permeia as relações de gênero, tendo em vista que a inserção e a interação social nos influenciam a aceitar o que é considerado “normal”.

Esses modelos de comportamento socialmente esperados podem se tornar “prisões” e fonte de sofrimento, quando meninas e meninos não se habituam aos padrões regulamentados, tendo em vista que as representações, aliadas às prática de significação nos fazem dar sentido as nossas vivências:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentidos à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar (Woodward, 2014, p. 17-18).

Dessa perspectiva, é possível afirmar que, desde o nascimento, os sujeitos são interpelados para agirem segundo os valores e costumes predominantes, que são necessários para que se estabeleça um domínio sobre meninos e meninas. Como salienta Silva (2016, p. 127) “a representação é compreendida como aquelas formas de inscrição através das quais o Outro é representado”. Esse domínio é estabelecido por instituições sociais ou grupos designados pela sociedade, que detêm poder em uma determinada cultura. Quando os sujeitos agem, demonstrando atitudes consideradas como desvio de conduta, passam por processos de normalização (Lima; Lacerda, 2021). Dessa forma, as representações conduzem as nossas vidas como guias de orientação de como devemos agir, viver e pensar nossas relações de gênero, tornando-se, assim, prisões para os sujeitos que não se encaixam nesses padrões impostos, consciente e inconscientemente.

Portanto, aproximar o conceito de representação com os estudos das relações de gênero, fazendo uma interlocução com a perspectiva pós-estruturalista de análise, significa compartilhar teorias que nos auxiliam a compreender os/as professores/as que participam desses saberes formais e informais, imersos em concepções culturais e sociais, nas quais partilham seus saberes por meio da reprodução, transformação, construção, desconstrução das representações sociais que lhe são ensinadas. O potencial teórico-metodológico da abordagem pós-estruturalista abre a possibilidade de trabalho com contextos sociais plurais e provisórios, aceitando que os materiais empíricos e as análises podem suscitar outras indagações, outros aspectos a serem questionados.

Nessa perspectiva adotada em nossa pesquisa não há a obrigação de procurar as causas e os porquês ou mesmo descobrir o que é considerado certo ou errado. Objetivamos compreender, tensionar, problematizar e dialogar diante desses saberes (Paraíso, 2004). As representações que almejamos estudar na pesquisa dizem respeito ao produto/ fruto das relações de gênero, por meio de processos adquiridos nas relações com o/a Outro/a. Isso evidencia a necessidade de se trabalhar com abordagens metodológicas mais dinâmicas, ou seja, é imprescindível ousar, muitas vezes utilizando várias abordagens, para se compreender os dados produzidos na busca de romper com as normatizações dicotômicas que aprisionam as maneiras

de vivenciarmos nossas relações de gênero.

Os conceitos de gênero e sobre representação valorizam o relacional, ou seja, para que se conheçam sujeitos e os contextos, deve ser estabelecida uma relação muito próxima entre eles. Utilizamos o conceito de representação proposto por Hall (2016, p. 34), articulado com a linguagem, ou seja, “[...] é a conexão entre conceitos e linguagem que permite nos referirmos ao mundo ‘real’ dos objetos, sujeitos ou acontecimentos, ou ao mundo imaginário de objetos, sujeitos e acontecimentos fictícios”. Essas representações são a base inteligível que nos possibilita produzir e manter um sistema conceitual mental capaz de julgar “o mundo de maneira relativamente similar”, podendo “construir uma cultura de sentidos compartilhada e, então, criar um mundo social que habitamos juntos” (Hall, 2016, p. 36). O desenvolvimento da pesquisa nos possibilitou analisar as representações que constituem os saberes do/das professor/as entrevistado/as sobre as relações de gênero como uma forma de reinventar, refletir, reconstruir a realidade diante das diferenças vivenciadas no cotidiano social.

As representações sobre as relações de gênero reproduzidas em diferentes espaços, fazem parte de uma relação dinâmica e complexa. Entretanto, essas representações estão imbricadas no interior das relações sociais, podendo ocorrer de forma implícita, explícita, e muitas vezes reforçadas por discursos políticos e religiosos permeados nas relações de poder, compreendidas como “os efeitos imediatos das partilhas, desigualdades e desequilíbrios que se produzem nas mesmas e, reciprocamente são as condições internas destas diferenciações” (Foucault, 1988, p. 90), ou seja, esse poder está relacionado à maneira de regular e controlar as condutas dos sujeitos, tendo em vista que o poder está em toda parte e vem de todos os lugares.

O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares [...] o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada. [...] o poder não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar; o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e imóveis (Foucault, 1988, p. 89-90).

Dessa maneira, não existe o poder, mas sim relações de poder que perpassam toda a estrutura social, pois o mesmo é entendido como multifacetado, ou seja, produzido em todos os lugares por meio de discursos. Assim, se faz necessário discorrer sobre os discursos e as subjetividades que serão conceitos necessários à tese. Salientamos que os estudos dos discursos e das subjetividades convergem e são tensionados por autores/as que compartilham dos mesmos posicionamentos teórico metodológicos defendidos na pesquisa (Foucault, 1987; Silva, 2000;

Meyer, 2013). Compreendemos que os discursos possuem a capacidade de nos constituir e subjetivar e abordar as questões de gênero envolve as constituições e subjetivações produzidas pelas representações.

Para contribuir em nossa discussão, nos apoiamos em Silva (2000, p. 101-102) para conceituar subjetividade:

[...] refere-se às propriedades e aos elementos que caracterizariam o ser humano como “sujeito”. Num certo registro, “subjetividade” opõe-se àqueles elementos que, no ser humano, se distinguem do que é characteristicamente social, carregando as conotações de interioridade e essencialidade associadas à etimologia da palavra “sujeito” – sub-jectum, “substância que está sob, subjacente”.

É com essa articulação que buscamos analisar a constituição das representações sobre as relações de gênero de dez professor/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola da rede Municipal de ensino em Campo Grande. Assim, compreender que nossas subjetividades são constituídas sempre nos processos sociais, cercado pelas relações de poder apoiadas na ordem discursiva no intuito de controlar e determinar como devemos agir.

Cientes dessa trajetória, alguns questionamentos continuam nos inquietando nesse percurso investigativo e de formação acadêmica. No entanto, reconhecer que o/as professor/as possuem fragilidades em sua formação docente e dificuldades em abordar a temática das relações de gênero em sala de aula é insuficiente para explicar os receios, o constrangimento e a insegurança diante do Outro e do assunto em questão, daí a necessidade de compreender como esses discursos e representações diante das relações de gênero são produzidos.

As relações de gênero são construções históricas, culturais e sociais, portanto dinâmicas e abertas a mudanças (Louro, 1997). As pessoas constroem, reconstroem e ressignificam essas relações por meio das representações que lhes são ensinadas e vivenciadas no decorrer da vida. Essas construções das representações são coletivas, culturais e sociais, tendo em vista que é na coletividade que elas são visualizadas e vividas. Assim, as representações estabelecidas e constituídas no coletivo, no campo social, na relação com o/a Outro/a, não são estáticas, pois a cada interação/relação entre si novas representações surgem. Elas são permeadas por relações de poder, produzindo hierarquizações, designando o que cada indivíduo deve fazer ao criar práticas desiguais, impondo vivências diferentes aos sujeitos (Louro, 1997).

As representações circulam em nosso cotidiano, por isso são considerados fenômenos vivos que, por meio do convívio com o/a Outro/a, elaboram e criam informações

que possibilitam nos familiarizarmos com aquilo que não é familiar de acordo com as normas de cada cultura. Além disso, modelam comportamentos influenciando na formação de condutas supostamente esperadas para meninos e meninas. Não podemos desconsiderar que essas representações circulam nas instituições sociais, como por exemplo, na escola, na igreja, na família e na mídia, que continuam exercendo influências nos modos de ser e viver dos sujeitos. Assim, por compreendermos a importância social e política que essas instituições desempenham na formação e constituição dos sujeitos, podemos afirmar que muitas dessas representações podem se propagar nos espaços escolares e não escolares, produzindo sujeitos (Louro, 1997).

Dessa perspectiva, por estarem envolvidos nessa relação educativa, os/as professores/as põem em circulação representações sobre diferentes assuntos em suas práticas pedagógicas, podendo modificar/reforçar as representações que os/as estudantes possuem sobre as relações de gênero. As representações são construídas nas relações de poder entre os sujeitos, por meio das vivências sociais que envolvem regras, conceitos, padrões e normas que perpassam a individualidade de cada um socialmente. Assim, o sujeito é construído e se constrói por meio das representações de gênero que circulam em diferentes instituições.

Abordar a temática das relações de gênero implica descortinar a complexidade desse conteúdo e apresenta novos desafios para os/as professores/as, quanto às questões éticas, políticas, sociais e culturais, tendo em vista as representações que marcam cada um, pois repercutem diretamente em crenças e valores que muitas vezes resistem em não dialogar com as diversidades que vivenciamos no dia a dia. Nessa perspectiva, é possível reinventar as representações e desconstruí-las e reconstruí-las, por meio das vivências e dos saberes. Desse modo, no papel de professores/as, importa pensar nossas práticas e atuação docente não apenas versando os conteúdos curriculares formais aliados às práticas do cotidiano, mas possibilitando outros olhares sobre as relações de gênero para além do nosso olhar e permitindo trocas de saberes significativos.

A pesquisa justifica seu potencial de análise teórica e metodológica no universo das representações do/as professor/as sobre a temática das relações de gênero, apresentando discursividades desse contexto, com a possibilidade de fornecer pistas para futuras pesquisas. Assim, buscamos, situar o leitor acerca dos caminhos teóricos que permeiam essa pesquisa. Pelo que escrevemos até o momento, podemos dizer que optamos por caminhar por várias perspectivas que receberam

[...] influências da chamada “filosofia da diferença”, do pós-estruturalismo,

do pós-modernismo, da teoria queer, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos etc., as teorias pós-críticas realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas. Suas produções e invenções têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença (Paraíso, 2004, p. 284-285).

Elas têm em comum, a negação das explicações universais, buscando refletir sobre os caminhos que constituem os sujeitos e suas diferenças culturalmente construídas. Assim, para que haja uma melhor compreensão sobre as abordagens que fundamentam a compreensão da nossa pesquisa, discorreremos nos próximos subitens sobre as perspectivas teóricas que nos inspiraram na construção da tese.

### **1.3 Contribuições da perspectiva pós-estruturalista**

Com a finalidade de compreendermos como se estruturaram os estudos pós-estruturalistas revisitaremos as contribuições de Peters (2000), Silva (2000, 2014, 2016) e Williams (2012), sobre a construção desta abordagem, bem como de seus percursos. O pós-estruturalismo surge diante da necessidade de desconstruir teorias estruturalistas, desvelando conceitos considerados como “verdades absolutas”. Foi uma abordagem que se iniciou nos Estados Unidos e deve ser vista como um momento que,

[...] sob a inspiração de Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger e outros, buscou descentrar as “estruturas”, a sistematicidade e a pretensão científica do estruturalismo, criticando a metafísica que lhe estava subjacente e estendendo-o em uma série de diferentes direções, preservando, ao mesmo tempo, os elementos centrais da crítica que o estruturalismo fazia ao sujeito humanista (Peters, 2000, p. 10).

Esse movimento pode ser compreendido como “de pensamento”, uma vez que congrega diferentes correntes teóricas, como por exemplo, a Teoria do Discurso, os Estudos Culturais e a Teoria *Queer*, possibilitando diversas formas de análises ao utilizar a linguagem e a cultura, entendidas como elementos simbólicos de uma realidade subjetiva (Peters, 2000).

A emergência do pós-estruturalismo, de acordo com Peters (2000), constitui-se em razão do trabalho de um grupo de franceses, que redescobriram a obra do filósofo alemão Friedrich Wilhelm de Nietzsche (1844-1900), a partir da interpretação de outro filósofo alemão, Martin Heidegger (1889-1976). Conforme o mesmo autor (Peters, 2000, p. 30), “[...] enquanto Karl Marx [1818-1883] havia privilegiado a questão do poder e Freud dado prioridade à ideia

de desejo, Nietzsche era um filósofo que não havia privilegiado qualquer um desses conceitos em prejuízo do outro”, atuando de modo a favorecer os dois, poder e desejo.

A consolidação do termo nos Estados Unidos se dá a partir da apresentação do ensaio intitulado “A estrutura, o signo e o jogo no discurso das Ciências Humanas”, escrito pelo filósofo da Argélia, Jacques Derrida (1930-2004), no Colóquio Internacional sobre Linguagens, Críticas e Ciências do Homem, na Universidade Johns Hopkins, em outubro de 1966, evidenciando um fenômeno interdisciplinar. De acordo com Williams (2012), a primeira geração do pós-estruturalismo se constitui pelas contribuições de Jacques Derrida (1930-2004), Michel Foucault (1926-1984), Julia Kristeva (1941- ), Jean-François Lyotard (1924-1998), Gilles Deleuze (1925-1995), Luce Irigaray (1930- ), Jean Baudrillard (1929-2007), dentre outro/as.

Historicamente, sua formação e seu desenvolvimento institucional podem ser ligados à influente revista literária *Tel Quel*, de vanguarda francesa, publicada entre 1960 e 1982, havendo fortes conexões com figuras literárias como Maurice Blanchot (1907-2003) e Roland Barthes (1915-1980), conforme destaca Williams (2012).

Os/As pensadores/as pós-estruturalistas desenvolveram formas peculiares e originais de análise (gramatologia, desconstrução, arqueologia, genealogia, semioanálise), com frequência dirigidas para a crítica de instituições específicas (como a família, o Estado, a prisão, a clínica, a escola, a fábrica, as forças armadas, a universidade e até mesmo a própria filosofia) e “para a teorização de uma ampla gama de diferentes meios (a “leitura”, a “escrita”, o ensino, a televisão, as artes visuais, as artes plásticas, o cinema, a comunicação eletrônica) (Peters, 2000, p. 34).

Esse pensadores nos possibilitaram compreender as diferentes correntes teóricas que permeiam a perspectiva pós-estruturalista. Por ela, os sujeitos são concebidos em termos relacionais mediados por estruturas e sistemas, evocando os questionamentos das diversas construções filosóficas, exemplificadas por Peters (2000, p. 31), como “o sujeito cartesiano-kantiano; o sujeito hegeliano e fenomenológico; o sujeito do existencialismo; o sujeito coletivo marxista”.

Ao utilizarmos o pensamento pós-estruturalista francês precisamos compreender, em parte, suas junções ao modelo de Nietzsche, pois este fazia uma crítica à verdade e à uniformidade de interpretações. Dessa maneira, Peters (2000, p. 33), nos auxilia a compreender como seria esse sujeito, quando o apresenta como um: “[...] sujeito em toda sua complexidade histórica e cultural – um sujeito ‘descentrado’ e dependente do sistema linguístico, um sujeito discursivamente constituído e posicionado na interseção entre as forças libidinais e as práticas

socioculturais”.

Nessa mesma linha, Willians (2012) pontua que

O pós-estruturalismo projeta o limite sobre o interior do conhecimento e sobre nossa compreensão estabelecida da verdade e do bem [...] o limite não é comparado com o centro, nem equiparado a ele, nem lhe é dado algum tipo de papel moderador, no sentido, por exemplo, da maioria pondo-se à escuta de minorias, antes a alegação é de que o limite é o cerne (Willians, 2012, p. 14-15).

De acordo com os argumentos desses autores, em relação ao pensamento pós-estruturalista, é possível afirmar que o sujeito é dinâmico e flexível, estando sempre submetido e envolvido em práticas e relações que normatizam, influenciam e regulam suas discursividades, seus corpos, seus desejos, por meio dos processos culturais que afetam todos. Na atualidade, o pós-estruturalismo está em sua terceira ou quarta geração, pela qual Peters (2000) nos apresenta que os estudos

[...] [feministas, pós-colonialistas, psicanalistas, neofoucaultianos, neodeleuzeanos, neoderidianos] procuram desenvolver e aplicar o pensamento da primeira geração em uma série de experimentos e de mutações teóricas, escapando a qualquer tentativa de uma definição única, porque o pensamento pós-estruturalista é uma obra em andamento (Peters, 2000, p. 46).

A contribuição desse campo de estudos nos auxiliou a compreender as relações de poder presentes nos discursos que constituem os sujeitos. No entanto, entendemos que estudar apenas o discurso se torna insuficiente para a análise das representações que constituem o entendimento dos/as professores/as sobre a temática das relações de gênero. Surge, então, a necessidade de fazermos aproximações com os Estudos Culturais, para que possamos compreender que essas representações são produzidas na/pela cultura. Dessa maneira, apresentamos algumas contribuições advindas dos Estudos Culturais à nossa pesquisa.

#### **1.4 Inter-relações com os Estudos de Gênero e os Estudos Culturais**

Diversos são os significados atrelados às palavras que utilizamos e é nessa perspectiva que realizamos uma inter-relação dos Estudos Culturais aos Estudos de Gênero. O campo de investigação conhecido como Estudos Culturais tem sua origem na segunda metade do século XX, final da década 50 na Inglaterra, e, posteriormente, se espalhou por todo o mundo.

Sua institucionalização surge, a partir de 1964, com a criação na Universidade de Birmingham do Center of Contemporary Cultural Studies (CCCS), por Richard Hoggart, professor de Literatura Moderna (de língua inglesa). o CCCS vem a registar muitas influências, com o sociólogo Stuart Hall, já nas décadas de 70 e 80 do século XX (Baptista, 2009, p. 454).

Dessa perspectiva os Estudos Culturais buscam estudar aspectos culturais da/na sociedade, isto é, colocam a cultura como prática central e não como elemento separado, mas como algo que está presente em todas as práticas sociais e é ela própria o resultado daquelas interações.

Nos anos 70 do século passado, o CCCS desenvolvia contribuições teóricas em diferentes perspectivas como o pós-estruturalismo francês<sup>6</sup> (a linguística estrutural de Saussure) [...] e a semiótica social<sup>7</sup> de Roland Barthes [...], bem como a psicanálise de Lacan<sup>8</sup> [...] e o marxismo estrutural<sup>9</sup> de Althusser [...] e até Gramsci [...], sintetizando o paradigma estruturalista e o culturalista (Baptista, 2009, p. 455).

Essas inter-relações teóricas passaram a ser a prática, considerada uma atividade crítica, que abordava questões do cotidiano, à medida que essa se constituía de maneiras cada vez mais complexas e contraditórias. É nos anos 80 e 90 do século XX que ocorre a institucionalização dos Estudos Culturais em diversas partes do mundo. Baptista (2009, p. 455) pontua que vão

[...] estabelecendo-se programas acadêmicos e departamentos, centros de investigação, revistas, organizações profissionais, etc. Em 2002 o CCCS (que foi, entretanto, transformado em Department of Cultural Studies and Sociology) encerra as suas actividades, apesar do crescente interesse pelos Estudos Culturais em todo o mundo.

Dessa maneira, os Estudos Culturais, não têm o objetivo de criar uma nova

<sup>6</sup> O pós-estruturalismo francês foi um movimento filosófico que surgiu na década de 1960 como uma crítica ao estruturalismo. O pós-estruturalismo foi uma resposta àquela corrente de pensamento, que se contrapunha e desconstruía alguns dos seus conceitos centrais.

<sup>7</sup> A semiótica social é um ramo da semiótica que estuda a criação de significados em contextos sociais e culturais específicos. Também conhecida como semântica social ou sociosemiótica, a abordagem investiga como os códigos da linguagem e da comunicação são formados por processos sociais.

<sup>8</sup> A psicanálise lacaniana é uma abordagem da psicanálise que se baseia nos trabalhos do psicanalista francês Jacques Lacan (1901-1981). Ela é considerada uma das vertentes mais inovadoras e complexas da teoria psicanalítica.

<sup>9</sup> O marxismo estrutural de Louis Althusser (1918-1990) é uma abordagem da filosofia marxista que se baseia no estruturalismo. Althusser foi um filósofo francês de origem argelina e é considerado um dos principais pensadores marxistas estruturais.

disciplina, mas resultam de inquietações ao longo dos anos relacionadas a algumas disciplinas e seus próprios limites.

No campo dos Estudos Culturais estão abarcadas diversas disciplinas que se articulam nos mais variados aspectos: culturais, sociais, econômicos, políticos e midiáticos. É um campo de estudos múltiplo, com diversas formações acadêmicas. Em destaque, os mais frequentes são oriundos dos Estudos Literários, Linguística, Sociologia, História, Antropologia, Comunicação, Geografia, Estudos Fílmicos, Psicologia, Educação e Filosofia; menos presentes, mas por vezes participantes empenhados no desenvolvimento de projetos de investigação em Estudos Culturais encontram-se economistas, juristas e peritos em relações internacionais (Baptista, 2009)

Duas obras que marcaram o processo de constituição dos Estudos Culturais são *As utilizações da cultura*, de Richard Hoggart (1918-2014), e *Cultura e sociedade*, de Raymond Williams (1921-1988). Para a construção das discussões promovidas pelos Estudos Culturais, segundo Hall (2013), foram fundamentais dois paradigmas: “o culturalista com influência marxista e o estruturalista”. Nessa perspectiva, o Centro de Estudos Culturais se dividiu entre duas tendências, como pontua Silva (2016, p. 132), “[...] de um lado, as pesquisas de terreno, sobretudo etnográficas e, de outro, as interpretações textuais”, que são a Sociologia e os Estudos Literários. Essas vertentes demonstram as origens disciplinares dos Estudos Culturais (EC). A partir desta informação os estudos que iniciaram essa perspectiva teórica epistemológica se utilizam, entre outros, da etnografia e interpretação de textos, como metodologias para suas pesquisas.(Silva, 2016).

O paradigma culturalista trouxe inovações significativas a partir da produção de Hoggart, que rompeu com o debate cultural da época, então marcado por uma polarização entre “alta cultura” e “baixa cultura”. No entanto, como aponta Hall (2013, p. 134) “[...] o conceito continua complexo – um local de interesses convergentes em vez de uma ideia lógica ou conceitualmente clara”.

*Em estudos culturais – dois paradigmas*, Hall (2013) apresenta duas formas de conceituar cultura dentro da obra de Williams: a primeira tendo a cultura como “soma das descrições disponíveis pelas quais as sociedades dão sentido e refletem suas experiências comuns” (Hall, 2013, p. 135); já a segunda comprehende a cultura de maneira “mais deliberadamente antropológica e enfatiza o aspecto de ‘cultura’ que se refere às práticas sociais”. (Hall, 2013, p. 136), o que os estudos culturais consideram algo muito genérico. Após esses estudos de Williams e as problematizações pontuadas por Hall (2013), surge um conceito

de cultura que repercutirá nos Estudos Culturais:

Ele se opõe ao papel residual e de mero reflexo atribuído ao ‘cultural’. Em suas várias formas, ele conceitua a cultura como algo que se entrelaça a todas as práticas sociais; e essas práticas, por sua vez, como uma forma comum de atividade humana: como práxis sensual humana, como a atividade através da qual homens e mulheres fazem a história (Hall, 2013, p. 141-142).

A vertente culturalista é interrompida com a chegada do Estruturalismo (Hall, 2013), que ganha força pela promessa de ser um conhecimento científico rigoroso. O mesmo propõe uma leitura a-histórica e sincrônica. Mas ela tem em comum com o culturalismo a ruptura com os termos da metáfora/base/superestrutura.

Para o Estruturalismo o conceito de cultura é derivado da base linguística que cria categorias por meio das quais os grupos humanos classificam suas condições de existência, as mudanças se dão em termos da linguagem, pois é a principal ferramenta de operação da cultura. Portanto, nesta vertente epistemológica, de acordo com Hall (2013, p. 147), “o sujeito era ‘falado’ pelas categorias da cultura em que pensava, em vez de fala-lás”. As vertentes culturalistas e estruturalistas influenciam o campo dos estudos culturais, pois elas

[...] nos devolvem constantemente ao terreno marcado pela dupla de conceitos fortemente articulados, mas não mutuamente excludentes, de cultura e ideologia. Juntos, eles propõem os problemas que advêm de pensar tanto a especificidade de práticas diferentes como as formas de unidade articulada que constituem (Hall, 2013, p. 157).

Dessa maneira, para os Estudos Culturais não existem leis necessárias, mas não se pode dizer que não há leis. As articulações dependem dos contextos específicos e, nessa perspectiva, somos sujeitos constituídos por diferentes discursos. Com o auxílio dos Estudos Culturais é possível que os autores em suas teorizações “se irritem, se perturbem e se incomodem reciprocamente, sem insistir numa clausura teórica final” (Hall, 2013, p. 213). Assim, articular os estudos de gênero a esses estudos se torna uma análise produtiva compreendendo que tudo é produzido e ensinado por meio dos discursos que permeiam a cultura, evitando-se o essencialismo. Com essa inter-relação o que nos importa são

as rupturas significativas em que velhas correntes de pensamento são rompidas, velhas constelações, e elementos novos e velhos são reagrupados ao redor de uma nova gama de premissas e temas. Mudanças em uma problemática transformam significativamente a natureza das questões propostas, as formas como são propostas e a maneira como podem ser

adequadamente respondidas (Hall, 2013, p. 131).

Essas mudanças de olhares nos auxiliam a refletir sobre como as relações de gênero foram constituídas no decorrer da vida do/as professor/as que colaboraram com essa pesquisa, fazendo a articulação entre pensamento e realidade em função do contexto cultural em que vivem.

De acordo com Silva (2016, p. 133), “os estudos culturais concentram-se na análise da cultura como forma global de vida ou como experiência vivida de um grupo social”. Para que os EC se desenvolvessem enquanto campo teórico ocorreram várias aproximações com diversas perspectivas teóricas e de análise que, conforme Hall (1997, p. 31), apoiaram discussões voltadas

[...] às tradições de análise textual (visual e verbal), à crítica literária, à história da arte e aos estudos de gênero, à história social, bem como à linguística e às teorias da linguagem na área das humanidades. Nas ciências sociais, aos aspectos mais interacionistas e culturalistas da sociologia tradicional, aos estudos dos desvios e à antropologia; à teoria crítica (por exemplo, à semiótica francesa e aos teóricos pós-estruturalistas; Foucault; a “Escola de Frankfurt”; os autores e autoras feministas e à psicanálise); aos estudos do cinema, da mídia e das comunicações aos estudos da cultura popular. Também foram importantes as formas não reducionistas do marxismo (especialmente as ligadas à obra de Antonio Gramsci e à escola estruturalista francesa liderada por Althusser), e a preocupação destas com questões de poder, ideologia e hegemonia cultural.

Os Estudos Culturais, não desconsideram as contribuições de estudos anteriores, mas compreendem que a cultura está no centro de todas as relações sociais, entende que a cultura é um jogo de poder, ou seja, é um território de luta pela significação. Assim, não se acredita na existência de análises neutras. Hall (1997, p. 32) afirma, ainda, que os EC nos fazem “[...] repensar radicalmente a centralidade do ‘cultural’ e a articulação entre os fatores materiais e culturais ou simbólicos na análise social”. Os Estudos Culturais envolvem um trabalho que se situa, “[...] na vizinhança do marxismo, sobre o marxismo, contra o marxismo, com ele e para tentar desenvolvê-lo” (Hall, 2013, p. 203). No entanto, ao mesmo tempo privilegiam discussões antes não priorizadas nos estudos de Marx, como a cultura, a linguagem e o simbólico.

A partir dos estudos de Hall (1997), e com as aproximações ao objetivo da pesquisa que nos propusemos a realizar – para que possamos compreender como se constituem as representações que o/as professor/as possuem sobre as relações de gênero, utilizaremos o entendimento de que “[...] toda prática social depende e tem relação com o significado:

consequentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural” (Hall, 1997, p.33). Esse entendimento nos possibilita mostrar que as discursividades se materializam por meio do significado que damos às coisas e, a partir dessa significação, os efeitos são produzidos por meio dos discursos que são mediados pela/na cultura. As discussões focadas na centralidade da cultura referem-se

[...] à forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, tornando-se elemento-chave no modo como o cotidiano é configurado e modificado. Assim, a cultura não pode ser estudada como variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo se mover, devendo, em vez disso, ser vista como algo fundamental, constitutivo, que determina a forma, o caráter e a vida interior desse movimento (Hall, 1997, p. 22).

Nesse contexto, a cultura é vista como meio de interação entre os sujeitos, produzindo identidades/diferenças e “tem de ser vista como algo fundamental, constitutivo, determinando tanto a forma como o caráter deste movimento, bem como a sua vida interior” (Hall, 1997, p. 23). A discussão sobre identidades está cada vez mais presente em pesquisas das áreas das Ciências Humanas e Sociais, evidenciando o crescente interesse por esse campo de investigação. Dessa perspectiva, buscamos no estudo sobre as identidades, caracterizado por Hall (1997), auxílio para compreender como são construídas as representações do/as professor/as pesquisados sobre a temática das relações de gênero, por meio da cultura, de modo discursivo e dialógico, contribuindo para o entendimento da construção das subjetividades dos sujeitos.

Hall afirma (1997, p. 26) que,

O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viesssem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente.

Os EC nos ajudam a compreender e resistir às verdades absolutas no que diz respeito às relações de gênero, constituídas por várias vivências sociais. Assim, não buscamos validar pressuposições sobre moral e bons costumes, mas demonstrar que existem várias formas de compreender o mesmo assunto, nos ensinando a olhar para além dos limites, das oposições estabelecidas, podendo analisar as perspectivas do/as professor/as e como elas são constituídas.

Dessa perspectiva, com as contribuições dos estudos culturais e os estudos de gênero articulados à perspectiva de análise pós-estruturalista, acreditamos que seja um campo produtivo para nossa pesquisa e assim possamos ressignificar as narrativas do/as professor/as participantes dessa pesquisa. Se faz necessário conceituar o que entendemos por ressignificar.

Conforme Wortmann, Costa e Silva (2015, p. 35),

A ressignificação é, portanto, uma estratégia que se vale de um elaborado jogo que envolve o “olhar”: ela implica estranhar, desfamiliarizar ou tornar explícito o que estava naturalizado, deslocando e ampliando, nesse processo, significados e seus efeitos produtivos.

A partir da perspectiva das autoras, entendemos que é possível ressignificar as representações sobre as relações de gênero do/as professor/as, problematizar, tensionar e compreender seus entendimentos e discursividades diante do assunto estudado. Bonin, Rippol, Wortmann e Santos (2020) salientam que no Brasil os estudos culturais nascem na metade da década de 1990, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com o projeto plural e contestatório das teorias hegemônicas. Esses estudos tinham como foco ser oposição ao instituído, sem buscar consensos, mas reconhecendo que não há conhecimentos consolidados, naturalizados, cristalizados, evidenciados, incluindo nesse contexto os próprios conhecimentos produzidos pelos Estudos Culturais.

No contexto atual devido à agenda conservadora e retrógrada, na qual nosso país se encontra, os Estudos Culturais ganham destaque em função de suas discussões serem em torno das políticas de gênero e sexualidade, entre outras. Dessa maneira, “[...] os estudos culturais estão envoltos em lutas sociais, ‘antirracistas’, ‘anti-heterossexuais’, ‘anti-patriarcais’, ‘feministas’, ‘pós e decoloniais’” (Bonin *et al.*, 2020, p. 3). Com isso, há uma grande variedade conceitual e proliferação de estudos neste campo teórico.

Neste sentido, Meyer (2013, p. 24) salienta que

[...] se tem trabalhado com o conceito de pedagogias culturais, que decorre, exatamente, da ampliação das noções de educação e de educativo, e com ele se pretende englobar forças e processos que incluem a família e a escolarização, mas que estão muito longe de se limitar a elas ou ainda, de se harmonizar com elas.

As Pedagogias Culturais, contribuem de forma significativa para a presente pesquisa, pois esse entendimento teórico amplia a noção de educação para além da escola e/ou família, englobando processos de significação como as redes sociais e midiáticas, os

brinquedos, as vestimentas, a música, o cinema e a literatura. Essa ampliação do entendimento do que é a educação permite analisar todo espaço como marcado por pedagogias culturais.

Wortmann, Costa e Silveira (2015) em seus estudos apresentam três tendências que envolvem as pesquisas educacionais ligadas aos Estudos Culturais. São elas: pedagogias culturais e representação; pedagogias culturais e acionamento de complexos mercantis midiáticos e pedagogias culturais e acionamento de técnicas de cuidados de si. Faremos algumas considerações sobre as Pedagogias Culturais e representação e a Pedagogias Culturais e cuidados de si, pois se familiarizam com o nosso objeto de pesquisa, já mencionado nesse texto.

Pedagogias culturais e representação – Nessa tendência de estudos, o conceito de representação é tomado como central para mostrar que, ao representar modos de ser sujeito mediante atribuição de um conjunto de significados, os artefatos da mídia criam padrões, modelos desejáveis, que educam e produzem sujeitos constituídos segundo seus preceitos (Wortmann; Costa; Silveira, 2015, p. 38).

Essa tendência mencionada pelas autoras nos auxilia a compreender que as Pedagogias Culturais e representação operam por meio da/na cultura, produzindo e circulando representações que funcionam como normas, regras e padrões aos sujeitos. No entanto, as Pedagogias Culturais e cuidados de si se complementam, e ao entendê-las dessa forma, inter-relacionamos os estudos culturais com o pós-estruturalismo, pois como Wortmann, Costa e Silveira (2015, p. 39) nos apresentam:

Aqui inscrevem-se as pesquisas inspiradas nos estudos foucaultianos em conexão com estudos de mídia, sendo que as práticas consideradas evidências das pedagogias culturais aludem aos cuidados/técnicas de si, ao governo das condutas, à produção de subjetividades. Além dos autores já mencionados como referencial nos trabalhos sobre tais pedagogias, [...] têm sido inspiradoras, na medida em que a autora entende que compete à mídia formar seu público, seus próprios leitores/telespectadores.

Dessa perspectiva, a tendência das Pedagogias Culturais e o cuidado de si, complementam a análise desse estudo, por nos possibilitar a inter-relação com a perspectiva pós-estruturalista. Os Estudos de Gênero aliados às Pedagogias Culturais nos auxiliam a compreender a cultura não como um espaço pronto e definido, mas como um espaço de lutas, negociações e resistências. Nesse sentido, é possível entender que a discursividade mediada pelas variadas instituições sociais como família, igreja, mídia e escola regulam e operam sobre a constituição dos sujeitos e de suas subjetividades, que interferem diretamente no cuidado de si e que, muitas vezes, naturalizamos como algo pronto e acabado sem que façamos as

problematizações pertinentes às nossas constituições. Corroborando com essa perspectiva Louro (2000, p. 17-18) destaca a existência de pedagogias da sexualidade, cuja

[...] produção dos sujeitos é um processo plural e também permanente. Esse não é, no entanto, um processo do qual os sujeitos participem como meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias. Ao invés disso, os sujeitos estão implicados, e são participantes ativos na construção de suas identidades.

Louro (1997) pontua, ainda, como as instituições sociais colaboram para a constituição das subjetividades dos indivíduos, atuando em alguns momentos de maneira explícita e em outra nem tanto. Na mesma perspectiva Hall (1997, p. 41; grifo no original) salienta que nossas condutas são moldadas e influenciadas e

[...] desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais. Uma vez que a cultura regula as práticas e condutas sociais, neste sentido, então, é profundamente importante *quem* regula a cultura. A regulação da cultura e a regulação através da cultura são, desta forma, íntima e profundamente interligadas.

Esse entendimento é necessário para compreendermos como a cultura — por meio dos discursos e das subjetivações — opera pelas relações de poder normativas, classificatórias (semelhanças e diferenças), capazes de constituir novos sujeitos, por meio dos discursos e das diferentes articulações e negociações possíveis diante das representações de gênero. Paraíso (2004, p. 295) salienta que nas pesquisas que abordam temáticas que discutem as diferenças, os sentidos,

[...] são multiplicados, os conhecimentos expandidos, os espaços de criação e invenção povoados. Elas têm-se posicionado contra a fixidez de significados, de narrativas, de valores, de classificações, de subjetividades, de verdades. Sua força tem sido grande, já que desarruma muito do já pensado na educação e mostra a importância de significar de outro modo, de criar, produzir, multiplicar e proliferar nesse terreno.

Somos sujeitos constituídos pelas diferenças. Devemos respeitar e compreender que cada um/a passa por processos que regulam e operam as constituições de suas subjetividades e que todas essas relações se dão por meio da/na cultura. Dessa forma, necessitamos das discursividades, para que haja construção e operacionalização dos saberes que carregamos e que se regulam por meio da cultura, tendo em vista que essa construção advém de variadas instituições sociais que permeiam nossos caminhos.

## 1.5 Os Estudos Feministas, de Gênero e Sexualidade

Iniciamos nossa discussão sobre as inter-relações sobre os estudos feministas, de gênero e sexualidade, destacando que:

[...] gênero continua sendo uma ferramenta conceitual, política e pedagógica central quando se pretende elaborar e implementar projetos que coloquem em xeque tanto algumas das formas de organização social vigentes quanto as hierarquias e desigualdades delas decorrentes. [...] nada é ‘natural’, nada está dado de antemão, toda verdade – mesmo aquela rotulada de científica – parcial e provisória e resulta de disputas travadas em diversos âmbitos do social e da cultura e pode, por isso, ser questionada (Meyer, 2013, p. 12-13).

Problematizar e, em certa medida, tensionar as questões de gênero, no intuito de desnaturalizar e compreender os discursos que produzem nossos entendimentos, continua sendo necessário.

De acordo com os Estudos Feministas, conforme Piscitelli (2009) o termo gênero foi introduzido pelo psicanalista estadunidense Robert Stoller (1924-1991), durante o Congresso Psicanalítico Internacional, realizado em Estocolmo, em 1963, dentro do campo das Ciências da Saúde, especialmente na interface entre Psicologia e Psiquiatria. Naquele momento, o conceito emergia como uma tentativa de diferenciar aspectos biológicos do sexo de fatores psicossociais associados às identidades masculinas e femininas. No entanto, apesar dessa primeira distinção proposta por Stoller, a concepção de gênero ainda permanecia, na prática, fortemente vinculada ao determinismo biológico, sem uma clara separação entre os domínios do sexo (enquanto dado biológico) e do gênero (enquanto construção social e cultural).

Somente a partir das décadas seguintes, especialmente nos anos 1970 e 1980, com o avanço dos estudos feministas e das Ciências Humanas e Sociais, que o termo gênero ganhou um novo *status epistemológico* e político. Pesquisadoras como Joan Scott, Judith Butler e Gayle Rubin aprofundaram o debate, deslocando a noção de gênero para além da dimensão médica e psicológica, compreendendo-o como uma categoria relacional e histórica, que organiza as relações de poder e define as formas de construção das identidades de homens e mulheres na sociedade.

A partir desse deslocamento teórico, passou-se a entender que o gênero não é um dado natural, nem um atributo individual fixo, mas uma construção social e cultural que varia no tempo e no espaço, sendo atravessada por outros marcadores sociais como classe, raça,

sexualidade e geração. Esse olhar crítico sobre o conceito permitiu o surgimento de uma vasta produção acadêmica que analisa como os discursos, as instituições e as práticas sociais constroem e reproduzem as desigualdades de gênero.

Assim, o conceito de gênero tornou-se central nos estudos que problematizam as relações de poder, a divisão sexual do trabalho, os processos de socialização e as políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade de direitos, consolidando-se como uma das principais categorias analíticas nas Ciências Sociais, Educação, História e Estudos Culturais (Piscitelli, 2009).

Com o passar do tempo, os/as estudiosos/as, começam a compreender que existe uma separação dos conceitos, passando-se a “[...] tratar do modelo da identidade de gênero que fazia a distinção entre natureza e cultura, ou seja, sexo está ligado à biologia/natureza e gênero à cultura/social” (Piscitelli, 2009, p. 124). Por esse entendimento, desde quando nascemos somos classificados/as conforme os órgãos genitais que possuímos e seremos tratados/as como menino/homem ou menina/mulher, não possibilitando, outras formas de vivermos nossas identidades de gênero.

A partir da década de 1970, “[...] as formulações de gênero que tiveram impacto na teoria social foram elaboradas a partir do pensamento feminista” (Piscitelli, 2009, p. 125). Esse movimento tinha como intuito garantir direitos iguais entre mulheres e homens. Igualmente, as discussões teóricas, buscavam fundamentar que havia distinção de gênero no campo social. Assim, as feministas “[...] utilizaram a ideia de gênero como diferença produzida na cultura, mas uniram a essa noção a preocupação pelas situações de desigualdade vividas pelas mulheres” (Piscitelli, 2009, p. 125). No decorrer da história, o conceito e estudos foram se ampliando envolvendo várias questões sociais, passando a mostrar a dominação e a exploração a que mulheres foram sendo submetidas em algumas sociedades, por exemplo, como a exclusão do trabalho e os salários inferiores aos dos homens. Os estudos sobre a temática têm como intuito compreender e analisar, por meio do tempo e das culturas, como são definidos os gêneros e suas maneiras de ser e estar em sociedade.

De acordo com Piscitelli (2009, p. 126):

A primeira onda do feminismo ocorreu entre o final do século XIX e início do século XX. Esse primeiro momento se caracterizou por uma importante mobilização no continente europeu, na América do Norte e em outros países, impulsionada pela ideia de “direitos iguais à cidadania”, que pressupunha a igualdade entre os sexos.

O movimento feminista reivindicava, entre outros, o direito ao voto, o acesso à educação e o direito de ter posses e bens, pois, compreendiam que não havia justificativa para a naturalização das distinções entre os gêneros (Piscitelli, 2009). Paralelamente a essas reivindicações, emerge, a partir da década de 1930, o conceito de “papel social”, oriundo das Ciências Sociais, que busca compreender os múltiplos fatores que influenciam o comportamento humano. Essa abordagem parte da premissa de que os indivíduos ocupam diferentes posições na sociedade, desempenhando papéis específicos de acordo com as expectativas sociais atribuídas a cada função, como, por exemplo, o de filho, estudante ou avô (Piscitelli, 2009). Segundo essa vertente de estudos, os indivíduos desempenham maneiras de ser e estar no mundo que lhes são ensinados e construídos cultural e socialmente.

Os primeiros movimentos feministas no Brasil se deram por volta da Proclamação da República, em 1890 e culminaram com a conquista do direito ao voto feminino que se deu em 1932, para as mulheres brancas, solteiras e viúvas. As casadas somente com a autorização dos cônjuges (Meyer, 2013), formalmente garantido na Constituição de 1934, mais de quatro décadas após o início dessa mobilização. O direito ao voto feminino agregou, posteriormente, muitas outras reivindicações às mulheres, como educação, trabalho e saúde, pois havia diferentes necessidades, sendo grupos de mulheres multifacetados/plurais.

Quanto à segunda onda do movimento feminista, nos países ocidentais, a partir dos anos 60 e 70 do século XX, há um intenso debate e tensionamentos mobilizados por mulheres, na França onde acontecem as manifestações de maio de 1968. No Brasil, esses debates são problematizados em oposição aos governos da ditadura militar e, depois, à redemocratização da sociedade brasileira, no início dos anos 80 (Piscitelli, 2009). A segunda onda volta-se para a igualdade dos direitos e

[foi] protagonizada por grupos organizados de mulheres, em diversas partes do mundo, a partir da década de 1960. O pensamento feminista da segunda onda colocou reivindicações voltadas para a igualdade no exercício dos direitos, questionando, ao mesmo tempo, as raízes culturais dessas desigualdades (Piscitelli, 2009, p. 134).

Naquele momento histórico, foram empreendidas lutas no intuito de criar um sujeito político coletivo de mulheres, sempre aliado a correntes teóricas para explicar as causas de subordinação, trabalho, opressão e patriarcado. A categoria “mulher”, conforme Piscitelli (2009, p. 133), foi desenvolvida pelo “[...] feminismo da segunda onda em leituras segundo as quais a opressão das mulheres está além de questões de classe e raça, atingindo todas as

mulheres, inclusive as mulheres das classes altas e brancas". Assim, os movimentos feministas que participaram da segunda onda lutavam por um investimento mais consistente relacionado à produção do conhecimento, ou seja, propunham que fossem desenvolvidas pesquisas e estudos para além da denúncia, mas que estivessem dispostos a compreender a invisibilidade das mulheres em todos os setores a que foram submetidas historicamente.

Esses movimentos feministas tinham como objetivo demonstrar que a distinção entre os indivíduos não se dá naturalmente, mas é ensinada cotidianamente nas relações sociais e culturais entre os sujeitos, por meio dos discursos permeados nas relações de poder. Meyer (2013, p. 14-15) complementa que tal “subordinação e invisibilidade vinham sendo confrontadas, há centenas de anos, por mulheres camponesas e de classes trabalhadoras”, mulheres movidas pela necessidade de subsistência desempenhavam diversas atividades fora de casa.

Na segunda metade do século XIX, as mulheres da burguesia passaram a ocupar outros espaços como escolas e hospitais. No entanto, suas atividades eram vistas como de apoio e, na maioria das vezes, controladas por homens. A maneira como essas atividades foram se organizando nas diferentes sociedades, constituíram o que muitos/as chamam de “trabalho de mulher”, surgindo vários questionamentos com a imposição do rótulo, que colocam as necessidades delas em discussão.

Os Estudos Feministas, foram permeados por diferentes perspectivas teóricas, por possuírem múltiplas especificidades sobre/com mulheres, incorporando estudos do campo do marxismo, tensionando as contribuições da Psicanálise ou produzindo novas perspectivas, buscando sempre problematizar as características fisiológicas e anatômicas, utilizadas como argumento para justificar as desigualdades de gênero. As feministas se propõem naquele momento a romperem com as características anatômicas e fisiológicas que distinguem os sujeitos, passando a argumentar sobre o que vem a ser/viver a masculinidade e a feminilidade, em um dado período histórico, social e cultural (Meyer, 2013).

A partir da década de 1970, um grupo de estudiosas anglo-saxãs começa a utilizar o termo *gender*. Podemos dizer que no início a utilização do termo gênero, foi muito controversa, pois algumas feministas compreendiam que o termo invisibilizava a luta. Assim, aos poucos foi sendo incorporado às diversas perspectivas teóricas, que possuem várias definições sobre o conceito, com o propósito de compreender que as diferenças entre homens e mulheres são construídas nas relações sociais e culturais (Piscitelli, 2009).

Uma das estudiosas de gênero é a historiadora Joan Scott que contribui na

perspectiva de desconstruir o essencialismo do pensamento moderno sobre as relações de gênero que permeiam entre os sujeitos (Louro, 1997). Scott (1995) entende o conceito de gênero como um saber sobre as diferenças sexuais, em que saber e poder possuem uma relação indissociável e gênero estaria imbricado pelas/nas relações de poder. Segundo ela, “trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. ‘Gênero’ é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (Scott, 1995, p. 75).

Gênero é uma representação sobre as diferenças sexuais colocadas sobre os sujeitos. Ressaltamos que Scott (1995), em nenhum momento, nega que existam diferenças entre os corpos sexuados. O que ela objetiva é compreender como essas significações são construídas. Como um elemento constitutivo, o conceito de gênero implica quatro elementos inter-relacionados: 1) Os símbolos culturalmente disponíveis, que evocam representações múltiplas, contraditórias e relativas aos diferentes contextos; 2) Os conceitos normativos que evidenciam as interpretações dos sentidos dos símbolos; 3) As instituições e organizações sociais; e 4) A identidade subjetiva de gênero construção coletiva.

O conceito de gênero, no entanto, começa a ser ressignificado com as contribuições das feministas pós-estruturalistas e, com isso, ocorreram várias mudanças no campo dos Estudos Feministas. Essas mudanças começam a compreender o corpo como uma construção social, cultural e linguística, imbricado em relações de poder (Meyer, 2013). Nessa perspectiva, a linguagem passa a ter destaque como produtora das relações estabelecidas pela/na cultura. Essas identidades/diferenças se expressam pela articulação de gênero com outros marcadores sociais, tais como classe, etnia/raça, sexualidade, geração e religião. Essas articulações produzem modificações nas formas como os sujeitos vivem e experienciam a sexualidade. Scott (1995, p. 88) afirma que “gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. Seria melhor dizer: o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado”.

Esse entendimento traz várias implicações no modo de teorizar o conceito de gênero, garantindo seu uso como ferramenta teórica e política, pois: a) a constituição dos sujeitos é processual; b) há variadas maneiras de vivermos nossa feminilidade e nossa masculinidade; c) é necessário considerar as relações de poder na constituição dos sujeitos e d) as representações permeiam as relações de gênero. Essas implicações são importantes para a compreensão das questões de gênero (Scott, 1995). Compreendemos que as relações de gênero são criadas pela sociedade por meio das relações sociais, ou seja, cada sociedade estabelece

como os indivíduos devem se comportar. O processo de construção de gênero não é o mesmo, pois cada indivíduo passa por processos de socialização e construção de suas identidades durante toda a vida, tendo em vista que essas construções se dão por meio da cultura e são reafirmadas pelas diversas instituições sociais.

Partimos do entendimento de que a sexualidade é manifestada por meio de comportamentos, falas, gestos, olhares e do toque, ultrapassando as questões biológicas do desenvolvimento humano e, sobretudo, envolvendo o afeto. Nossos comportamentos em relação à sexualidade estão ligados à forma como as relações de gênero estão organizadas em nossa sociedade. Tornamo-nos mulheres e homens, desde que nascemos, pois as relações de gênero determinam os nossos comportamentos.

A palavra menino só adquire significado em relação com o significado de menina e vice-versa. No entanto, esses gêneros e as identidades de gênero vão sendo construídos pelos símbolos, de forma que é possível afirmar que as identidades só podem ser conhecidas na prática, visto que elas não são unificadas nem tampouco algo definido previamente. Assim, não basta o anúncio e o conhecimento de que esse corpo que está se desenvolvendo é menino ou menina, há necessidade de se construir essa identidade no dia a dia, sobretudo através dos símbolos (Ferrari, 2012, p. 101).

Essas normas são fixadas em nossa cultura como se fosse um caminho que devemos seguir, padronizando o que é ser masculino/feminino, criando-se as identidades de gênero que serão construídas ao longo de nossas vidas, consolidando-se a partir de valores e regras que a sociedade tem para cada indivíduo.

As representações sobre a sexualidade nos revelam o que a sexualidade humana é e como ela *deveria* ser. Não apenas dizem que é possível pensar no campo da sexualidade, mas também o que seria “justo” e “moral” fazer. Não é difícil reconhecer, em nossa própria experiência, o impacto do controle social exercido sobre as manifestações da sexualidade (Simões, 2009, p. 153-154; itálicos no original).

Em diferentes períodos da nossa história, diversos significados foram atribuídos à sexualidade, sendo o primeiro condicionado ao início da vida. Apesar de algumas abordagens religiosas de certa forma associarem o sexo ao pecado, sempre houve na humanidade um interesse pelo surgimento da vida, pelo ato da reprodução. Nos primórdios da humanidade, a sexualidade era vivenciada de maneira instintiva, pois não tínhamos a influência da cultura.

A repressão,

[...] desde a época clássica, o modo fundamental de ligação entre poder, saber e sexualidade, só se pode liberar um preço considerável: seria necessário nada menos que uma transgressão das leis, uma suspensão das interdições, uma irrupção da palavra, uma restituição do prazer ao real, e toda uma nova economia dos mecanismos do poder; pois a menor eclosão de verdade é condicionada politicamente (Foucault, 1988, p. 11).

Esse discurso da repressão, imposto a partir do século XIX, tem como intuito controlar e regular os corpos, não permitindo que os mesmos se relacionem sexualmente em qualquer lugar, como por exemplo, no trabalho, onde se deveria colocar toda a energia no labor. Na Antiguidade havia uma ideia que o caminho natural das “pessoas de bem” seria tornarem-se mais virtuosas, menos carnais e mais intelectuais. Também ressaltamos que culturas diferentes, em uma mesma época, podem ter representações distintas. Um exemplo sobre esse assunto são as diferenças da mulher em Atenas e Esparta, ambas cidades do império grego, em que tínhamos a mulher ateniense mais ‘servil’, criada para cuidar do lar e do marido, enquanto em Esparta a mulher era incentivada a lutar, cuidar do corpo, exercer cargos públicos. São relações de poder diferentes, que fatalmente implicam comportamentos sexuais diferentes (Simões, 2009).

Os gregos, também, baseavam a sua estrutura social em um modelo patriarcal. Segundo Nunes (1997, p. 70), “a sexualidade está em sua cultura misturada com seus deuses, sua religião e seus conhecimentos [...] a sexualidade grega envolvia a submissão da mulher, a exclusividade dos homens nos jogos e nas festas, na vida militar e administrativa”. Na Antiguidade, os homens casados podiam ter relações性uais com diferentes pessoas, como prostitutas e amantes, sem que isso fosse proibido pelo casamento. Foucault (1988) pontua que a proibição estava atrelada ao homem contrair outro casamento, mas ter relações性uais com outros sujeitos não era proibido ao marido. Nesse entendimento, o ser masculino passa a ocupar uma posição de liberdade sexual, ou seja, lhe é garantido exercer a sexualidade dentro e fora do casamento, sem restrições, tanto com mulheres quanto com homens.

No entanto, na Idade Média houve um período de transição, marcada por diversas transformações. A Igreja busca reprimir religiões antigas e cultos ligados à adoração de divindades femininas e determinadas atividades sexuais, pois passa a assumir o papel de promotora de controle social. O amor entre homem e mulher passa a ser considerado um “mal necessário”, para fins de procriação. O sexo é fortemente vinculado ao pecado e a noções de culpa, medo, castigo e inferno são amplamente difundidas. Mesmo com toda repressão e controle imposta pela Igreja, os sujeitos encontravam brechas utilizando as práticas como a linguagem com conotação sexual, que entre outras formas era comumente expressa por piadas,

por meio da zoofilia, principalmente entre os membros do clero, nos banhos públicos e a nudez (Santiago, 2012).

Era permitido falar sobre sexualidade nos *rendez-vous*, nas casas de saúde (hospitais ou consultórios médicos) e, no que diz respeito ao “sexo selvagem”, era apenas aceito nos bordéis com as prostitutas e seus clientes, tudo muito velado e a preços altos. Fora desses lugares o sexo era reservado apenas para dentro de casa, voltado ao casal. [...] “O casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo” (Foucault, 1988, p. 9-10).

Com o Renascimento e a Modernidade, ligados ao fortalecimento da “moral burguesa”, surge o interesse de combater práticas que não teriam o objetivo de procriar, como a homossexualidade, o coito interrompido e a masturbação, extremamente fortes na época. Com o avanço da industrialização no início do século XX, as mulheres participam mais ativamente do mercado de trabalho, pois os homens estavam lutando na Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Isso provocou profundas mudanças nas estruturas familiares e influenciou no reflorescimento do feminismo, pela busca por ocupar outros espaços sociais, trazendo uma nova visão da sexualidade feminina (Foucault, 1988). Com a forte influência da Revolução Industrial, começa a surgir a linguagem midiática, por meio das propagandas, com o intuito de impor um estilo de vida, se utilizando da mídia como mecanismo de produzir/reproduzir os comportamentos humanos, legitimando e desautorizando identidades.

[...] a paulatina implementação da influência dos veículos de comunicação, e dentre eles a televisão em nosso meio nos últimos anos. Essas transformações refletem-se nos valores, nos comportamentos, na linguagem, no modo de vestir, nas músicas, nos filmes, nas formas de relacionamento. O acréscimo das descobertas científicas, os métodos anticoncepcionais ao alcance de todos, a indústria do sexo, a pornografia, tudo isso hoje é inegável que acaba transformando algumas concepções mais tradicionais (Nunes, 1997, p. 14).

Os séculos XIX e XX foram, antes de mais nada, a idade da multiplicação, uma dispersão de sexualidades, um reforço de suas formas absurdas, uma implantação múltipla das perversões. “Nossa época foi iniciadora de heterogeneidades sexuais.” [...] “O sexo dos cônjuges era sobrecarregado de regras e recomendações”. [...] “e estava sob estreita vigilância” (Foucault, 1988, p. 38).

Para Foucault (1988, p. 100), a sexualidade é:

[...] o nome que se poderia dar a um dispositivo histórico: não a realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície

em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas estratégias de saber e de poder.

É necessário compreendermos a sexualidade não apenas como uma terminologia, mas, também, nos atermos aos discursos que nos rodeiam e como eles regulam e intensificam as desigualdades de gênero no espaço social e escolar. Sendo assim, a sexualidade, por fazer parte da cultura, não pode ser vista e concebida como algo estático e acomodado, mas deve ser vista como algo que se transforma, é dinâmica e viva, apesar das proibições. As proibições servem para a manutenção e o funcionamento dos mecanismos de poder, pois quando falamos de sexo devemos falar como uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. “O sexo não se julga apenas, administra-se. Sobreleva-se ao poder público; exige procedimentos de gestão” (Foucault, 1988, p. 27).

Na perspectiva foucaultiana a sexualidade envolve um complexo aumento do controle sobre os indivíduos. Essas regulações produzem sujeitos auto disciplinados nas vivências de sua sexualidade de maneira positiva. A sexualidade é algo construído e perpassa as experiências de vida de cada sujeito, não havendo uma receita pronta e acabada, mas sendo entendida como pertencente à cultura, sofrendo transformações constantemente.

De igual maneira:

[...] as representações sobre a sexualidade se manifestam de diferentes formas na vida de todos nós: nas conversas e fofocas do cotidiano, nas imagens divulgadas no cinema, na televisão, na internet, na literatura, na música, nas doutrinas religiosas, nas pesquisas e teorias sobre comportamentos sexuais, nos consultórios médicos, nas campanhas da saúde pública (Simões, 2009, p. 154).

Dessa forma, essas relações influenciam as nossas vidas como guias de orientação de como devemos agir, viver e pensar nossa sexualidade, tornando-se assim prisões aos indivíduos que não se encaixam nos padrões impostos consciente e inconscientemente. Esse modo de encararmos a sexualidade em nossa sociedade “[...] resulta de um complicado processo de socialização por meio do qual conhecemos e vivenciamos nossos corpos, sentimentos e emoções, bem como compreendemos de que maneira, quando, onde e com quem podemos agir em termos sexuais” (Simões, 2009, p. 153). Assim, o “[...] que importa aqui considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre

construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento” (Louro, 1997, p. 27). A sexualidade é constituída por meio das relações culturais e históricas, sendo um processo de construção que está continuamente se transformando.

Adotar essa conceituação de sexualidade é fundamental para assegurar o sentido e os significados das discussões ao longo da pesquisa, visto que não se atém à sexualidade relacionada apenas ao ato sexual, mas àquela que possa permear – sobretudo por meio de gestos e palavras – nosso modo de pensar e agir, nossos sentimentos, as concepções e as interações sociais que nos cercam no decorrer de nossas vidas. Ao longo de nossas leituras, fichamentos e escritos observamos como as discussões sobre as relações de gênero, sexualidade e feminismo são produções discursivas fluidas, sempre em processo de ressignificação. Longe de serem categorias derivadas ou naturais, gênero e sexualidade são construções que emergem das relações de poder e dos discursos que circulam em contextos históricos e culturais.

O Feminismo, ao tensionar essas construções, nos leva a questionar as normatividades impostas e a consideração de que as identidades são sempre fragmentadas e provisórias (Piscitelli, 2009). Nessa perspectiva pós-estruturalista, gênero e sexualidade não são dados fixos, mas práticas que se manifestam e se reconstruem continuamente, revelando a instabilidade e a contingência das relações sociais. Essa abordagem permite desnaturalizar as condições e as desigualdades, abrindo espaço para diversas formas de ser e existir nas interações sociais.

Na próxima seção, damos continuidade às discussões sobre as representações das relações de gênero por meio da análise das influências das instituições da família e da religião na constituição das representações sobre as relações de gênero do/as professor/as.

## **SEÇÃO 2**

### **AS REPRESENTAÇÕES DAS RELAÇÕES DE GÊNERO: FAMÍLIA E RELIGIÃO**

Nesta Seção 2, buscamos compreender os processos de constituição das representações de professor/as acerca das relações de gênero, inicialmente com enfoque na família, para, em seguida, analisar como a religião atua na constituição dessas representações. Para tanto, foram incluídos/as autores/as que fornecessem mais consistência às análises, como por exemplo, Gonçalves e Lionço (2019), Fáveri e Venson (2007), Silva, Parreira e Lissi (2017), Barros e Musskopf (2018), entre outros.

O/As participantes dessa pesquisa são dez professor/as que atuam em uma escola da rede municipal de Campo Grande, com turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (especificamente do 1.<sup>º</sup> ano ao 5.<sup>º</sup> ano), que possuem licenciatura em Normal Superior e/ou Pedagogia. Colocamos como critérios para participar dessa pesquisa ser professor/as com mais de três anos de docência na unidade escolar. É importante pontuar que a pesquisadora atua nessa unidade escolar há mais de oito anos, lecionando na turma do 2<sup>º</sup> ano do Ensino Fundamental, como professora integrante do grupo docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O nome da escola não será informado, para que possamos manter o sigilo ético firmado no Termo de autorização e realização da pesquisa.

Além dessa conduta, não serão expostos os nomes do/as professor/as devido ao termo assinado para realização da pesquisa. Utilizaremos os termos professor/as durante as análises das narrativas, pois temos nove professoras e um professor, que aceitaram gentilmente participar da pesquisa. Para realizar as entrevistas sobre as relações de gênero, compreendemos que por se tratar de temas integrantes da vida privada, ao iniciar as entrevistas, houve certa

inibição por parte do/as participante/as. Mas, no decorrer das narrativas, conforme ocorreram nossas conversas, o vínculo entre entrevistadora e entrevistado/as foi se estreitando, instituindo-se um clima de confiança que contribuiu para a rememoração de importantes e férteis acontecimentos e descobertas de suas trajetórias.

Apresentamos, didaticamente, como se deu nossa aproximação com os participantes da pesquisa: preparamos a documentação exigida pelo comitê de ética da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), nesse caso os TCLE e a autorização para gravar a entrevista. Foram realizados contatos por meio de telefonema, *WhatsApp* e *e-mail* para agendar um encontro com os participantes, explicar o objetivo da pesquisa, o porquê de terem sido convidado/as e coletar as assinaturas dos mesmos, para iniciarmos o processo de colaboração. É importante frisar que, antes da assinatura do TCLE, o projeto já havia sido submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da UCDB, conforme descrito na introdução.

Ao iniciar cada entrevista, explicamos sobre a participação, bem como todos os cuidados éticos adotados na pesquisa. Dentre esses cuidados foi ressaltado que todo/as receberiam a devolutiva de suas falas transcritas e que poderiam realizar observações ou alterar algo que considerassem necessário, além da garantia do anonimato, por meio da utilização de pseudônimos. Assim, realizei os contatos iniciais para o agendamento das entrevistas e posterior encontro para iniciarmos as entrevistas. As entrevistas aconteceram na casa do/as professor/as, com horário e dia pré-agendados por ele/as.

No que se refere à caracterização do/as participantes, é importante frisar que a maioria, durante as entrevistas estava na faixa etária entre 30 e 51 anos de idade, tendo 9 mulheres e 1 homem, todo/as possuem suas identidades de gênero cunhada na heterossexualidade. A maior parte do/as participantes são casado/a, tendo três professoras com estado civil de solteira. Em relação à religião do/as professor/as, consistem em três católicas, quatro evangélico/as, duas kardecistas e uma candomblecista. Sobre a formação acadêmica e profissional, todo/as possuem nível superior em Pedagogia. Todas as pessoas entrevistadas possuem pós-graduação *lato sensu* na área da educação, e a maioria possui mais de dez anos de atuação na área da Educação Básica, conforme disposto em quadro mencionado na introdução da pesquisa.

No decorrer das entrevistas foram privilegiadas questões relacionadas à construção das representações produzidas no contexto das instituições como família, escola, igreja e mídia – além da formação docente inicial e continuada, no que se refere às relações de gênero como foco principal das entrevistas. O/as entrevistado/as são meus colegas de trabalho, pois

trabalhamos na mesma unidade escolar. Assim, em certos momentos é possível perceber por parte dele e delas, um certo esforço em contar aquilo que acreditavam me agradar, que poderia ser dito e como deveria ser relatado. Nesse tópico, abordaremos as representações das relações de gênero no âmbito das instituições sociais família e religião, percebidas nas entrevistas realizadas com o/as professor/as, reconhecendo que elas são resultados do contexto em que foram produzidas e vivenciadas.

## **2.1 Famílias e as representações das relações de gênero do/as professor/as**

Nesse subitem buscamos compreender o contexto familiar enquanto formação social e cultural, e não como um produto natural, além de explorar a história da família, observando o patriarcado que, fortemente influenciado pelo capitalismo, por vezes se confunde com aquilo que se comprehende por família, interligando esses conhecimentos com as entrevistas realizadas com o/as professor/as. A família é uma forma de organização social e sua estrutura varia dependendo do contexto histórico. Há diferenças entre culturas e momentos históricos, mas sempre esteve presente nas relações humanas. Nesse sentido, tratar da instituição da família é necessário, visto que ela pode representar, local privilegiado das produções das representações sobre as relações de gênero e sexualidade. O conceito de família ao longo do tempo vem passando por mudanças e proporcionando muitos debates e discussões em estudos acadêmicos e pautas políticas e religiosas em nossa sociedade.

Dessa maneira, temos quem defenda o conceito de família tradicional, nuclear, aquela formada por pais, mães e filhos/as, e outros/as que defendem, variados arranjos familiares, que buscam reconhecimento e o combate ao preconceito e a discriminação. Esses diferentes discursos elucidam as representações do/as participantes da pesquisa, no processo de constituição das representações das relações de gênero. Louro (1997) colabora com nossos estudos quando nos alerta sobre as práticas de linguagens que auxiliam nas constituições dos sujeitos masculinos e femininos. Essas experiências/marcas deixaram – e ainda deixam – registros profundos. Na pesquisa veremos por meio das narrativas do/as professor/as como certos comportamentos ou formas de agir parecem ter se fixado em suas trajetórias de vida de maneira marcante.

Para que essas marcas se tornem significativas, as instituições sociais entram em ação: família, escola, mídia, igreja e leis participam dessa produção (Louro, 1997). Em todas essas instituições há pedagogias culturais que produzem identidades por meio de práticas

hegemônicas que tendem a inferiorizar determinadas identidades. Assim, a produção dos sujeitos é um processo plural e contínuo. No entanto, pontuamos que os sujeitos não são meros receptáculos, pelo contrário são participantes ativos da construção de suas identidades. A família é a primeira instituição social na qual o ser humano está inserido e onde ele passa uma boa parte da sua vida, compreendida também como uma das organizações mais antigas do mundo, não sendo somente aquela reconhecida como família tradicional.

Antigamente, os indivíduos se uniam formando grupos, visando à sobrevivência. Não existia ainda a denominação de família como é vista atualmente:

A estrutura designada como família moderna é um acontecimento do século das luzes. Diferentes historiadores coincidem na afirmação de que foi ao redor de 1750 que se assistiu ao término de um processo iniciado no final da Idade Média, com a decadência das linhagens e a desvalorização dos laços de parentesco, e culminou com a conformação de uma modalidade de família unicelular, amante da privacidade e voltada à preservação das ligações afetivas entre pais e filhos (Zilberman, 2003, p. 35).

A estrutura familiar na sociedade burguesa, pontuada por Zilberman (2003), tradicionalmente era composta por pai, mãe e filhos/as, com o pai sendo o principal provedor e a mãe responsável pelas tarefas domésticas e pelo cuidado dos/as filhos/as. Esse modelo refletia uma divisão de papéis de gênero, onde o homem tinha acesso exclusivo ao mercado de trabalho, enquanto a mulher se dedicava ao lar.

Nas últimas décadas, essa configuração familiar passou por transformações significativas. Com a necessidade de inserção das mulheres no mercado de trabalho fora do lar foi um dos principais fatores que contribuíram para essas mudanças e auxiliaram nas pesquisas e discussões iniciais do movimento e estudos feministas. As mulheres começaram a contribuir e em muitos casos até a se responsabilizar no sustento da família e, em muitos casos, tornaram-se as principais ou únicas provedoras. Essa mudança não só alterou a dinâmica econômica das famílias, mas também desafiou as normas tradicionais de gênero.

Como pontua Bruschini (1996, p. 88),

A manutenção de um modelo de família segundo o qual cabem a elas as responsabilidades domésticas e socializadoras, bem como a persistência de uma identidade construída em torno do mundo doméstico, condicionam a participação da mulher no mercado de trabalho a outros fatores além daqueles que se referem à sua qualificação e à oferta de emprego, como no caso dos homens.

Bruschini (1996) apresenta como os papéis de gênero tradicionalmente atribuídos

às mulheres ainda exercem grande influência sobre sua inserção no mercado de trabalho. Diferente dos homens, cuja participação profissional é, em geral, determinada por fatores como formação e oportunidades, a presença feminina no mundo do trabalho é impactada por responsabilidades sociais e familiares que continuam sendo vistas como prioritariamente femininas. Essa visão reforça um modelo de família em que a mulher é encarregada das tarefas domésticas e da criação dos filhos, o que limita seu tempo, sua disponibilidade e, muitas vezes, suas chances de ascensão profissional.

Essa realidade revela uma desigualdade estrutural: mesmo quando possuem qualificação igual ou superior a dos homens, muitas mulheres enfrentam barreiras que não dizem respeito à competência, mas, sim, à permanência de um ideal de gênero que as associa ao lar. É possível argumentar que a equidade de gênero no mercado de trabalho só será efetiva quando houver uma mudança cultural profunda na forma como as responsabilidades familiares são distribuídas, bem como políticas públicas que promovam a divisão igualitária dessas tarefas e apoiem a mulher em sua trajetória profissional.

Além disso, outros fatores sociais e culturais se desenvolveram para a diversificação dos modelos familiares. Hoje, é possível identificar uma variedade de estruturas familiares que vão além do modelo nuclear tradicional, resultado de lutas e reivindicações de movimentos sociais, materializadas por meio de políticas públicas.

Entre essas novas configurações, destacamos famílias de pai/mãe separado/a, em que os/as filhos/as podem viver com um/a do/as pais/mães ou alternar entre as casas de ambos; famílias chefiadas por mulheres em que a mãe é a principal ou única responsável pelo sustento e cuidado dos/as filhos/as; famílias chefiadas por homens sem companheira em que o pai assume o papel principal na criação dos/as filhos/as (que são bem raras essas situações); famílias homoafetivas compostas por casais do mesmo gênero, que podem ou não ter filhos/as; famílias extensas que incluem outros/as pais/mães além dos/as pais/mães e filhos/as, como avós, tios/as e primos/as; família nuclear, que não é mais a única forma reconhecida de estrutura familiar.

Essas mudanças refletem uma sociedade em constante transformação, em que as definições de família se tornaram mais inclusivas e abrangentes, acompanhando a diversidade das experiências e arranjos familiares contemporâneos. Devemos, pontuar que há movimentos contrários a esses arranjos, ocasionando conflitos e tensões entre os sujeitos. Nessa perspectiva, em 2022, foram registrados 970.041 casamentos com número (4%) maior que no ano anterior, o que confirma uma retomada pós-pandemia, mas ainda mantém o número abaixo da média de

1.076.280 registrada entre 2015 e 2019. Desses casamentos, 11.022 foram firmados entre pessoas consideradas do mesmo sexo – um aumento de (20%) na comparação com 2021<sup>10</sup>, segundo pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O número de casais homoafetivos ainda é pequeno em relação ao total, mas demonstra o movimento de transformação das estruturas familiares tradicionais nucleares.

Os dados retratam as mudanças na sociedade e também de legislação. A resolução do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) nº. 175/2013, desde 2013, deu efetividade à decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) que reconhece a união estável entre pessoas do mesmo gênero. Assim, fica proibido que os cartórios impeçam o casamento ou união estável de pessoas e/ou do mesmo gênero. Antes, alguns cartórios faziam e outros se recusavam.

Com estes dados do IBGE, podemos observar o quanto a ideia de família tradicional nuclear vem passando por mudanças em seus arranjos familiares. Mas, ao nascer, os seres humanos continuam inseridos em um contexto familiar, que pode ser tanto biológico quanto afetivo. A família, seja ela formada por laços de sangue ou por laços de afeto, desempenha um papel relevante no desenvolvimento e na formação do indivíduo, proporcionando um senso de pertencimento e identidade. Esse ambiente familiar é fundamental para o bem-estar emocional e psicológico, oferecendo suporte e estabilidade em meio às adversidades externas.

O ser humano sempre viveu aglomerado, haja vista sua necessidade de estar em comunidade, e de necessitar psicológica, social, cultural e economicamente um do outro, não sendo possível viver isoladamente. Nesse contexto, surgem as famílias, muito antes do direito, dos códigos e da religião. De fato, elas alternam-se conforme o tempo, a cultura e a consolidação de cada geração, mas continuam importantes em nossa formação como sujeitos (Louro, 1997).

Diversas e complexas são as teorias que explicam a origem da família. Se faz necessário destacar que a família contemporânea não se limita mais aos paradigmas tradicionais de casamento, sexo e procriação. De acordo com Strücker e Canabarro (2019, p. 20), “[...] nas últimas décadas as mudanças sociais vêm ocorrendo de maneira muito rápida, refletindo nas relações internas da família, de modo a torná-la um sistema complexo e subjetivo, dificultando a definição de seu conceito de forma objetiva”.

Strucker e Canabarro (2019) destacam a crescente complexidade das estruturas familiares contemporâneas, resultado das transformações sociais intensas e aceleradas das últimas décadas. Essas mudanças, impulsionadas por fatores como a ampliação dos direitos

---

<sup>10</sup> Segundo o site do IBGE, os dados definitivos de população do Censo, referente ao ano de 2023, serão divulgados impreterivelmente, até junho de 2025. Assim, utilizamos os últimos dados disponibilizados pelo Instituto.

civis, o avanço das pautas de gênero, a diversidade de arranjos afetivos e a redefinição de papéis sociais, têm provocado uma ressignificação das dinâmicas internas da família. Como consequência, o conceito tradicional de família, centrado no modelo nuclear heteronormativo, perde força diante da pluralidade de formas familiares existentes na atualidade. Nesse contexto, a família deixa de ser compreendida como uma instituição estática e passa a ser vista como um sistema em constante reconstrução, permeado por subjetividades e significados diversos. Tal cenário impõe desafios teóricos à definição objetiva do que seja família, exigindo abordagens mais flexíveis e interdisciplinares que considerem sua dimensão histórica, cultural e afetiva.

O que caracteriza a família não é a celebração do casamento, a diferença de sexo entre os parceiros ou o envolvimento sexual. O elemento distintivo que lhe confere relevância jurídica é a presença de um vínculo afetivo que une pessoas com projetos de vida e propósitos comuns, gerando comprometimento mútuo (Strucker; Canabarro, 2019). Para que possamos compreender melhor os enunciados que permeiam as relações de gênero e suas representações pela/na família, utilizamos o conceito de discurso para que possamos ter uma melhor compreensão das representações das constituições das relações de gênero pela família.

Assim, entendemos os discursos como um conjunto de enunciados conduzidos pelas mesmas regras. Essas regras, por sua vez, são encontradas na investigação sobre as condições de existência dos enunciados. A regularidade encontrada nas condições materiais de existência dos enunciados (suas condições de possibilidade) indica esse conjunto de regras.

Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiam na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência (Foucault, 2008, p. 132-133).

De acordo com Foucault (2008), é possível enumerar alguns elementos do discurso: ele constrói o conhecimento, portanto, regula por meio da produção de categorias de conhecimento e conjuntos de textos, o que é possível de ser falado e o que não é (com as regras concedidas de inclusão/exclusão); a ordem discursiva reproduz poder e conhecimento simultaneamente; constrói o sujeito, moldando e posicionando de quem ele é e o que ele é capaz de fazer, bem como o que ele pode tornar-se. O poder circula pela sociedade e, ao mesmo tempo é hierarquizado, mas não é simplesmente um fenômeno que vai de cima para baixo. É possível examinar regimes de poder a partir da desconstrução histórica de sistemas ou regimes como geradores de opiniões, significados e como discursos. Esses significados se dão por meio

das práticas discursivas, aqui entendidas como

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (Foucault, 2008, p. 133).

Essas práticas discursivas fazem com que possamos ver como e por que algumas categorias do pensamento e linhas de argumentação se tornam geralmente verdades, enquanto outras maneiras de pensar, ser e agir são marginalizadas. A análise dos discursos permite entender melhor a cultura que os criou, pois concepções refletem a visão de mundo e da sociedade que os produzem. Afinal, “as regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva” (Foucault, 2008, p. 43).

A análise foucaultiana (2008) trata o discurso sob uma prática discursiva, em um contexto social, no fato dos enunciados ditos, não na possibilidade abstrata de um enunciado se realizar. A família é a primeira interação social que acontece na vida de um indivíduo. Assim, nela perpassam valores, costumes e condutas por meio da ordem discursiva de ensinamentos de como meninos e meninas devem ser se comportar e viver. A família pode reproduzir os discursos hegemônicos de gênero e sexualidade, instituindo modos de ser masculino e feminino.

Dessa maneira, para iniciarmos nossa conversa sobre as representações das relações de gênero com professor/as foram realizados os seguintes questionamentos: O que você lembra sobre as relações de gênero na infância? E na adolescência, teve que tipo de educação voltada para as relações de gênero? Para esses questionamentos obtivemos várias narrativas que serão descritas e analisadas a seguir.

*[...] A minha lembrança era de que sempre tudo foi muito separado, tanto que na minha criação meu pai principalmente, dizia que eu não podia nem conversar com um menino direito. As brincadeiras eram separadas totalmente, somente com meninas, às vezes na escola acontecia uma brincadeira, ou outra, mas mesmo assim, as minhas lembranças são de poucas interações com os meninos, sempre só com as meninas mesmo e sempre com boneca e casinha (Prof2, 2024; entrevista concedida em 17 jan. 2024).*

Em sua narrativa, a Prof2 enuncia que as brincadeiras eram separadas entre meninos e meninas, ficando perceptível que não ocorriam trocas de experiências entre eles. Como destacam Buss-Simão e Lessa (2020, p. 1437-1438), as relações são centrais na formação da

construção das crianças: “esse modo próprio de se relacionar com os outros, por meio de encontros de corpos, buscando a construção de um vínculo afetivo, marcado pelo toque, é parte constitutiva das relações que as crianças estabelecem com o mundo”. Ainda de acordo com as mesmas autoras, o vínculo com o Outro é construído de maneira sensível e concreta, por meio do toque e da presença física. Essa forma de relação, distinta das interações predominantemente verbais e racionais dos adultos, revela uma dimensão fundamental do desenvolvimento infantil, na qual o corpo não é apenas um meio de expressão, mas, também, um espaço de experimentação e pertencimento.

Essa interdição dos corpos faz parte dos processos de construção das identidades de gênero, pois o encontro com esse outro corpo considerado diferente passa a significar uma ameaça. Contudo, apesar das restrições impostas pela família, ocorrem as transgressões que podem ser consideradas como uma revelação dos limites sociais (Buss-Simão; Lessa, 2020). Esse é um processo que permite revelar as formas de representação e as práticas normalizadas que tendem a governar os modos de ser e impor um padrão. A Prof2 não encontrou, portanto, maneiras de estar junto dos meninos durante as atividades escolares, podendo brincar e interagir, demonstrando a necessidade de comunicação nas relações de gênero.

Nessa mesma perspectiva, temos o relato da Prof8, sobre como eram as interações entre meninos e meninas em sua infância.

*Na minha infância não se brincava com meninos, as meninas tinham suas brincadeiras e os meninos as deles. Mesmo que tivesse uma brincadeira diferente de meninos era só entre meninas, não tinha contato com o menino* (Prof8, 2024; entrevista concedida em 10 jan. 2024).

Com a narrativa da Prof8 é possível perceber que a família introjeta na criança o modelo de gênero ao qual é classificada. Essa classificação opõe o ser humano, ao limitar suas formas de ser e existir. A padronização imposta de cima para baixo reforça a normatividade, ignorando sentimentos e necessidades dos seres humanos. Nessa direção, trazemos as investigações de Finco (2010), que corroboram com nossa abordagem no que diz respeito aos modos de ser menino e ser menina,

[...] meninos e meninas desenvolvem seus comportamentos potencialidades a fim de corresponder às expectativas de um modo singular e unívoco de masculinidade e de feminilidade em nossa sociedade. Muitas vezes instituições como família, creches e pré-escolas orientam e reforçam habilidades específicas para cada sexo, transmitindo expectativas quanto ao tipo de desempenho intelectual considerado “mais adequado”, manipulando

recompensas e sanções sempre que tais expectativas são ou não satisfeitas. Meninas e meninos são educados de modos muito diferentes, sejam irmãos de uma mesma família, sejam alunos sentados na mesma sala, lendo os mesmos livros ou ouvindo a mesma professora (Finco, 2010, p. 122).

Como identificamos nas falas das professoras, as famílias reforçam as habilidades consideradas para meninos e meninas. Segundo Finco (2010, p. 122), não importa se somos da mesma família ou da mesma sala de aula. Quase sempre meninos e meninas são educados de maneiras diferentes, por professor/as e familiares.

[...] as distinções podem ser percebidas, mas não são fixadas na característica biológica apresentada ao nascer. Os significados de gênero – habilidades, identidades e modos de ser – são socialmente configurados, impressos no corpo de meninos e meninas de acordo com as expectativas de uma determinada sociedade.

Na fala da Prof1 também observamos essa separação, estabelecendo maneiras de ser masculino e feminino.

*Nas brincadeiras eu brincava principalmente com meu irmão que era mais próximo de idade, eu brincava de bola, gostava de brincar de coisas mais ativas de correr, eu era mais moleca nesse sentido, mas eu tinha as minhas bonecas só que eu não gostava muito de boneca, mas mesmo assim, eu tinha e colocava como decoração do meu quarto porque eu não gostava muito, mas como ganhava das pessoas mesmo eu não gostando, acabava brincando de arrumar a casa, e colocava elas nas estantes do meu quarto para decorar* (Prof1, 2023; entrevista concedida em 16 nov. 2023).

Com a fala da Prof1 podemos compreender que os papéis de gênero que lhe foram ensinados pela família – e que são transmitidos de maneira cultural – ao longo de sua experiência de vida, devem ser ajustados por meio da educação, conforme o sexo biológico da criança. Dessa maneira, as desigualdades entre os gêneros manifestam-se nas diferenças entre os papéis desempenhados pela mulher e pelo homem na família e na sociedade, naquilo que é chamado de papel de gênero, ou seja, naquilo que se espera de um homem e de uma mulher conforme cada cultura.

Finco (2010, p. 123) salienta ainda que

Os brinquedos oferecidos às crianças também estão carregados de expectativas, simbologias e intenções. As expectativas em relação à diferença de comportamento que se deseja para o menino e para a menina, justificadas pelas diferenças biológicas, acabam proporcionando distintas vivências corporais e determinando os corpos infantis: meninos e meninas têm no corpo

a manifestação de suas experiências.

Contudo, precisamos pontuar que na perspectiva pós-estruturalista de análise a cultura não é fixa, ela é dinâmica e muda por meio da linguagem que também é fluída. Para Silva (2016, p. 123), a linguagem é entendida como um sistema de significação que é instável em sua estrutura, ou seja, “[...] um determinado significado é o que é não porque ele corresponde a um ‘objeto’ que exista fora do campo da significação, mas porque ele foi socialmente assim definido”.

Assim, por maior que seja a tentativa de produzir um determinado jeito de ser masculino e de ser feminino, sempre há outras formas em uso, outras identificações sempre são possíveis. Hall (2013) reconhece a identificação como um processo dinâmico, no qual a significação pode se associar a algo e posteriormente se dissociar, impossibilitando tratá-la como algo imutável ou essencial.

Hall (2013) utiliza o termo identidade de maneira crítica, referindo-se ao ponto de encontro entre os discursos e as práticas que nos tentam impor determinados lugares como sujeitos sociais. A identidade, portanto, é concebida como o resultado de uma fixação temporária do sujeito ao discurso, uma junção dele às estruturas de significação por meio da interpelação. Os processos de identificação e das relações de gênero, na perspectiva dos Estudos Culturais, são entendidos como fenômenos dinâmicos e multifacetados que se formam e se transformam constantemente pelas interações sociais, discursos e práticas culturais.

O mesmo autor e outros teóricos dos Estudos Culturais argumentam que a identidade não é fixa, mas um ponto de encontro temporário entre discursos que nos interpelam e nos posicionam em determinados papéis sociais. Portanto, mesmo que as professoras tenham sido produzidas na lógica binária, elas podem romper e reconhecer a multiplicidade de identidades de gênero.

As relações de gênero são socialmente construídas e mantidas por meio de práticas culturais, midiáticas e educacionais. Louro (2013) destaca que os papéis de gênero são aprendidos e naturalizados desde a infância, perpetuando desigualdades e preconceitos. Essa naturalização ocorre por meio de uma série de interpelações que levam os indivíduos a internalizarem e a reproduzirem normas de gênero específicas.

Como vimos pelas falas das professoras, esse processo de internalização ocorreu com elas nas famílias. As representações de gênero são mediadas por instituições sociais como a família, a escola, e a mídia, que desempenham um papel crucial na formação das identidades de gênero. Além disso, como elucidado pela mesma autora (Louro, 1997), as identidades de

gênero são provisórias e sujeitas a contestação e renegociação. Isso significa que tais identidades não são intrinsecamente ligadas à biologia, mas são construídas ao longo de um processo contínuo de significação e ressignificação, permeado por relações de poder.

A compreensão das relações de gênero deve incluir uma análise crítica das estruturas de poder que sustentam essas relações. Como argumenta Gonçalves e Lionço (2019), é essencial promover uma educação que desafie os estereótipos de gênero e celebre as diferenças, permitindo que os indivíduos se identifiquem e expressem suas identidades de gênero de maneira autêntica e sem medo de discriminação.

Se faz necessário salientar que as identificações são baseadas em sistemas de significação instáveis. Assim, brincar entre pares (meninos e meninas com a mesma faixa etária), apesar das normas ensinadas para a Prof1, quando a mesma brincava com seu irmão ocorria a ressignificação dessa prática discursiva, ou seja, as regras para as brincadeiras não eram permanentes, pois havia fissuras nesses discursos que possibilitavam a troca entre eles. Isso nos auxilia a entender que as relações de gênero, dependem do processo histórico e dos modelos sociais que nos são inconscientes e não de uma essência interior.

No tocante à divisão de gênero nos brinquedos e nas brincadeiras as professoras pontuaram em sua maioria a existência de uma separação entre meninos e meninas durante as infâncias no interior de suas famílias, o que nos faz compreender que, desde cedo, as possibilidades de desenvolvimento de meninos e meninas são frequentemente limitadas ou intencionalmente direcionadas para o espaço público ou privado. Isso ocorre devido a uma série de fatores sociais, culturais e históricos que perpetuam a desigualdade de gênero e a marginalização dos sujeitos e em especial das meninas/mulheres em muitas sociedades.

O Prof3, revisita em suas memórias e narra um pouco de como eram as brincadeiras em sua infância “[...] na minha infância me lembro que as brincadeiras eram separadas, eu por ser menino tinha meus brinquedos como carrinhos, espadas e bola e minhas irmãs os delas”. (Prof3, 2023; entrevista concedida em 18 nov. 2023). A produção da cultura infantil é dada diariamente em espaços em que as crianças se sentem inspiradas para criar (Finco, 2003). Entretanto, vivemos em uma sociedade na qual se estabelecem antes mesmo do nascimento atribuições para o sexo feminino e para o sexo masculino, influenciando a forma como as relações de gênero se dão e se darão futuramente.

De acordo com Finco (2010), a socialização de meninos e meninas é mediada, desde a infância, por práticas culturais cotidianas, como os brinquedos e as brincadeiras. Por meio dessas interações lúdicas, as crianças vão internalizando os papéis sociais que lhes são

culturalmente atribuídos. Ao brincar de bonecas, panelinhas e casinha, por exemplo, as meninas são ensinadas, muitas vezes de forma sutil, a desenvolver habilidades e comportamentos relacionados ao cuidado, à maternidade e às tarefas domésticas – funções historicamente associadas ao papel social da mulher. Por outro lado, os meninos, ao se envolverem com brincadeiras de bola, carrinhos, espadas ou lutas, são incentivados a construir uma identidade vinculada à força física, à competição, à liderança e à ação, aspectos tradicionalmente atribuídos ao papel social masculino.

Essa divisão lúdica de papéis reforça desde cedo estereótipos de gênero, delimitando o que é considerado socialmente “adequado” para meninos e meninas. Essas experiências não são neutras: elas contribuem para a manutenção de desigualdades de gênero ao longo da vida, influenciando escolhas escolares, profissionais e até comportamentais. Nesse sentido, a escola, enquanto espaço de socialização e formação cidadã, desempenha um papel fundamental ao problematizar essas construções, oferecendo oportunidades para que as crianças questionem, ressignifiquem e ampliem suas possibilidades de ser e estar no mundo, para além das normas de gênero preestabelecidas.

Conforme ilustra a fala da Prof9, as brincadeiras durante a infância eram direcionadas por gênero, para não produzir meninos homoafetivos “[...] dentro da nossa família algumas brincadeiras como bonecas, casinha e dança incentivariam meus primos e irmão a ‘se tornarem’ homoafetivos”. (Prof9, 2024, entrevista concedida em 10 jan. 2024). A construção social em torno das brincadeiras de meninos e meninas frequentemente é pautada por uma visão conservadora que associa brinquedos a papéis de gênero rígidos e pré-estabelecidos como é apontado na narrativa da Prof9. Louro (1997), argumenta que essa divisão reforça estereótipos de gênero e limita o desenvolvimento das crianças, ao impor normas heteronormativas desde a infância.

Segundo Louro (1997, p. 24), os papéis de gênero “[...] seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar [...]”. A crença de que meninos que brincam com brinquedos tradicionalmente associados a meninas estariam sendo incentivados a se tornarem homossexuais é infundada e prejudicial. Tal entendimento não possui base científica e ignora a complexidade da sexualidade humana, que não pode ser determinada por brinquedos ou brincadeiras.

A sexualidade é um aspecto multifacetado da identidade humana, que se desenvolve por meio das relações de gênero. Além disso, essas imposições contribuem para a perpetuação

da homofobia e do preconceito, dificultando a aceitação da diversidade sexual e de gênero na sociedade. Portanto, é necessário desafiar essas construções sociais e promover uma educação que valorize a liberdade e a individualidade das crianças, permitindo que explorem suas identidades sem medo de repreensão ou discriminação.

Para avançar em direção a uma sociedade mais inclusiva, é necessário desconstruir mitos e promover uma compreensão mais ampla e aberta das relações de gênero e da sexualidade. Concordamos com Gonçalves e Lionço (2019), que afirmam ser a educação para a diversidade sexual e de gênero essencial para o desenvolvimento de uma sociedade que respeite e celebre a pluralidade de identidades.

Dessa forma, a desconstrução de preconceitos e estereótipos desde a infância é fundamental para a formação de indivíduos mais tolerantes e empáticos. Os brinquedos e brincadeiras descritas nas falas das professoras elucidam, segundo a perspectiva foucaultiana, que a separação nas brincadeiras e com os brinquedos acaba por agenciar efeitos de “verdade” e produzir reverberações nas relações de gênero e sexualidade. Cada sociedade sanciona determinados discursos, os estabelecendo como “verdades”. As representações de gênero sobre os objetos lúdicos são socialmente legitimadas, fazendo crer que suas escolhas foram naturalmente realizadas conforme a correspondência a cada gênero.

De acordo com Finco (2003), as relações de gênero podem ser entendidas como uma construção social determinada por uma cultura, que estabelece regras e padrões para homens e mulheres. Essas limitações baseadas em padrões esperados causam expectativas sociais e culturais sobre o papel das mulheres e dos homens em uma sociedade, ocorrendo limitações que influenciarão nas escolhas pessoais. Por exemplo, como as mulheres historicamente sempre foram vistas como responsáveis pela criação da família e cuidado dos/as filhos/as, isso pode limitar suas oportunidades de desenvolvimento profissional e pessoal. A fala da Prof5 elucida essa discussão, “[...] eu brincava com meu irmão enquanto ele estava sozinho, mas se tivesse um amiguinho dele lá meu pai já não deixava, pois para meu pai menina não é para misturar”. (Prof5, 2023; entrevista concedida em 14 nov. 2023)

Essas práticas relativas às relações de gênero apontadas pela Prof5, correspondem, como afirma Orlandi (2007) a ferramentas utilizadas para colocar em ação o dizer e o produzir de sentidos por parte da cultura hegemônica ou hegemonizada, elaborando narrativas, representações de como devem se portar, brincar e interagir meninos e meninas, além, é claro, de garantir a manutenção das desigualdades de gênero que contribuem para a limitação das possibilidades de desenvolvimento das meninas/mulheres. Esses padrões favorecem uma

cultura patriarcal, que prioriza os interesses e os direitos dos homens sobre os das mulheres, também contribui para a limitação das possibilidades de desenvolvimento das mulheres. Esse tipo de discurso alcançado pela/na cultura acaba por perpetuar a desigualdade de gênero e a marginalização em muitas áreas. Como salienta Orlandi (2007, p. 32), “[...] a linguagem é conjunção significante da existência e é produzida pelo homem, para domesticar a significação”.

Assim, o papel dos brinquedos e das brincadeiras na formação das identidades de gênero são fundamentais, pois é por meio do brincar que as crianças adquirem conhecimentos sobre práticas sociais consideradas “normais”, por parte da família e dos grupos sociais em que transitam. É por meio dessa linguagem infantil que interiorizam e reproduzem os modelos hegemônicos dos adultos.

Como os brinquedos e as brincadeiras são artefatos culturais, eles refletem padrões de comportamentos culturalmente situados e enquadrados (Finco, 2003). Permitir que as crianças brinquem apenas com brinquedos considerados adequados para cada gênero pode, de fato, contribuir para a perpetuação de uma sociedade preconceituosa e desigual. Essa prática limita as oportunidades de desenvolvimento integral das crianças, restringindo-se aos papéis de gênero tradicionais e estereotipados. Macarini e Vieira (2006, p. 50) discutem como os brinquedos são classificados de acordo com o gênero, refletindo e reforçando estereótipos de gênero na sociedade: “[...] alguns brinquedos são classificados por adultos e crianças como próprios do universo feminino ou do masculino”.

Os brinquedos são vistos como pertencentes ao universo feminino ou masculino, com o espaço familiar e do lar sendo associados às meninas, enquanto o espaço externo e do trabalho é associado aos meninos. As crianças, por meio dos brinquedos, aprendem de maneira implícita os comportamentos planejados para cada sexo, já que esses brinquedos carregam preocupações e simbologias específicas.

Macarini e Vieira (2006) destacam, ainda, que a sociedade geralmente vê o brincar dos meninos como mais turbulento, enquanto as meninas se envolvem em brincadeiras que imitam atividades domésticas ou de faz de conta. Além disso, os autores observam que a preferência das crianças em brincar com colegas do mesmo sexo pode estar relacionada à semelhança das atividades que elas gostam. Isso sugere que as crianças escolhem seus parceiros de brincadeira com base em interesses comuns, que são, em grande parte, moldados pelas expectativas de gênero por meio dos brinquedos.

Uma reflexão sobre a utilização dos brinquedos pelas crianças revela que suas

categorizações são construções criadas por adultos e não possuem o mesmo sentido para as crianças, durante as brincadeiras (Finco, 2003). Isso sugere que as crianças interagem com os brinquedos de maneira livre e criativa, sem se prenderem às classificações concebidas pelos adultos.

Os brinquedos no Brasil, assim como em muitos outros lugares, são frequentemente divididos de acordo com estereótipos de gênero. Constituem uma das primeiras formas de socialização das crianças e têm papel importante na construção das identidades de gênero. (Finco, 2003). Os variados artefatos culturais destinados à infância como: bonecas, cozinhas de brinquedo e *kits* de beleza são frequentemente destinados às meninas, enquanto carrinhos, ferramentas e figuras de ação são direcionados aos meninos. Esses padrões não apenas refletem as expectativas sociais, mas também ajudam a perpetuá-las.

As brincadeiras e jogos também desempenham um papel essencial na formação das identidades de gênero. Buss-Simão e Lessa (2020) salientam que as brincadeiras livres são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, mas muitas vezes são influenciadas por normas sociais que limitam suas experiências com base no gênero. Meninas são frequentemente encorajadas a brincar de casinha e/ou escola, atividades que promovem a empatia e a cooperação, enquanto meninos são incentivados a participar de jogos competitivos e aventureiros, que enfatizam a liderança.

Quando defendemos que os marcadores de sexualidade e gênero devem ser problematizados, é porque sabemos que as famílias e seus diversos modelos exercem papéis importantes no desenvolvimento social e cultural, na maioria das vezes a família é responsável por transmitir valores, condutas, regras que perpassam a manutenção das normas socialmente construídas e que as relações de gênero (Foucault, 1988).

Conforme a narrativa da Prof7, “[...] nunca fui de muita brincadeira, então as brincadeiras que eu participava, já que em casa sempre tivemos muitas crianças, era brincar de pega-pega e de ir na piscina” (Prof7, 2024; entrevista concedida 18 jan. 2024). Nesse sentido, as relações de gênero são construções históricas e culturais, resultando na maneira como cada gênero comporta nas relações sociais (Louro, 1997). Assim, o tornar-se mulher ou homem em uma visão heteronormativa perpassa um processo de socialização que naturaliza elementos biológicos pela crença da fragilidade feminina em seus aspectos físicos, sexuais, emocionais e psicológicos.

Nossas entrevistadas falam de sua infância vivida nos anos de 1990, mas, estudos recentes continuam a corroborar com essa análise. Nessa linha de raciocínio, se faz necessário

oferecer às crianças uma variedade de brinquedos que permita a exploração livre de interesses e habilidades, sem as restrições impostas pelas normas de gênero. Segundo Finco (2010), essa divisão é prejudicial porque limita as oportunidades das crianças de explorar diversas formas de brincar e aprender. Também argumenta que a insistência em categorizar brinquedos como para meninos ou para meninas restringe o potencial criativo e educativo das brincadeiras, perpetuando estereótipos de gênero que podem influenciar negativamente o desenvolvimento das crianças.

É importante considerar que, embora a brincadeira seja uma característica universal da infância, pode apresentar aspectos específicos que variam de acordo com diversos fatores. Esses fatores incluem os ambientes físicos, sociais e culturais, bem como as características individuais de cada criança (Macarini; Vieira, 2006). Portanto, a forma como as crianças brincam e utilizam os brinquedos é influenciada pelo contexto em que estão inseridas, refletindo a diversidade de experiências e vivências de cada uma. Como nossas entrevistadas são, em sua maioria, mulheres, elas passaram pela divisão de espaços de ocupação de lugares por gênero nas famílias e também conviveram com a divisão no trabalho.

Podemos verificar isso na narrativa abaixo, em que as tarefas domésticas, já introjetadas nas construções de gênero desde a infância, são concebidas como “sem *status*” e parte do contexto familiar para as professoras.

*[...] Então era um tratamento diferente no dia a dia que muitas vezes, algumas atividades eram vistas como papel da menina, como por exemplo: limpar a casa, e muitas das vezes foi algo que fez parte da infância da minha mãe e acabou se reproduzir na minha infância também (Prof1, 2023; entrevista concedida em 16 nov. 2023).*

*As tarefas domésticas eram mais minha mãe, mas assim, porque meu pai trabalhava fora, saía cedo e voltava à noite, então era mais minha mãe que fazia as coisas. Ficava só com ela mesmo, meu pai não ajudava no serviço de lavar e limpar, só ela que limpava (Prof8, 2024; entrevista concedida em 10 jan. 2024).*

As falas das Professoras 1 e 8, refletem e reproduzem relações de poder assimétricas vividas entre homens e mulheres, bem como entre diferentes identidades de gênero. Esses discursos são frequentemente produzidos por grupos dominantes (homens, brancos, heterossexuais, cisgêneros) para manter sua posição privilegiada na sociedade. A ideia de que as mulheres devem se incubir das tarefas domésticas está profundamente enraizada. Como bem apresentados pelas professoras, os estereótipos de gênero são perpetuados desde a infância, muitas vezes pelos trabalhos dirigidos às meninas e aos meninos. Esse fenômeno é amplamente

discutido por pesquisadores brasileiros, que destacam como tais práticas culturais contribuem para a manutenção das desigualdades de gênero. Portanto, é essencial desafiar essas práticas culturais, buscando promover uma educação que valorize a igualdade de gênero desde a família. Como afirma Gonçalves e Lionço (2019), precisamos promover uma educação que desfaça os estereótipos de gênero para que possamos construir uma sociedade mais justa e igualitária, na qual homens e mulheres, meninos e meninas compartilhem equitativamente todas as responsabilidades.

Desse modo, desconstruir a ideia de que as mulheres devem ficar com as tarefas domésticas passa por oferecer às crianças oportunidades iguais de brincar e desenvolver suas habilidades sem as restrições ainda vinculadas aos estereótipos de gênero. Esses discursos são produzidos em contextos históricos, sociais, políticos e econômicos específicos. Fatores como classe social, raça, etnia, sexualidade e localização geográfica influenciam na produção dos discursos (Louro, 2013). Instituições como a família, a escola, a mídia e a religião desempenham um papel relevante na disseminação e legitimação desses discursos, conforme destaca a Prof2:

*[...] Me lembro quando eu tinha uns 15 anos meu pai encontrou um diário meu, nossa aquilo ali para ele foi o fim, sei lá estava escrito que eu era apaixonada, que tinha beijado, não tinha nada demais eu vendo hoje, mas para o meu pai aquilo ali resultou em várias semanas sem ele conversar comigo, me tratava como se eu fosse uma pessoa qualquer, desconhecida* (Prof2, 2023; entrevista concedida em 17 nov. 2023).

Na narrativa acima, a professora evidencia o quanto a visão de mundo de seu pai provocou um mal-estar na relação estabelecida entre eles, pois rompeu com a norma ensinada em casa, ao relatar em seu diário que havia beijado e estava apaixonada por um garoto. No entanto, seu pai nunca questionou a atitude dos filhos homens: “[...] o meu irmão sempre levou meninas em casa para dormir. Todas as namoradas do meu irmão dormiam em casa, às vezes passavam dias em casa” (Prof2, 2023; entrevista concedida em 17 nov. 2023). Aqui fica explícita a desigualdade de gênero acontecendo dentro de casa, já que, para seu irmão, as relações vividas com suas namoradas foram mais permitidas. A professora ainda pontua “[...] passado um longo período eu questionei meu pai dizendo: – se fosse na minha época isso jamais aconteceria. E meu pai me respondeu: – porque naquela época não tinha essa visão, hoje seria diferente, amadureci a cabeça” (Prof2, 2023; entrevista concedida em 17 nov. 2023).

Nessa narrativa é possível constatar que, apesar das regras em sua família, padrões de como se comportar em namoros/relacionamentos terem sido algo rígido apenas para a Prof2,

por ela ser menina, também é apresentada a mudança de entendimentos após duas décadas entre as gerações do pai e da filha, que leva o pai a ressignificar atitudes e valores. Isso mostra o quanto a cultura pode ser modificada, apesar do longo período. As representações nos modos de ser de homens e mulheres consiste em um processo mutável e inacabado que ocorre por meio das mais variadas instituições e práticas socioculturais, não sendo linear e completo, uma vez que envolve diversas (re)construções ao longo da vida (Louro, 2013).

Como já apontamos, para uma melhor compreensão dessas narrativas apresentadas pelo/as professor/as participantes da pesquisa, inserirmos o conceito de discursividade, desenvolvido pelo filósofo francês Michel Foucault, que se refere às formações discursivas que caracterizam os saberes e as práticas em uma determinada época e sociedade. Segundo Foucault (2008), os discursos não são apenas conjuntos de signos, mas práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Vianna e Finco (2009) destacam como as crianças transgressoras desafiam as normas de gênero impostas socialmente. Nesse sentido, a Prof6, nos auxilia a entender as transgressões que ocorrem nos momentos das brincadeiras, conforme é pontuado por ela “[...] *brincávamos na rua, de todas as brincadeiras sem fazer diferença*”. (Prof6, 2024; entrevista concedida em 15 jan. 2024). É preciso transgredir, questionar as construções sociais de masculinidade e feminilidade, que muitas vezes levam à separação de meninos e meninas em atividades distintas, contribuindo para a fabricação de sujeitos desiguais desde a infância.

Quando as normas são transgredidas pela criança, se coloca em discussão a própria natureza das construções de gênero. Conforme afirma a Prof4, “[...] *não tinha essa separação na região onde eu morava, não tinha essa separação de menino para lá, meninas para cá, brincávamos juntos, meninos e meninas jogavam bola e subiam nas árvores*” (Prof4, 2024; entrevista concedida em 18 jan. 2024). Seu relato evidencia que as noções de masculinidade e feminilidade não são inatas, mas, sim, moldadas socialmente, inclusive nos ambientes familiares.

Finco (2003) destaca em seu estudo a persistência de preocupações em relação aos comportamentos infantis que não se alinharam às expectativas do gênero tradicional. É importante ressaltar que, apesar das questões, ainda é comum encontrar situações nas quais crianças que apresentam comportamentos considerados não apropriados para o sexo biológico, geram inquietação entre familiares, profissionais de saúde e da educação. Isso reflete a necessidade de contínua sensibilização e educação sobre a diversidade de expressões de gênero e a importância de se apoiar o desenvolvimento saudável das crianças, questionando as normas

de gênero vigentes.

A narrativa da Prof7, segue o mesmo entendimento: “[...] na minha época, as brincadeiras na infância, não tinham diferença de gênero, nós brincávamos todos juntos, meninos e meninas, eram brincadeiras saudáveis, todos juntos” (Prof7, 2024; entrevista concedida em 18 jan. 2024). Ao separar meninos e meninas em atividades diferentes, tanto nas brincadeiras quanto nas atividades de trabalho, podemos reforçar os estereótipos de gênero e estabelecer a desigualdade entre os sexos desde a tenra idade. No entanto, as crianças transgressoras, por sua vez, desafiam essa lógica pelas ações, demonstrando que tais construções são fluídas e impostas rigidamente.

No entanto, Louro (1997, p. 126) salienta que

[...] todas as iniciativas ou proposições que pretendam problematizar o consagrado e o convencional encontram, de imediato e em primeira mão, como interlocutora – parceira ou opositora, aliada ou inimiga – a família. [...] são as representações mais tradicionais ou conservadoras que conseguem “falar mais alto” — acompanhadas por outras vozes sociais: da mídia, das religiões, do parlamento, etc).

Louro (1997) destaca, ainda, o papel central da família como primeira interlocutora diante de propostas que questionam normas estabelecidas. Quando iniciativas buscam problematizar o que é considerado consagrado ou convencional, a família surge como figura-chave – podendo atuar como aliada ou resistência a essas mudanças. Essa posição de protagonismo não é isolada; ao lado da família, outras instituições sociais, também exercem forte influência na manutenção de representações sociais.

Essas instituições sociais operam como canais de reprodução de valores e normas sociais, legitimando discursos hegemônicos e dificultando a aceitação de propostas que desafiem o *status quo*. A família, nesse contexto, não apenas internaliza esses discursos, mas os transmite às novas gerações, funcionando como um elo entre o indivíduo e o sistema social. Assim, a resistência a mudanças não é apenas individual ou familiar: é sustentada por um conjunto de instituições sociais que compartilham e reforçam representações consideradas “adequadas”.

As análises de Vianna e Finco (2009) salientam como as diferenças biológicas entre os gêneros são frequentemente utilizadas para reforçar e fortalecer papéis e expectativas culturais específicas para meninos e meninas desde a infância. As autoras argumentam que características consideradas como naturais para o universo feminino e o masculino são constantemente ressaltadas e reforçadas durante o processo de socialização infantil. Esse

esforço apresentado nas narrativas do/as professor/as participantes da pesquisa em notar e enfatizar supostas distinções de comportamento e habilidades entre meninos e meninas, em que mencionaram a educação em suas famílias, é uma forma sociocultural de controle e regulação de corpos e identidades infantis.

Essas normas e expectativas de gênero são transmitidas e internalizadas de maneiras sutis e, muitas vezes, imperceptíveis. As discursividades são constituidas por regras de formação que determinam o que pode ser pensado e vivido, pensadas e praticadas em um determinado contexto histórico e social. Essas regras levam o sujeito a se guiar de maneira dual, pois definem o que é considerado correto ou adequado, aceitável ou inaceitável, dentro de determinado campo de conhecimento e de visões de mundo.

Foucault (2008) argumenta que os discursos são atravessados por relações de poder e saber, eles produzem efeitos de verdade que moldam as subjetividades e as práticas sociais das pessoas. Assim, as discursividades moldam as formas de pensar, agir e ser. Ao analisar as discursividades, o mesmo autor buscou compreender como os saberes e as práticas são construídos historicamente, como se transformam ao longo do tempo e como estão imbricados em relações de poder. Essa análise permite entender as condições de produção dos discursos e abre a possibilidade de questionar as verdades como “naturais” ou “universais”. Em suma, o conceito de discursividade aponta para a natureza histórica, social e política dos discursos, e para a necessidade de problematizar as formas de saber e de poder que os tornam relevantes.

Os locais de produção desses discursos variam, mas geralmente incluem instituições de poder, como governos, empresas, mídia, academia e família. Esses discursos são produzidos para manter e legitimar a posição dominante de certos grupos na sociedade. (Louro, 2000). Visam moldar a percepção e o comportamento de toda a população, especialmente de grupos considerados subordinados, como mulheres e minorias de gênero. A influência que recebemos de nossa família, relativas às questões das relações de gênero e sexualidade é forte e potente, como vimos, nas vozes do/as professor/as colaborador/as da pesquisa. É possível afirmar que essas crenças e valores guiarão os sujeitos ao longo de suas vidas, podendo passar por transformações, deixando marcas e lembranças para sempre em seus corpos (Goellner, 2013).

As narrativas das professoras sobre seu contexto familiar mostram que geralmente não havia partilha, compartilhamento, troca e construções entre os gêneros. Mas, sim, havia o lugar que cada um devia ocupar na sociedade em uma perspectiva binária, ou seja, nas relações de gênero. Louro (1997, p. 33) salienta que “[...] o processo desestrututivo permite perturbar

essa idéia de relação de via única e observar que o poder se exerce em várias direções". Assim, é necessário analisar criticamente os discursos de gênero, desvelando suas condições de produção e as relações de poder que os sustentam. Isso nos permite compreender melhor como esses discursos são construídos e divulgados, e como são direcionados para a manutenção das desigualdades de gênero na sociedade.

Como já destacamos, nessa pesquisa participaram 9 professoras e 1 professor. Quando entramos na parte das discussões relativas à adolescência, foram mencionadas por algumas professoras o tema da menstruação e, com algumas ressalvas, a falta de diálogo e informação sobre essa mudança biológica que afeta todas as meninas e mulheres em algum momento de suas vidas e perdura por muitos anos.

Assim explicitamos essas narrativas:

*[...] essas mudanças no corpo sobre menstruação não se falava abertamente como hoje. A minha mãe, ela até tentou falar, mas falou meio de um jeito que dava medo. Já ficava com medo quando fosse acontecer, quando desceu a primeira vez estava com 11 anos (Prof5, 2023; entrevista concedida em 14 nov. 2023).*

*[...] as pessoas antigas eram muito sistemáticas, não se dizia nada sobre gênero e sexualidade, não mantinha nenhuma conversa, tanto é que na minha primeira menstruação até a suspeita, minha mãe falou: – meu Deus será que você não se machucou, com o passar dos dias ela percebeu e foi falar comigo, que isso era normal e que acontece com mulher que já está ficando mocinha, mas só falou isso e não explicou mais nada (Prof7, 2024; entrevista concedida em 18 jan. 2024).*

*[...] Não houve nenhuma orientação, nem em casa e nem na escola. Era uma época bem restrita na minha época e não se falava muito sobre o desenvolvimento do corpo, a fase da puberdade. Não era muito falado na escola (Prof10, 2024; entrevista concedida em 20 jan. 2024).*

A falta de diálogo relativa à temática da menstruação dentro das famílias nos faz refletir sobre os tabus e estigmas associados ao corpo feminino e à sexualidade. Esse tema continua cercado por silêncios e desconfortos, dificultando discussões abertas e educativas, o que pode ter várias consequências para a saúde e o bem-estar das mulheres e meninas, conforme foi evidenciado pelas professoras. Segundo Fáveri e Venson (2007) os corpos das mulheres são historicamente controlados e regulados por normas sociais que evitam a discussão aberta sobre temas que envolvem a menstruação. No entanto, nessa tese, assim como para as autoras,

*[...] não consideramos a menstruação um fato natural simplesmente, mas um fato social, marcado pela cultura e representação que essas mulheres*

constroem sobre seus corpos, e particularmente sobre a menstruação, inseridas num contexto social e cultural mais amplo (Fáveri; Venson, 2007, p. 68).

Fáveri e Venson (2007) nos auxiliam a compreender a menstruação para além de seu aspecto biológico, enfatizando que é também um fenômeno social, construído a partir das representações culturais que as mulheres elaboram sobre seus próprios corpos. Isso significa reconhecer que a experiência da menstruação não é vivida de forma neutra ou universal, mas atravessada por significados simbólicos, valores sociais, normas de gênero e contextos históricos.

O modo como cada mulher/menina percebe e lida com a menstruação está diretamente relacionado às influências do meio em que está inserida, às expectativas sociais e aos discursos culturais que moldam o entendimento do corpo feminino. Essa perspectiva permite refletir criticamente sobre os tabus, silenciamentos e estigmas ainda existentes em torno do tema, revelando que a menstruação, mais do que um evento fisiológico, é um marcador de identidade, controle social e construção subjetiva.

Essa ausência de diálogo sobre menstruação nas famílias pode ser atribuída a diversos fatores, incluindo a perpetuação de tabus culturais e religiosos, a falta de educação sexual abrangente e a vergonha associada ao corpo feminino. Muitas meninas aprendem sobre a menstruação de maneira inadequada ou tardia, frequentemente por meio das experiências da vida, o que contribui para a perpetuação de mitos e equívocos sobre o ciclo menstrual. (Fáveri; Venson, 2007). Essa falta de conhecimento pode levar a sentimentos de vergonha e estigmatização, dificultando ainda mais o diálogo aberto sobre o assunto.

Fáveri e Venson (2007) ressaltam que grande parte das características atribuídas ao gênero feminino, incluindo o processo menstrual, foi desvalorizada em comparação com as características atribuídas ao masculino. Essa desvalorização contribui para a circulação de preconceitos e estigmas relacionados à menstruação, dificultando uma abordagem aberta e saudável sobre o tema.

A ausência de diálogo familiar sobre o corpo e suas transformações é uma realidade ainda presente na trajetória de muitas mulheres. Como salienta o Prof3: “[...] *As mudanças no corpo foram acontecendo naturalmente porque naquela época não havia um diálogo em casa, uma orientação em casa sobre as mudanças que poderiam acontecer*” (Prof3, 2023; entrevista concedida em 18 nov. 2023). Esse relato evidencia como o silêncio e a falta de orientação sobre as questões corporais, especialmente no que diz respeito ao ciclo menstrual, ainda fazem parte da experiência de muitas meninas e adolescentes. Tal lacuna no processo de formação e

informação contribui para a construção de tabus e mitos em torno da menstruação, reforçando estigmas que atravessam gerações.

A falta de diálogo em casa sobre essas mudanças corporais apresentada pelo Prof3, podem ter várias consequências negativas. Sem orientação adequada, meninos e meninas podem acreditar em mitos e desinformações sobre o corpo e a sexualidade, o que pode levar a comportamentos inadequados ou prejudiciais. A puberdade masculina é uma fase de transição na vida de um jovem, marcada por profundas mudanças físicas, emocionais e psicológicas.

Contudo, a falta de orientação adequada por parte da família conforme pontuada pelo Prof3, pode tornar esse período ainda mais desafiador. Conversas abertas e informativas são essenciais para o desenvolvimento saudável dos adolescentes, mas muitas famílias enfrentam dificuldades em abordar esses tópicos porque não possuem informações para repassarem aos filhos/as. Essa falta de comunicação aberta no contexto familiar pode resultar em desinformação e ansiedade para os jovens. Estudos mostram que muitos adolescentes não recebem a orientação necessária de seus responsáveis durante a puberdade.

Ainda sobre esse silenciamento a respeito da temática da menstruação, a Prof2 relata as mudanças ocorridas no corpo vivenciadas em casa:

*[...] quando eu fiquei menstruada eu demorei, acho que uns dois meses para contar para minha mãe, aliás eu nem contei ela descobriu porque ela viu minha roupa suja, então assim, sempre foi uma coisa bem reservada (Prof2, 2023; entrevista concedida em 17 nov. 2023).*

Essa narrativa destaca, a importância de conversas francas sobre a puberdade, reforçada junto aos especialistas em desenvolvimento humano. Essa comunicação não só promove uma melhor compreensão das transformações corporais, mas também fortalece os laços familiares.

Na fala da Prof8 evidenciamos que houve um diálogo sobre a menstruação “[...] Na minha adolescência houve conversa sobre menstruação em casa. Lá em casa minha mãe sempre me orientou e quando chegou no período do namoro houve orientação, tanto que eu procurei um médico ginecologista que me explicou tudo certinho” (Prof8, 2024; entrevista concedida em 10 jan. 2024). Sem orientação adequada, os jovens podem sentir-se isolados em relação às suas experiências de puberdade, exacerbando sentimentos de vergonha e insegurança durante um período que já possui suas vulnerabilidades.

Até os dias de hoje, a maioria das pessoas acredita que masculino e feminino são polos opostos na sociedade (Louro, 2013). Mesmo, diante de vários estudos envolvendo a

discussão sobre as questões de gênero e suas relações, avançamos muito pouco neste entendimento, tendo em vista que o foco dessas discussões apesar das pesquisas acadêmicas mostrarem o contrário, está restrita à natureza humana, ainda se restringindo ao sexo biológico e não às construções históricas e culturais das relações de gêneros entre os sujeitos conforme identificamos em nossa tese.

## **2.2 Religiosidades e as representações das relações de gênero do/as professor/as**

Historicamente, as crenças religiosas vêm moldando comportamentos, atitudes e papéis atribuídos a homens e mulheres, influenciando profundamente a dinâmica social e as relações de poder, no que diz respeito às relações de gênero entre as pessoas. As religiões do/as professor/as participantes dessa pesquisa, desempenham um papel essencial na formação e compreensão das relações de gênero em suas vidas. O/as professor/as participantes da pesquisa possuem as seguintes religiões: quatro evangélico/as, três católicas, duas kardecistas e uma candolecista.

Conforme Silva, Parreira e Lissi (2017, p. 86):

[...] as religiões legitimam qual é a expressão de sexualidade e de gênero permitida, bem como quais são as práticas que não ferem seus preceitos. Nas tradições religiosas são definidas, de modos particulares, como e em que momento da vida e da atividade religiosa seus/as fiéis e/ou seguidores/as podem se permitir ao exercício pleno da sua sexualidade.

Dessa maneira, as tradições religiosas seguem textos e ensinamentos que moldam as expectativas de gênero. Por exemplo, no cristianismo, passagens bíblicas são frequentemente citadas para sustentar a superioridade masculina e a submissão feminina. Barros e Musskopf (2018, p. 352) destacam que:

[...] A Bíblia carrega marcas predominantemente patriarcais em seus múltiplos processos de constituição; [...] A interpretação bíblica dos primeiros séculos cumpriu uma função patriarcal que deu suporte à própria patriarcalização da Igreja e foi um reflexo dela; [...] Pode-se, ainda, afirmar que as leituras patriarcais desenvolvidas pelos pais patrístico-medievais lançaram as bases da teologia bíblica da igreja cristã e que estas continuam tendo efeitos nos sistemas sociais e eclesiás; [...] E, finalmente, as raízes patriarcais da interpretação bíblica produziram efeitos históricos nefastos na vida das mulheres.

A influência das normas religiosas sobre as relações de gênero não é estática, elas

se modificam ao longo do tempo, refletindo mudanças nas estruturas sociais, políticas e culturais. Silva, Parreira, Lissi (2017, p. 86) contribuem nessa discussão, quando salientam como os cultos religiosos operam sobre os sujeitos.

[...] os cultos religiosos, em suas diversas matizes, operam sobre o corpo, o gênero e a sexualidade. Eles definem que corpo pode ou não realizar e/ou participar de seus segredos, de seus ritos. Impõem, por meio da definição de quem opera o poder religioso/divino, se cabe a operação a um corpo de homem ou de mulher.

No passado, muitas tradições religiosas promoviam uma rígida separação de papéis de gênero, com os homens ocupando posições de poder e liderança, enquanto as mulheres eram relegadas a papéis subordinados, muitas vezes restritos ao âmbito doméstico. No entanto, nos dias atuais, embora ainda existam desigualdades em diversos contextos, é possível observar mudanças significativas em algumas tradições religiosas, nas quais as mulheres vêm conquistando espaços de liderança e participação ativa.

Em determinadas comunidades de fé, há um movimento crescente em direção a uma relação de gênero mais equilibrada e harmoniosa, reconhecendo a equidade e o respeito mútuo na vivência espiritual e nas estruturas institucionais. No entanto, para esse subitem, iremos focamos apenas nas religiões as quais o/as professor/as possuem suas crenças firmadas. O principal objetivo é compreender como as religiões colaboram no processo das representações das relações de gênero do/as professor/as e suas implicações.

As entrevistas feitas como o/as professor/as nos mostram que as religiões exercem influências nas representações das relações de gênero do/as professor/as participantes, tanto perpetuando desigualdades quanto oferecendo espaços de resistência e transformação. A reinterpretar crítica das escrituras e a inclusão das mulheres em posições de liderança religiosa são passos fundamentais para promover a igualdade de gênero nas práticas e crenças religiosas contemporâneas. Ao longo dos séculos, movimentos de reforma religiosas, sociais e feministas começaram a desafiar as normas tradicionais. No cristianismo, por exemplo, as reformas protestantes do século XVI abriram caminho para um maior questionamento das doutrinas tradicionais, embora muitas denominações ainda mantivessem visões conservadoras sobre gênero (Foucault, 1988).

No século XX, o movimento de direitos civis e o feminismo de segunda onda pressionavam por mudanças significativas nas normas de gênero em várias religiões. Butler (2018) destaca que o gênero é performativo e que as mudanças são resultados de práticas sociais

e discursos que moldam e remodelam as identidades de gênero. A autora mantém o entendimento de que o gênero não é algo fixo ou natural, mas construído continuamente por meio de práticas e discursos sociais. Isso implica que as identidades de gênero são resultado de repetições e normas culturais. Assim, de acordo com a autora, o gênero é performativo, pois se manifesta nas ações e interações cotidianas. Mudanças nas identidades de gênero ocorrem quando essas práticas são questionadas ou ressignificadas socialmente.

As normas de gênero referem-se aos comportamentos, atitudes e papéis que a sociedade espera de indivíduos com base em seu gênero. A religião desempenha um papel central na criação e manutenção dessas normas, influenciando a maneira como as pessoas compreendem e vivenciam suas identidades. Foucault (1987) discute no livro *Vigiar e punir*, como as instituições sociais, incluindo a religião, exercem poder disciplinar sobre os corpos, criando padrões de normalidade.

O poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”: “adestrar” para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho no qual as técnicas que permitem ver induzem a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam.

Esse poder disciplinar, conceituado por Foucault (1987), é compreendido como uma forma de dominação que opera não apenas por meio da repressão ou da força direta, mas, sobretudo, por meio de técnicas de controle e normatização dos corpos e comportamentos. Em vez de simplesmente se apoderar de algo ou alguém, esse poder atua moldando os indivíduos, transformando-os em sujeitos úteis e obedientes.

A disciplina, nesse sentido, é uma ferramenta sofisticada que produz indivíduos ao mesmo tempo como alvos e como veículos de sua própria dominação. Ela opera por meio de mecanismos sutis, como a vigilância constante e o controle dos gestos, instituindo um sistema em que ver e ser visto se convertem em estratégias de poder. Assim, os corpos são treinados e regulados não apenas para cumprir funções sociais, mas também para internalizar normas, tornando o controle mais eficiente e naturalizado.

Dessa maneira, para entendermos as representações das relações de gênero com enfoque na religião com o/as professor/as realizamos os seguintes questionamentos: Você tem formação religiosa? Ela afeta sua forma de compreender as relações de gênero? Para essa

pergunta obtivemos as narrativas que serão descritas e analisadas a seguir.

A Prof8, mostra a influência da religião na forma como vê as relações de gênero:

[...] Sobre religião acredito que ela afete um pouco, mas não tanto. No começo quando eu era criança ela afetava mais. Minha mãe vem de uma educação onde a mulher faz as coisas e meu pai não faz nada, no sentido de limpar. Não é que meu pai não faça nada, mas meu pai sempre foi o provedor do lar, era aquele cara que trazia sustento, então minha mãe fazer as coisas era normal e comum por conta da religião católica que colaborou um pouco, porque minha mãe era muito religiosa, você tem que fazer porque você é menina tem que dar um jeito, a mãe dela era assim também (Prof8, 2024; entrevista concedida em 10 jan. 2024).

A narrativa da Prof8, revela que as representações religiosas tradicionais frequentemente reforçam a subordinação das mulheres, ao promover uma visão patriarcal das relações de gênero. Foucault (1987, p. 198) nos auxilia nesse entendimento das práticas religiosas ao pontuar que:

As instituições disciplinares produziram uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento; as divisões tênues e analíticas por elas realizadas formaram, em torno dos homens, um aparelho de observação, de registro e de treinamento.

Essa visão é refletida em muitas práticas religiosas, em que os homens são frequentemente colocados em posições de autoridade espiritual e as mulheres são encorajadas a assumir papéis domésticos e de cuidado. Essa é uma maneira de se manter a ordem do que é considerado aceitável pela sociedade. Nesse sentido, Foucault (1987) ainda pontua que a ordem prescreve a cada um seu lugar, seu corpo, sua doença e sua morte; a cada um seu bem, por meio de um poder onipresente e onisciente que se subdivide ele mesmo de maneira regular e ininterrupta até a determinação final do indivíduo, do que o caracteriza, do que lhe pertence, o que lhe acontece.

Esse entendimento do poder – como algo que organiza, classifica e define os indivíduos – pode ser claramente percebido nas estruturas religiosas tradicionais. Ao delimitar funções específicas para homens e mulheres, as instituições operam como dispositivos de disciplinamento social, legitimando desigualdades por meio de discursos considerados sagrados ou divinos.

A divisão dos papéis de gênero não ocorre de forma aleatória, mas, sim, como parte de um sistema que busca manter uma ordem social pré-estabelecida, naturalizando hierarquias e reforçando normas de conduta. A partir da análise foucaultiana, podemos compreender que

essas práticas são estratégias de um poder que atua minuciosamente na formação dos sujeitos, moldando seus comportamentos, suas identidades e seus destinos dentro de um campo simbólico e material de controle.

Dessa forma, torna-se relevante observar como essas dinâmicas de poder, fundamentadas em discursos religiosos e sociais, influenciam diretamente a constituição subjetiva dos indivíduos, especialmente no que diz respeito às percepções sobre gênero. As crenças interiorizadas desde a infância, muitas vezes reforçadas por instituições religiosas, moldam a forma como homens e mulheres compreendem seus papéis na sociedade. É nesse contexto que as experiências pessoais ganham importância, pois revelam como os sujeitos assimilam, reproduzem ou até mesmo questionam as normas ao longo de suas trajetórias.

Ao perguntar à Prof1 como a religião afetava seus entendimentos sobre as relações de gênero, obtivemos a seguinte narrativa: “[...] *a minha formação foi muito rígida, uma formação católica, muito linda e muito certinha*” (Prof1, 2023; entrevista concedida em 16 nov. 2023). Essa narrativa evidencia a internalização de uma formação religiosa marcada por normas rígidas, porém romantizadas, o que revela a complexidade das relações entre disciplina, afeto e identidade.

Ao descrever sua formação como “muito linda e muito certinha”, mesmo reconhecendo a rigidez, a entrevistada demonstra como o discurso religioso pode ser naturalizado e até idealizado, ainda que carregue elementos de controle e normatização. Tal ambivalência reflete o modo como o poder disciplinar atua não apenas por coerção, mas também por meio da produção de sentidos positivos associados à obediência e à conformidade. A formação religiosa não apenas impõe limites, mas constrói subjetividades que tendem a valorizar e a reproduzir esses limites como parte de uma trajetória considerada legítima e virtuosa.

No relato da Prof1 é possível perceber que a religião influenciou e padronizou sua forma de entender o que vem a ser “[...] *muito linda e certinha*”, ou seja, para ela não há equívocos em sua religião, suas padronizações e formas de conceber o que é feminino e masculino estão corretas. No cristianismo, especialmente nas suas vertentes mais conservadoras, a ideia de que o homem é o cabeça da família e a mulher deve ser submissa é uma interpretação comum de passagens bíblicas. Castro e Ferrari (2017, p. 79), contribuem para essa discussão, ao salientarem que:

[...] vem sendo colocada em funcionamento, por algumas igrejas ou mesmo segmentos de igrejas, uma visão fundamentalista dos códigos morais

religiosos-cristãos em relação ao exercício das sexualidades e às relações de gênero, que enfatizam a interpretação literal da bíblia cristã e a obediência rigorosa e literal a certos princípios considerados básicos à vida e à doutrina cristãs.

Essa interpretação literal dos textos bíblicos continua a ser uma força poderosa na manutenção das estruturas patriarcais dentro das comunidades cristãs. A religião exerce poder disciplinar sobre os corpos, criando padrões de normalidade que são internalizados pelos indivíduos (Foucault, 2008). Esse processo de normatização é central para a formação das identidades de gênero. Butler (2018) complementa essa visão ao afirmar que o gênero é performativo e as normas religiosas frequentemente reforçam *performances* específicas de masculinidade e feminilidade.

Essa internalização das normas religiosas pode limitar a flexibilidade de gênero, perpetuando desigualdades. Religiões podem exercer um controle significativo sobre a vida pessoal e social dos indivíduos, influenciando escolhas e comportamentos. Esse controle pode ser especialmente limitante para mulheres e pessoas LGBTQIAPN+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexos, assexuais, pansexuais, não-binários e mais), que enfrentam pressões para se adequarem a normas restritivas. Prosseguindo com as narrativas do/as professor/as sobre as representações das relações de gênero no quesito religião temos a fala da Prof2 (2023):

*Sobre minha formação religiosa acredito que acaba interferindo na forma como comprehendo essas relações de gênero, pois com os meus filhos eu tento desde já me preparar, porque é uma desconstrução do que eu aprendi. [...] mas, você ainda tá com aquilo ali dentro de você, então é uma desconstrução do que eu aprendi, mas eu já tento desde já até brinco que o meu menino que é maior, falo que ele vai ser mais reservado porque ele é quem vai ser por conta do jeito mesmo e aí eu já tento ir me desconstruindo me preparar porque é difícil. Você aprendeu a vida inteira daquele jeito você começa a pensar de forma diferente. Mas, aquele negócio parece que ainda com a gente, tem que cuidar do seu pensamento, você tem que a todo tempo estar vigiando para não pensar de maneira restritiva, mas eu procuro fazer diferente do que eu aprendi em casa (Prof2, 2023; entrevista concedida em 17 nov. 2023).*

Na fala da Prof2 vemos o quanto é difícil romper com velhas práticas religiosas de subjetivação dos sujeitos. No entanto, é possível perceber um esforço em ressignificar esses ensinamentos e subjetivações por parte da docente. Varela e Ribeiro (2017, p. 12) colaboram com essa discussão ao enfatizarem “[...] propõe-se, assim, romper com práticas educativas pautadas numa visão determinista e reguladora da sexualidade, entendendo-a enquanto um artefato, constituído historicamente em meio a relações sociais de saber e poder.

Dessa maneira, a tentativa da Prof2 de ressignificar os ensinamentos religiosos internalizados revela um movimento de resistência e reconstrução identitária diante de discursos normativos que historicamente moldaram os sujeitos. Ao questionar e reinterpretar essas práticas, ela se insere em um processo de transformação que busca superar visões fixas e reguladoras sobre gênero e sexualidade.

Essa postura dialoga com a proposta de Varela e Ribeiro (2017), ao apontar para a urgência de práticas educativas que reconheçam a sexualidade como uma construção histórica e social, e não como algo essencializado ou previamente definido. Assim, abre-se espaço para uma educação mais crítica, reflexiva e emancipatória, capaz de desconstruir padrões opressores e promover relações mais justas e igualitárias.

Essa perspectiva de uma educação crítica e emancipatória, como propõem as autoras (Varela; Ribeiro, 2017), conecta-se diretamente com as contribuições de Foucault (1988) e Hall (1997), ao reconhecer que as identidades – inclusive as de gênero e sexualidade – são construídas historicamente por meio de discursos e práticas culturais. Ambas as abordagens apontam para a necessidade de desconstruir visões essencialistas e normativas, permitindo que a educação atue como um espaço de reflexão e transformação. Ao compreendermos que os sujeitos são produzidos nas interseções entre saber, poder e representação, conforme pontua Foucault (1988), torna-se possível repensar práticas pedagógicas que não apenas reproduzem padrões opressores, mas que acolham a diversidade e promovam relações mais justas, críticas e contextualizadas.

Ao colocarmos Foucault (1988) e Hall (1997) em diálogo, é possível perceber uma convergência teórica no entendimento de que a constituição dos sujeitos e de suas identidades não é algo natural ou fixo, mas sim resultado de processos históricos, culturais e discursivos. Ambos os autores destacam o papel central das práticas sociais e dos discursos na formação das subjetividades, apontando que o que entendemos por identidade – inclusive a de gênero – está em constante construção, atravessada por relações de poder e representações simbólicas. Compreender os sujeitos a partir dessas perspectivas nos permite problematizar as normas sociais que moldam os modos de ser e estar no mundo, abrindo espaço para pensar identidades de forma mais fluida e contextualizada.

Trazendo as discussões para o contexto brasileiro, Louro (1997) destaca que devemos considerar as especificidades culturais e históricas na análise das relações de gênero. A mesma autora observa que “essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-

se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe". (Louro, 1997, p. 28). Isso significa que qualquer análise das relações de gênero deve considerar as múltiplas influências que moldam a subjetividade dos indivíduos.

Discussões sobre como a religião molda as normas de gênero nos levam a considerar seu impacto com os relacionamentos, nos quais as interpretações religiosas influenciam expectativas e práticas matrimoniais. De acordo com Foucault (1987), "[...] A vigilância torna-se um operador econômico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar" (Foucault, 1987, p. 200).

Assim, no relato do Prof3 sobre o casamento é pontuado que “[...] *de acordo com minha religião devemos casar na igreja e que a mulher deve ser pura, para que Deus abençoe nossa relação*” (Prof3, 2023; entrevista concedida em 18 nov. 2023). Com essa fala é possível observar a narrativa de como a religião exige condutas de práticas sexuais para as mulheres e as responsabilizam pela sua pureza, no caso a virgindade, que fará com que Deus abençoe o casamento, mas não exige do homem neste quesito as mesmas responsabilidades. A Prof1 pontua os ensinamentos da família e da religião sobre as relações sexuais:

[...] *Sobre a relação sexual, a gente namorou muitos anos, então assim, alguma coisa a gente fazia, mas o ato em si, a gente esperou, mas eu nunca conversei sobre esse assunto com minha mãe. Mas, a questão de esperar o casamento foi uma decisão religiosa, porque eu e meu marido nos conhecemos dentro da igreja, então foi por conta das nossas experiências do ambiente que nós participamos, a gente resolveu esperar o casamento* (Prof1, 2023; entrevista concedida em 16 nov. 2023).

Na narrativa apresentada pela Prof1 notamos que a cobrança da virgindade, pela religião, é um tema que tem repercussões profundas na sociedade brasileira, refletindo não apenas valores religiosos, mas também estruturas de gênero que perpetuam desigualdades. No Brasil, a influência das religiões, especialmente o catolicismo e o protestantismo, desempenha um fator relevante na forma como a virgindade ainda é valorizada e imposta, principalmente às mulheres.

No contexto católico, a virgindade feminina é muitas vezes associada à pureza e à santidade. Historicamente, a igreja católica reforçou a ideia de que a virgindade feminina é um símbolo de virtude, sendo a Virgem Maria o maior exemplo dessa pureza. O valor atribuído à virgindade feminina perpetua a ideia de que a honra de uma mulher está intrinsecamente ligada à castidade. No trecho abaixo podemos observar como os silenciamentos estiveram presentes

na constituição da Prof2 sobre o namoro e na preparação para o casamento.

*Eu namorei, muito escondido, eu tinha relações escondidas do meu pai, beijava, mas eu casei na igreja, tudo certinho com o primeiro namorado, aquele que tive que apresentar para o meu pai conversar sobre algumas coisas, sobre a lua de mel, e aconteceu naturalmente a relação sexual, meus pais nunca me perguntaram sobre e muito menos que eu falaria (Prof2, 2023; entrevista concedida em 17 nov. 2023).*

A Prof2 pontua que apesar de namorar escondido e beijar, a mesma se casou com o primeiro namorado, com quem aprendeu na prática como seria a relação sexual que se concretizou na lua de mel. Esses silenciamentos sobre a relação sexual e os discursos não ditos são fenômenos que permeiam diversas culturas e sociedades, refletindo e reforçando estruturas de poder e desigualdades de gênero.

Os silenciamentos apresentados pela professora implicam na forma como a sexualidade é percebida, discutida e vivida, afetando tanto a vida pessoal quanto a convivência social dos indivíduos. Como salienta Orlandi (2007, p. 28) “[...] as palavras são múltiplas, mas os silêncios também o são”. Nos Estudos de Gênero e Estudos Culturais, as análises desses silenciamentos revelam dinâmicas complexas de controle, repressão e resistência.

Nesse sentido, hooks (2016) argumenta que o silêncio em torno da sexualidade é uma forma de controle e opressão para/com as mulheres. Quando a sexualidade feminina é envolta em silêncio, as mulheres são privadas da linguagem por meio da qual podem expressar e reivindicar sua sexualidade de maneira saudável e consensual.

Esse silêncio não apenas impede a comunicação aberta sobre desejos e limites, mas também contribui para a manutenção de mitos e tabus que dificultam a compreensão e a aceitação da diversidade sexual. Foucault (1988) nos auxilia a compreender como o silêncio sobre a sexualidade não é simplesmente a ausência de discurso, mas uma forma de discurso que está carregada de poder. Esse silêncio é estrategicamente utilizado para moldar comportamentos e manter a ordem social, especialmente em relação às normas que se referem ao gênero e à sexualidade.

Para Hall (1997), os discursos não ditos sobre a sexualidade contribuem para a construção das identidades de gênero. Por meio dos significados culturais atribuídos ao gênero e à sexualidade são frequentemente construídos pelas representações do que não é dito, criando uma norma implícita que marginaliza e exclui aqueles(as) que não se conformam. Esse processo de construção silenciosa reproduz e reforça a heteronormatividade e a binariedade de gênero, dificultando a aceitação e a visibilidade de identidades e orientações sexuais diversas. O

silenciamento, como vimos, está presente nas famílias do/as professor/as influenciado/as pelas comunidades religiosas. O silêncio sobre a sexualidade é uma prática comum que impede a educação sexual adequada e perpetua a desinformação.

[...] através de múltiplas estratégias de disciplinamento, aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle. Acreditando que as questões da sexualidade são assuntos privados, deixamos de perceber sua dimensão social e política (Louro, 2016, p. 27).

O silêncio pode ter consequências negativas, como a falta de conhecimento sobre saúde sexual e reprodutiva, além da dificuldade em estabelecer relações sexuais seguras e consensuais, bem como questionar as hierarquizações de gênero. Para romper com os silenciamentos, é essencial promover uma cultura de diálogo aberto e inclusivo sobre a sexualidade. Nesse sentido, a educação sexual deve ser uma ferramenta para quebrar o silêncio e empoderar indivíduos com conhecimento e linguagem para expressar suas sexualidades de maneira saudável e plural. A educação sexual busca, pois,

[...] desestabilizar as “verdades únicas”, os restritos modelos hegemônicos da sexualidade normal, mostrando o jogo de poder e de interesses envolvidos na intencionalidade de sua construção. [...] apresentar as várias possibilidades sexuais presentes no social, na cultura e na política da vida humana, problematizando o modo como são significadas e como produzem seus efeitos sobre a existência das pessoas (Furlani, 2013, p. 70).

Furlani (2013) chama atenção para a necessidade de repensar os padrões estabelecidos sobre sexualidade. Em vez de aceitar como naturais os modelos tradicionais, propõe uma análise crítica sobre como essas ideias foram criadas com base em interesses sociais e relações de poder. A proposta é ampliar o olhar, reconhecendo que existem múltiplas formas de viver a sexualidade, influenciadas por fatores culturais, sociais e políticos. Além disso, destaca que refletir sobre os impactos dessas normas na vida das pessoas, questionando os sentidos atribuídos a elas e como moldam comportamentos e identidades. A partir da educação sexual e do diálogo, é possível desafiar os discursos não ditos e construir uma sociedade mais justa e igualitária em termos de gênero e sexualidade.

Para tanto, é necessário pontuar que no meio protestante (igrejas evangélicas) e católicas, a cobrança da virgindade também é intensa. As igrejas evangélicas promovem frequentemente, em seus cultos aos jovens, a abstinência sexual até o casamento como um pilar da moralidade cristã, com programas específicos voltados para a juventude, como os anéis de

pureza e lemas como “decidi esperar”. Esses programas visam educar os jovens sobre a castidade, mas muitas vezes resultam em uma pressão desproporcional sobre as meninas/mulheres para manterem sua virgindade, ao que não é cobrado dos meninos/homens. Enquanto a virgindade feminina é rigorosamente vigiada, conforme foi destacada pelo Prof3, a virgindade masculina não recebe a mesma atenção nas comunidades religiosas. Para Butler (2018) essa assimetria reflete uma desigualdade de gênero em que o comportamento sexual dos homens é mais tolerado e/ou até mesmo incentivado.

A moralidade sexual nas religiões tende a ser assimétrica, com um controle muito maior sobre a sexualidade feminina do que sobre a masculina. Como podemos ver na narrativa da Prof6 “[...] a virgindade é algo muito sério em minha religião, representa o respeito da mulher e demonstra honra ao marido” (Prof6, 2024; entrevista concedida em 15 jan. 2024).

Nesta narrativa, é possível compreender, como a cobrança da virgindade apresentada pela Prof6 é frequentemente vinculada às práticas culturais que reforçam a subordinação das mulheres. Em muitas comunidades, a honra de uma família é vista de maneira vinculada à virgindade de suas filhas, o que pode levar a práticas prejudiciais como testes de virgindade. Contudo, há esforços dentro de várias tradições religiosas no Brasil para desafiar essas normas e promover a igualdade de gênero. Como podemos destacar na fala da Prof7, “[...] em minha religião do candomblé, sempre fomos livres para viver nossa sexualidade, nunca houve proibição, nem exigência de nós um casamento aos modos tradicionais que as religiões ocidentais seguem”. (Prof7, 2024; entrevista concedida em 20 jan. 2024).

Nos estudos de gênero, devemos reconhecer que nem todas as religiões tratam a virgindade e o casamento como obrigações, como podemos observar na fala da Prof7. Algumas tradições religiosas são mais flexíveis e abertas em relação à sexualidade, proporcionando uma abordagem mais igualitária e inclusiva. Assim, o casamento e os relacionamentos são frequentemente moldados por normas religiosas que estabelecem expectativas específicas sobre os papéis destinados a homens e a mulheres. Muitas tradições religiosas possuem regras e rituais que influenciam a formação, a manutenção e a dissolução dos casamentos. Louro (1997) mostra em seus estudos como as doutrinas religiosas podem reforçar papéis tradicionais de gênero, especialmente no contexto matrimonial.

As instituições religiosas sustentam tradicionalmente a submissão feminina no casamento, promovendo a ideia de que a mulher deve ser submissa ao marido como parte de um dever religioso. Beauvoir (1970, p. 233) argumenta que:

Assim como, entre os primitivos, o sexo masculino é laico enquanto o da

mulher se impregna de virtudes religiosas e mágicas, não passa, nas sociedades mais modernas, o erro do homem de um deslize sem gravidade; consideram-no amiúde com indulgência.

A influência das normas religiosas no casamento pode ser profunda, reforçando papéis tradicionais de gênero e expectativas de comportamento. Beauvoir (1970) observa que muitas religiões promovem a submissão feminina no casamento, justificando isso com base em doutrinas religiosas que sustentam a hierarquia de gênero. Foucault (1988) discute como as instituições religiosas utilizam o poder disciplinar para regular os comportamentos conjugais, promovendo normas de conduta que perpetuam desigualdades de gênero.

O poder disciplinar é um mecanismo central de controle social, que opera a partir da vigilância, da normalização e do exame. Essa fabricação de indivíduos é realizada por meio de uma série de práticas. A religião, por meio de seus enunciados disciplinares, molda comportamentos e inculca normas sociais, conforme identificamos nas narrativas do/as professor/as.

Foucault (1987) nos explica que essa ideia de vigilância constante é aplicada na constituição das representações e das relações de gênero. Como vimos pelas narrativas do/as professor/as, a conformidade e a regulação dos comportamentos são mantidas não tanto pela força, mas pela internalização das normas, aqui no caso a obrigação da virgindade colocada para as mulheres e como garantia terá um casamento abençoado.

A normalização dessa virgindade presente nas falas do/as professor/as é outra técnica do poder disciplinar, utilizada para regular os comportamentos das mulheres. Pela normalização, os comportamentos são medidos e os desvios são corrigidos para manter a ordem social, aspecto vivenciado no tempo atual por uma das nossas entrevistadas: “[...] se a mulher na consumação da lua de mel não fosse virgem, o marido devolveria ela para a família e seria visto como uma desonra tanto para os pais, quanto para o esposo” (Prof10, 2024; entrevista concedida em 20 jan. 2024).

A mulher era obrigada a não ter experiências sexuais e utilizá-las apenas para a satisfação de seu marido, caso contrário, sofreria as penalidades aplicadas pela religião e família (Foucault, 1988). Esse processo do poder disciplinar é visível em várias áreas da vida social, desde a educação até a saúde, como os padrões normativos são aplicados para moldar o comportamento das pessoas. Além da vigilância e da normalização, a Prof10 sinaliza que “[...] além de sermos devolvidas para a nossa família, éramos julgadas e punidas pela vizinhança e membros da igreja com comentários e olhares” (Prof10, 2024; entrevista concedida em 20 jan. 2024). Essa punição é uma forma de verificação contínua que não apenas monitora, mas registra

e avalia os indivíduos, permitindo que sejam classificados e diferenciados com base em sua conformidade com as normas.

Louro (1997) destaca que as narrativas religiosas celebram frequentemente a complementariedade de gênero, reforçando a ideia de que homens e mulheres têm papéis distintos e imutáveis no casamento. Nossas entrevistas realizadas com o/as professor/as revelaram que essas normas ainda prevalecem em muitas comunidades, o casamento é visto como uma instituição central para a manutenção da ordem social e moral.

As expectativas religiosas sobre o casamento podem afetar decisões individuais sobre casamento e divórcio, além de moldar a dinâmica de poder nos relacionamentos. Isso pode resultar em uma pressão adicional sobre o/as professor/as para manterem casamentos infelizes ou abusivos, devido à estigmatização do divórcio em muitas tradições religiosas. Essa análise das normas religiosas sobre o casamento e os relacionamentos também nos leva a considerar como essas normas influenciam a identidade de gênero e o reconhecimento de identidades não conformistas.

No campo da identidade de gênero, a experiência pessoal de cada indivíduo pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento. As identidades de gênero não binárias e transgêneras desafiam as concepções tradicionais de gênero mantidas por muitas religiões. Louro (1997) explora em seus estudos como as construções sociais e culturais de gênero podem ser restritivas, especialmente quando reforçadas por doutrinas religiosas.

Como disse a Prof6:

*A igreja sempre é a favor da família tradicional, porém, não discrimina pessoas, há muitos jovens com orientações diversas engajados em várias pastorais da igreja. Creio que a igreja pode influenciar sim, porém, buscamos respeitar o ser humano que é obra de Deus, mas, o preconceito está entranhado nas pessoas e, portanto, está presente em todos os lugares (Prof6, 2024; entrevista concedida em 15 jan. 2024).*

Nessa narrativa vemos como a normalização das regras da igreja estão introjetadas, pois mesmo o não dito apresenta qual é considerada a identidade de gênero ideal e o padrão ao qual se deve seguir. Porém, mesmo diante dessa representação impregnada por discursos heteronormativos, a professora apresenta dificuldades em perceber que ocorre uma representação de família ideal pela instituição religiosa.

Essa normalização refere-se ao processo pelo qual certos comportamentos, práticas e identidades são tornados normais ou naturais dentro de uma sociedade. Foucault (1988) argumenta que a normalização é uma técnica de poder que cria uma homogeneidade, permitindo

comparação, diferenciação e classificação dos indivíduos. Por meio dela, comportamentos desviantes são corrigidos e a conformidade é incentivada.

Para Hall (1997), a cultura é um local que os significados são produzidos e negociados e as relações de poder são estabelecidas e desafiadas. O autor destaca que as normas culturais são frequentemente impostas por grupos dominantes, como uma forma de manter a hegemonia, mas também são sujeitas a resistência e reinterpretação por parte de grupos subordinados.

As normalizações das regras de gênero são um exemplo claro de como as normas sociais são internalizadas e seguidas pelo/as professor/as. Como já destacamos, existem tradições religiosas que possuem doutrinas que reforçam uma visão binária do gênero, limitando a aceitação e o reconhecimento de identidades de gênero não binárias e transgêneras (Castro; Ferrari, 2017). Foucault (1988) argumenta que as instituições religiosas utilizam o poder disciplinar para regular os corpos e identidades, criando normas rígidas de comportamento.

A narrativa da Prof7 nos auxilia a compreender como os ensinamentos religiosos, influenciam nas relações de gênero:

*[...] a minha formação inicial religiosa da infância é Apostólica Católica Romana. Eu acho que a religião acaba mexendo um pouco com a gente, nesse respeito e na relação entre homens e mulheres. É tanto que depois que eu fiquei mais velha com uns 15 anos que foi na época que eu fiz a primeira comunhão, foi nessa época eu lembro que, eu começo a entender que tem que ser feito as coisas por causa de homem, que não pode falar assim com homem* (Prof7, 2024; entrevista concedida em 20 jan. 2024).

Em contextos educativos religiosos, conforme revelado pela entrevista concedida pela Prof7, há uma resistência significativa à aceitação de identidades de gênero não tradicionais, perpetuando um ambiente de exclusão e discriminação. Louro (1997) ressalta que a educação religiosa muitas vezes não reconhece a diversidade de gênero, reforçando papéis de gênero tradicionais que excluem pessoas transgêneras e não binárias. A marginalização e a exclusão também se refletem nas experiências de liderança religiosa, nas quais as mulheres frequentemente enfrentam barreiras significativas. Mesmo a Prof7 ter iniciado sua educação religiosa na igreja católica, havia uma resistência em lidar com as normalizações em relação aos papéis de gênero, pois conforme a professora,

*[...] em casa eram muitas mulheres negras, quase não tínhamos a presença masculina, quando tínhamos todos ajudavam na limpeza da casa, comida e*

*roupas. Mas, como vivíamos uma realidade diferente da maioria das pessoas, minha avó ficava chamando minha atenção sobre como deveria falar com os homens. Depois fui crescendo e comecei a observar que os anjos eram todos brancos e que daquela maneira eu uma menina negra, jamais poderia ser considerada uma bênção de Deus. Na adolescência me afastei um pouco da igreja e comecei a ler sobre as religiões de matrizes africanas e me identifiquei muito com o candomblé religião na qual eu sigo e me sinto acolhida e representada (Prof7, 2024; entrevista concedida em 20 jan. 2024).*

Como podemos perceber na fala da Prof7, os significados e as normas podem ser contestados. Sua constituição enquanto mulher negra se deu entre outras mulheres negras, o que modifica todos os sentidos que eram considerados corretos em suas relações, pois por conviver com mulheres todas faziam tudo. Ao ter contato com homens, em maior frequência, surgem o desconforto e as contestações das normatizações até então não vivenciadas em seu espaço familiar. Na adolescência surgem mais dúvidas sobre a religião que seguia, pois os artefatos culturais daquela igreja, não a representavam.

Para Magalhães e Ribeiro (2013),

Ao entendermos que a linguagem constitui os objetos de que fala, entendemos que os artefatos culturais produzem significados do que é ser homem, mulher, homossexual, negro, índio, gaúcho, entre outras identidades. São essas construções, produzidas no interior de determinados discursos e práticas sociais imbricadas em relações de poder, que instituem os sujeitos e a cultura (Magalhães; Ribeiro, 2013, p. 45).

Os artefatos culturais são manifestações concretas das práticas simbólicas de uma cultura, por meio dos quais são transmitidos valores, crenças e ideologias. Esses artefatos culturais (no caso, a representação dos “anjos”), revelam não apenas o conteúdo explícito, mas as conotações implícitas e as ideologias subjacentes que eles veiculam. Os “[...] artefatos contêm pedagogias culturais que ensinam modos de ser, estar e entender o mundo, construindo e reproduzindo significados sociais” (Magalhães; Ribeiro, 2013, p. 45).

Essa visão enfatiza várias possibilidades dos artefatos culturais, podendo servir como ferramentas de dominação e resistência, como mostra a narrativa da professora ao questionar a estética dos “anjos”. Assim, é fundamental compreender que os artefatos culturais não são dados naturais, mas construções realizadas dentro e por meio da cultura. É preciso refletir sobre as pedagogias que circulam por meio de práticas discursivas, saberes, conhecimentos e representações que incidem sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades.

Quando a professora afirma que ao frequentar as religiões de matriz africana sente pertencimento e acolhimento reais da forma como ela é, lembramos de Amaral, Caseira e

Magalhães (2017, p. 126), que nos auxiliam na compreensão de que “os artefatos, por meio de suas pedagogias culturais, produzem significados que interpelam os sujeitos, pois neles propagam valores, costumes, verdades de uma sociedade”.

Essa construção de identidade que ocorre com a Prof7 é um processo dinâmico, no qual os indivíduos e os grupos negociam seus sentidos de si mesmos em relação às representações culturais disponíveis. Silva (2016, p. 134) observa que devemos “caracterizar o objeto sob análise como um artefato cultural, isto é, como o resultado de um processo de construção social”. Tal apropriação pode ser vista em práticas culturais como a música, a arte de rua e a moda, em que significados subversivos são criados em resposta às narrativas hegemônicas.

As narrativas do/as professor/as revelam como as crenças religiosas são incorporadas no dia a dia, muitas vezes reforçando normas tradicionais de gênero. Ao considerar a influência da religião, podemos compreender como ela nos molda.

Como se observa na fala da professora:

*Eu sou católica, desde o nascimento frequento a igreja e tenho minha fé firmada nesta doutrina. Falando sobre a minha realidade, entendo que a igreja apresenta controvérsias em seu próprio material. É citado na bíblia, que a mulher deve submissão ao homem inclusive disponibilidade sexual, porém também é citado que o homem deve prover as necessidades de sua mulher ajudando-a e ainda tratá-la com respeito e honra. Recentemente grifei uma parte interessante, na bíblia onde diz que se pode se separar do outro, por exemplo, quando considerar que este não está sendo cristão. Observo que as pessoas se apegam à primeira parte e esquecem da segunda, as mulheres não têm toda essa providência vinda do homem, tem que trabalhar, dividir ou até se assegurar das responsabilidades do lar e ainda cumprir o mandamentos, obviamente não é possível física ou psicologicamente (Prof9, 2024; entrevista concedida em 20 jan. 2024).*

Nessa narrativa, a Prof9 nos apresenta uma forma de normalização dos preceitos religiosos relativos ao papel da mulher. No entanto, a professora em nenhum momento questiona o mandamento da mulher ter disponibilidade sexual e submissão ao homem, apenas coloca em negociação o fato de ser possível a separação no caso de o homem não conseguir prover o lar sem que a mulher tenha que trabalhar e ainda seguir as orientações religiosas. Ou seja, a normalização de que a mulher deve se subjugar ao homem é aceita em sua narrativa, o que nos auxilia a compreender seu entendimento sobre o casamento, conforme orienta a religião da professora, reforçando a utilização dos espaços privados para as mulheres.

Contudo, reconhecer que essa compreensão não é fixa ou imutável. As culturas e sociedades são dinâmicas e estão em constante transformação. Com o passar do tempo, ocorrem

mudanças significativas nos conjuntos de regras, valores e normas que as estruturam e orientam as relações sociais. A religião, enquanto uma das instituições sociais que compõem a cultura, também passa por processos de ressignificação e adaptação, acompanhando as transformações sociais e culturais. Assim, a desconstrução de saberes e práticas tradicionais torna-se possível à medida que novas demandas sociais emergem e novas formas de compreensão sobre o mundo são construídas coletivamente.

Nesse contexto, as diversas crenças religiosas manifestadas pelo/as professor/as participantes da nossa pesquisa ilustram como a religião pode atuar como um dispositivo de poder, nos termos propostos por Foucault (1988). Trata-se de uma rede heterogênea de discursos, instituições, normas, práticas e estruturas sociais que exerce controle, regula comportamentos e influencia as formas de pensar e agir dos indivíduos, inclusive no ambiente escolar.

No contexto das relações de gênero e suas constituições e representações na religião, o dispositivo de poder se coloca como relevante para compreender como as normas e expectativas de gênero são mantidas e reforçadas. Esse dispositivo também é utilizado pela religião, conforme vimos nas falas do/as professor/as, para produzir e regular comportamentos, criando uma normalização que é central para a manutenção das relações de poder.

Nessa pesquisa, entendemos que o poder não é uma ação estática, mas uma relação; não é algo que se toma ou se compartilha, mas algo que se exerce (Foucault, 1988). No contexto das relações de gênero, isso significa que o poder se manifesta em práticas cotidianas e instituições como a igreja e a família, já analisadas, moldando expectativas e comportamentos de homens e mulheres.

Como vimos, a religião também desempenha uma função relevante na constituição das representações das relações de gênero, pois dita como devem ser os papéis de homens e mulheres. Conforme as narrativas do professor e das professoras até aqui descritas e analisadas compreendemos que as instituições religiosas muitas vezes reforçam normas tradicionais de gênero, ao promoverem a submissão feminina e a liderança masculina como ideais espirituais. Utilizando-se de discursos religiosos e práticas litúrgicas, as normas de gênero são legitimadas e perpetuadas, influenciando as relações de poder nas comunidades religiosas, na vida social, pessoal e profissional do/as professor/as.

### **SEÇÃO 3**

### **FORMAÇÃO INICIAL E MÍDIA NAS REPRESENTAÇÕES**

### **DAS RELAÇÕES DE GÊNERO**

Nesta Seção é abordado como a formação inicial e a mídia afetam as representações das relações de gênero do/as professor/as , tendo a formação inicial e a mídia como dois pilares fundamentais para serem analisadas pelas representações das relações de gênero, desempenhando papéis na construção e na perpetuação das normas e expectativas de gênero na sociedade. A formação inicial como espaço de produção do conhecimento para o exercício da docência, e a mídia, como principal veículo de comunicação e disseminação de informações, influenciam a maneira como o/as professor/as percebem e reproduzem os papéis de gênero.

Segundo Louro (2013), a escola e a mídia atuam como agentes de socialização que, ao longo do processo educativo, reforçam e, ao mesmo tempo, contestam as normas de gênero, refletindo tensões e contradições presentes na sociedade. A autora salienta que a escola, também é um espaço aonde a educação ocorre e as normas podem ser contestadas ou reforçadas. No contexto escolar, as relações de gênero são frequentemente moldadas por práticas pedagógicas e curriculares que reproduzem estereótipos tradicionais. Isso ocorre, por exemplo, na maneira como meninos e meninas são incentivados a seguir caminhos educacionais distintos, baseados em concepções tradicionais de masculinidades e feminilidades.

Conforme Andrade (2013), a mídia, por sua vez, desempenha um papel crucial na manutenção e disseminação desses estereótipos, especialmente por meio da representação de gênero em programas de televisão, filmes, publicidade e redes sociais. Essas representações, muitas vezes, reforçam a divisão tradicional dos papéis de gênero, em que homens são

retratados como fortes e independentes, enquanto mulheres são frequentemente associadas a papéis domésticos e de cuidado:

As representações sobre sexualidade, corpo e gênero veiculadas em especial pela mídia têm subjetivado não só adultos, homens e mulheres, mas também têm trabalhado minuciosamente para a formação das identidades infantis e juvenis nos nossos dias (Felipe, 2013, p. 65).

Esse ciclo de reprodução dos estereótipos de gênero entre a educação e a mídia tem implicações profundas para as relações de gênero. Se a formação inicial não realizar a discussão de gênero, a mídia terá mais força para reproduzir imagens e narrativas que consolidam as normas vigentes de gênero. Apesar dessa tendência de reforço dos estereótipos de gênero, tanto a educação quanto a mídia têm o potencial de atuar como agentes de mudança, desafiando as normas tradicionais e promovendo a igualdade de gênero. Iniciativas educativas que abordam criticamente a representação de gênero na mídia podem ajudar os/as estudantes a desenvolver uma compreensão mais crítica das mensagens que recebem.

Da mesma forma, a mídia pode ser utilizada para promover mensagens de igualdade de gênero e desafiar os papéis tradicionais. Campanhas publicitárias, programas de televisão e filmes que retratam mulheres e homens de maneira mais igualitária têm o potencial de transformar as normas sociais. No entanto, para que essas mudanças sejam efetivadas, é necessário que haja um esforço conjunto entre professores/as, formuladores/as de políticas e profissionais da mídia.

A colaboração entre esses setores pode resultar em programas educativos que incentivem uma análise crítica da mídia, bem como em produções midiáticas que promovam a diversidade e a igualdade de gênero. A formação inicial e a mídia são ferramentas utilizadas na constituição das representações das relações de gênero, tanto na manutenção quanto na transformação das normas sociais. Para avançar na direção de uma sociedade mais equitativa é essencial que essas duas esferas atuem de maneira coordenada, promovendo a igualdade de gênero pela educação crítica e da representação midiática inclusiva.

### **3.1 Formação inicial e as representações das relações de gênero**

Os estudos das relações de gênero na educação têm sido objeto de intensos debates acadêmicos e políticos, principalmente nas últimas décadas. O reconhecimento de que a escola é um espaço privilegiado para a construção e desconstrução de estereótipos de gênero é central

para a promoção de uma educação mais equitativa. Entretanto, parece haver um consenso que

a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal da sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico (Louro, 2013, p. 45-46).

Na educação, os estereótipos de gênero são frequentemente reproduzidos de forma sutil, mas impactantes por meio de práticas pedagógicas, currículos e interações cotidianas. Meninas e meninos são, muitas vezes, incentivados a se comportar de maneiras que reforçam papéis de gênero considerados adequados pela/na sociedade. Essas práticas pedagógicas se manifestam, por exemplo, na segregação de atividades e disciplinas, aonde as meninas são frequentemente incentivadas a se concentrar em áreas relacionadas, segundo Louro (2013), às artes e ao cuidado, enquanto os meninos são direcionados para ciências exatas e esportes.

Além das práticas pedagógicas, os materiais didáticos também desempenham um papel crucial na perpetuação de estereótipos de gênero. Pesquisas apontam que, frequentemente, os livros didáticos apresentam figuras masculinas em posições de liderança e papéis ativos, enquanto as figuras femininas são retratadas em papéis secundários ou passivos. Furlani (2013, p. 70), em seus estudos, salienta que:

Na escola, o currículo, as disciplinas, as normas regimentais, as formas de avaliação, os materiais didáticos, a linguagem, constituem-se em instâncias que refletem e produzem as desigualdades de gênero, de sexo, de raça, etc., e podem incentivar o preconceito, a discriminação, o sexismo.

Nas instituições escolares, diversos elementos organizacionais – como o currículo, as disciplinas, as normas, as formas de avaliação e os materiais utilizados – não apenas reproduzem, mas também ajudam a construir desigualdades relacionadas a gênero, raça e outras diferenças sociais. Esses componentes, que compõem o funcionamento cotidiano da escola, podem, ainda que de maneira sutil ou não intencional, reforçar práticas discriminatórias e preconceituosas, alimentando estereótipos e aprofundando exclusões.

Assim, a escola, ao invés de atuar apenas como espaço neutro de formação, pode se tornar ambiente que legitima e perpetua desigualdades históricas. A maneira como os estereótipos de gênero são incorporados e transmitidos no ambiente educacional desempenha um papel central na formação das identidades de gênero e sexualidades. Entendida de forma ampla, a educação ultrapassa os limites formais da sala de aula, abrangendo práticas, discursos

e interações cotidianas que moldam percepções e comportamentos. (Louro,2013)

Nesse processo, a repetição e a naturalização de papéis sociais baseados em gênero contribuem para consolidar expectativas sociais específicas, muitas vezes limitadoras, acerca do que é ser homem ou mulher, além de reforçar normas de gênero hegemônicas. A escola, portanto, tem responsabilidade crucial na desconstrução de tais estereótipos, promovendo espaços de reflexão crítica e valorização da diversidade.

A educação, aqui “compreendida de maneira ampla, é um dos processos mais eficientes na constituição das identidades de gênero e sexual” (Sabat, 2013, p. 149), pois é um lugar privilegiado para a construção das identidades de gênero. A implementação de políticas educacionais e práticas pedagógicas que buscam promover a igualdade de gênero ainda é um desafio.

A implementação dessas práticas enfrenta desafios consideráveis, incluindo resistência por parte de setores conservadores da sociedade, que vêm a discussão sobre gênero na escola como uma ameaça às normas tradicionais. Além disso, há uma necessidade crescente de formação do/as professor/as para lidarem com as questões de gênero sem discriminação. A formação docente, muitas vezes, não aborda de maneira adequada as complexidades das relações de gênero, o que limita o/as professor/as de promover uma educação que rompa os estereótipos.

As discussões atuais sobre as relações de gênero na educação revelam que uma abordagem crítica e consciente por parte de professores/as, gestores/as e formuladores/as de políticas públicas. A escola, como espaço de formação e socialização, tem o potencial de ser um agente transformador na luta pela igualdade de gênero, mas para isso, é necessário um compromisso contínuo com a desconstrução de estereótipos e a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e equitativas. Mas, para que isso se torne possível, a formação inicial deve contemplar os estudos de gênero com base nos conhecimentos construídos e nas lutas dos movimentos sociais.

Para a produção das narrativas do/as professor/as foram realizadas os seguintes questionamentos: Como você procurou se formar sobre as questões relacionadas à sexualidade? Em sua formação inicial houve essa preocupação? E na continuada? Você entende que é importante o estudo das relações de gênero nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Como você trabalha com esse tema? Na escola há material didático para discutir as relações de gênero?

O/as professor/as participantes relataram a ausência das discussões de gênero e

sexualidade em seus processos de formação docente e muitos relacionam essa falta de conhecimento como um indicador das dificuldades em abordar a temática na escola e em sala de aula.

*Na época que eu fiz faculdade, há muito mais de 10 anos atrás, não se falava assim pelo menos no curso de Pedagogia que eu fiz, então não tínhamos nada a respeito disso, sem nenhum tema relacionado a isso nas disciplinas, não tinha esse tipo de discussão, não sei se por ser uma universidade católica, não sei se é isso ou se em outras instituições abordavam esse assunto, mas aonde eu fiz não tinha essa discussão sobre gênero (Prof6, 2024; entrevista concedida em 15 jan. 2024).*

Na fala da Prof6 identifica-se que em sua formação inicial não houve preparação e discussão sobre as questões de gênero. A ausência da discussão sobre gênero nos cursos de formação de professores/as tem sido apontada como um dos principais obstáculos para a promoção da igualdade de gênero nas escolas. A formação inicial dos docentes, que deveria prepará-lo/as para lidarem com a diversidade em sala de aula, muitas vezes negligencia questões fundamentais relacionadas às relações de gênero. De acordo com Louro (2013), a formação de professores, em sua maioria, ainda está enraizada em práticas tradicionais que não consideram as questões de gênero como parte integrante do currículo pedagógico.

Em consonância com a narrativa da Prof6, a Prof4 pontua que não teve essa discussão sobre as relações de gênero na faculdade de Pedagogia:

*[...] Não me lembro de ter estudado sobre gênero e sexualidade na graduação, talvez seja por isso que tenho dificuldades em abordar este assunto em sala de aula. Mesmo com as formações oferecidas pela escola, me sinto insegura para tratar do assunto (Prof4, 2024; entrevista concedida em 18 jan. 2024).*

Essa lacuna no currículo de formação docente, apresentada na narrativa da Profa4, colabora com a formação de profissionais que adentram na educação sem as ferramentas necessárias para abordar criticamente as questões de gênero. A falta de preparo pode levar à perpetuação de estereótipos e desigualdades dentro do ambiente escolar. Dessa maneira, concordamos com Silva e Soares (2013, p. 91) quando salientam que a

*[...] escola é um espaço de relações sociais e não somente um espaço cognitivo. As relações sociais referem-se ao fato de a escola ser tanto um local de encontro [...] quanto um local que tem relações com a mídia e outros espaços culturais.*

A compreensão de que a escola é um espaço de relações sociais, como afirmam Silva e Soares (2013), amplia a visão sobre o papel da instituição educativa, evidenciando que ela não se restringe ao ensino de conteúdos cognitivos, mas, também, interage com dinâmicas culturais e sociais mais amplas. Nesse contexto, a ausência de discussões sobre gênero na formação docente revela uma desconexão entre a realidade social vivida nas escolas e os conteúdos trabalhados nos cursos de formação de professores/as.

Tal lacuna demonstra uma resistência histórica em integrar temáticas urgentes e atuais nos espaços formais de educação, como aponta a Prof5, ao relatar que, em sua formação inicial, não houve qualquer abordagem sobre gênero e sexualidade, obrigando-a a buscar formação complementar por conta própria para lidar com essas questões em sua prática docente, como podemos observar na seguinte narrativa:

*Na faculdade não estudamos sobre essas questões. Mas, depois de formada, me deparei com a temática da Aids, e então tive que estudar por conta para ensinar os alunos. Acredito que deveria ter em nossa formação inicial essa discussão, pois constantemente acontecem situações relacionadas às questões de gênero e sexualidade e quase sempre não estamos preparados* (Prof5, 2023; entrevista concedida em 14 nov. 2023).

A consequência dessa ausência apontada na narrativa da Prof5, nos auxilia a compreender que, ao enfrentar situações que envolvem questões de gênero na prática docente, muito/as professor/as se sentem despreparados para agir de maneira adequada. Isso pode gerar insegurança e, muitas vezes, a perpetuação de práticas que mantêm as desigualdades de gênero.

Silva e Soares (2013, p. 87) colaboram com essa discussão ao descreverem que “[...] a escola é um instituição conservadora, no sentido de manter as tradições”. Essa reflexão sobre o caráter conservador da escola, enquanto instituição que tende a manter tradições, nos ajuda a entender porque ainda há tanta resistência em tratar de forma aberta e sistemática as questões de gênero no ambiente educacional (Silva; Soares, 2013).

A resistência se reflete diretamente na formação docente, como observado nas narrativas do/as professor/as, pela ausência da temática nos currículos de graduação em Pedagogia. No entanto, é fundamental destacar que essa omissão contraria o que determina a legislação educacional vigente. O conhecimento e a valorização do que está previsto nas diretrizes legais, especialmente nas orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE), tornam-se essenciais para garantir que a formação inicial de professores/as contemple, de fato, as discussões sobre gênero e sexualidade.

Isso não apenas legitima tais debates nos espaços formais, mas fortalece o compromisso com uma educação mais justa, inclusiva e alinhada com os direitos humanos. Destacamos que existem legislações conforme apresentadas nesta Seção que prevêem a discussão de gênero na formação inicial. Assim, entendemos que se faz necessário explicitar as orientações elaboradas pelo CNE, acerca da formação inicial, em específico para os cursos de formação de professores/as quanto às temáticas das relações de gênero e sexualidade.

Para tanto, descreveremos como o Conselho Nacional de Educação foi incluindo as discussões sobre as relações de gênero nos cursos para formação de professores/as, o que não significa que elas estejam efetivamente presentes na formação inicial. A partir do ano de 2005, o Ministério da Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior, propondo que o curso de Pedagogia, formação do/as professor/as que participaram da pesquisa, estudem temáticas relativas às diversidades, entre elas as relações de gênero:

A formação de professores, nas suas fases inicial e continuada, contemple a educação dos cidadãos(ãs), tendo em vista uma ação norteada pela ética, justiça, dialogicidade, respeito mútuo, solidariedade, tolerância, reconhecimento da diversidade, valorização das diferentes culturas, e suas repercussões na vida social, de modo particular nas escolas, dando-se especial atenção à educação das relações de gênero, das relações étnico-raciais, à educação sexual, à preservação do meio ambiente articuladamente à da saúde e da vida, além de outras questões de relevância local, regional, nacional e até mesmo internacional (Brasil, 2005, p. 10).

Nessa resolução do CNE/CP n.º5/2005 (Brasil, 2005) é instituída a orientação para a organização do curso de Pedagogia, dando atenção à educação das relações de gênero e educação sexual. Após uma década, o governo brasileiro publica a resolução do CNE/CP n.º 2/2015 (Brasil, 2015) que prevê uma ampliação para todos os cursos de licenciatura, tornando-se obrigatória a inserção dessa temática nos currículos em seu Capítulo V, que trata sobre a formação inicial do magistério da Educação Básica, em nível superior: estrutura e currículo no Art. 13, complementando a resolução de 2005, mencionada anteriormente.

[...] § 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil,

2015, p. 12).

Como podemos constatar no Art. 13 inciso 2 da resolução do CNE/CP n.º2/2015 (Brasil, 2015), os cursos de formação de professores/as, a partir de 2015, deveriam oferecer por meio de disciplinas conteúdos relacionados às questões de gênero e sexualidade, o que vem se efetivando nos cursos de licenciaturas do Brasil. Em consonância a essa resolução, temos a fala da Prof1 “[...] *Na graduação em Pedagogia tive essas discussões contempladas. Falava muito sobre gênero e sexualidade, a gente discutia sobre gênero, sexualidade, violência e direitos humanos*” (Prof1, 2023; entrevista concedida em 16 nov. 2023).

O relato apresenta uma formação inicial que contempla as discussões sobre gênero e sexualidade de forma crítica e estruturada. Sua experiência demonstra que, quando essas temáticas estão presentes na formação docente, é possível promover reflexões mais profundas sobre a prática pedagógica e suas implicações sociais, contribuindo para o enfrentamento das desigualdades e para a construção de uma escola mais inclusiva.

Além disso, sua fala reforça a efetividade das diretrizes do CNE quando devidamente implantadas, mostrando que a presença desses debates na formação não apenas cumpre uma exigência legal, mas também prepara o/a professor/a para lidar com as complexidades do cotidiano escolar de maneira ética, consciente e transformadora.

Para reverter esse quadro e garantir que todos os cursos de formação de professores/as tenham a discussão das relações de gênero e sexualidade, é essencial que seja incluída de forma sistemática e aprofundada a discussão sobre gênero nos currículos. A inclusão dessa temática não apenas capacita os/as futuros/as professores/as a lidarem com a diversidade em sala de aula, mas promove uma educação mais justa e equitativa. Partindo desse pensamento, temos a narrativa da Prof7, que nos apresenta a discussão das relações de gênero em sua formação inicial, pontuando, contudo, que faltaram estratégias que a auxiliassem a trabalhar tal discussão na prática da sala de aula:

*Na minha graduação tive acesso a essas discussões sobre gênero e sexualidade, faltou abordar a temática na prática, mas me formei com uma noção boa sobre o assunto. Depois, quando me tornei professora, sempre procurei materiais e cursos extra-curriculares para aprimorar meus conhecimentos e levá-los para a sala de aula.*(Prof7, 2024; entrevista concedida em 20 jan. 2024).

A experiência da Prof7 revela uma lacuna significativa entre o conhecimento teórico oferecido na formação inicial e a aplicabilidade prática desse saber no cotidiano escolar.

Embora tenha tido acesso às discussões sobre gênero e sexualidade durante a graduação, a ausência de orientações pedagógicas concretas sobre como abordar essas temáticas em sala de aula a levou a buscar, por conta própria, formações complementares. Esse movimento demonstra o comprometimento da docente com uma prática educativa mais consciente e aponta para a necessidade urgente de que os cursos de licenciatura integrem, de forma articulada, teoria e prática no tratamento das questões de gênero.

Assim, é fundamental que as instituições formadoras não apenas incluam o debate em seus currículos, mas ofereçam subsídios metodológicos que preparem os/as futuros/as professores/as para mediar as discussões com sensibilidade, responsabilidade e embasamento pedagógico. Outro fator pontuado pela Prof7, que contribui para nossa análise e discussão, está relacionado à falta de materiais didáticos e recursos que tratem de gênero de maneira crítica e acessível na escola. Sem referências adequadas, os/as professores/as encontram dificuldades em incluir essas temáticas em suas aulas.

A falta de prioridade das discussões de gênero e sexualidade nos cursos de formação de professores/as é apontada por Rizza, Mota e Ribeiro (2018). Elas salientam em sua pesquisa – produzida a partir de um mapeamento realizado nas universidades públicas federais credenciadas no *site* do Ministério da Educação, envolvendo as cinco regiões brasileiras – que há uma expressiva presença de disciplinas em cursos de licenciatura. Dentre os cursos de graduação, a Pedagogia ocupa lugar de destaque, como o curso que mais privilegia as discussões da sexualidade, já que as pesquisadoras encontraram um número significativo de disciplinas sendo ministradas.

Do mapeamento, totalizaram 60 instituições, sendo que desse número conseguimos ter acesso a somente 44 disciplinas ofertadas em cada semestre; dessas, 38 universidades oferecem disciplinas, o que corresponde a 86% e somente 6 não oferecem, o equivalente a 14%. Do total de cursos de graduação pesquisados nessas universidades, em 82 deles encontramos disciplinas de sexualidade sendo ofertadas, sendo 27 deles de licenciatura e 55 de bacharelado. Além disso, desse total de cursos de graduação, 39 deles oferecem mais de uma disciplina e os 43 cursos restantes oferecem apenas uma disciplina de sexualidade. Foram 137 disciplinas ofertadas nos cursos de licenciatura, sendo que dessas foram suprimidas as que são ofertadas para mais de um curso de graduação na mesma instituição. Contudo, é importante ressaltar que o curso de graduação foi contabilizado no total de cursos em que há ofertas de disciplinas de sexualidade. Distribuídas nas universidades brasileiras presentes nas cinco regiões do país, temos o seguinte panorama: na região Norte, apenas 1 disciplina; na região Nordeste, 36 disciplinas; na região Centro-Oeste, 31 disciplinas; na região Sudeste, 30 disciplinas e na região Sul, 39 disciplinas. Outro dado relevante: do **total de 137 disciplinas ofertadas, 117 são optativas e somente 20 são obrigatórias**. As discussões acerca da sexualidade presentes de forma expressiva em disciplinas optativas

mobilizam-nos a pensar alguns tensionamentos entre o currículo e as pedagogias da sexualidade (Rizza; Ribeiro; Mota, 2018, p. 12; grifos nossos).

Os cursos de formação de professores/as, em especial os de Pedagogia das Universidades públicas, de acordo com as autoras supracitadas, vêm cumprindo de alguma forma as diretrizes curriculares para a formação de professores/as, prevista pelo Conselho Nacional de Educação, além de garantir uma formação inicial pautada nas discussões de gênero e sexualidade, garantindo que os/as professores/as tenham contato com os conceitos e as discussões que essa área tem produzido, a fim de romper com visões essencialistas, garantindo um olhar e uma escuta atenta que se constitui no exercício da profissão docente. Entretanto, o fato de serem optativas, pode significar que muitos/as não terão acesso a essa formação.

Durante a pesquisa tivemos professor/as participantes que estudaram em instituições de ensino superiores públicas e privadas. No entanto, conforme as narrativas apenas o/as professor/as que estudaram nas instituições de ensino superiores públicas tiveram discussões relativas às questões de gênero em sua formação inicial, conforme narrativa da Prof10:

*Em minha graduação nunca foi falado sobre gênero e sexualidade. Eu acredito que deve ter, sim, deve trabalhar isso já desde a primeira infância, porém deve ter capacitação. Os professores devem ser capacitados, porque muitos falam coisas erradas e não pautadas em estudos, em pesquisas científicas, mas eu acredito que tem que ter sim, tem que ser orientado sim* (Prof10; 2024; entrevista concedida em 20 jan. 2024).

Para reverter a ausência das discussões das relações de gênero nos cursos de formação de professores/as apontada na fala da Prof10, é essencial que os cursos de formação de professores/as incluam estudos e discussões sobre as relações de gênero em seus currículos. A inclusão dessa temática não apenas capacita os futuros/as docentes a lidarem com a diversidade em sala de aula, mas também a promoverem uma educação mais justa e equitativa (Furlani, 2013).

No entanto, a ausência de formações continuadas e de uma abordagem consistente sobre gênero e sexualidade na formação inicial ainda é uma realidade para muitos/as professores/as. Apesar das diretrizes legais que indicam a necessidade de discutir essas temáticas no processo formativo, ainda há uma distância entre o que está previsto e o que é efetivamente ofertado nos cursos de licenciatura e nas formações promovidas pelas redes de ensino.

Essa lacuna impacta diretamente a prática pedagógica, deixando muitos/as

professores/as sem o preparo necessário para lidar com questões que atravessam o cotidiano escolar. É nesse contexto que se insere o relato da Prof8, cuja trajetória observamos como a ausência dessas discussões em sua formação, limitando o desenvolvimento profissional e a atuação consciente dos/as professores/as diante dessas questões. Quando perguntado para a Prof8 a respeito de ter estudado sobre as relações de gênero em seu curso de graduação em Pedagogia, a mesma narra que:

*Nunca foi oferecido pela secretaria de educação e nem pela faculdade formações sobre gênero e sexualidade e poucas escolas oportunizam essa temática nos dias de formação. Conheci sobre a temática com as suas palestras e oficinas, só assim pude compreender melhor o que vem a ser gênero e sexualidade. Na minha graduação em Pedagogia nunca conversamos sobre este tema (Prof8, 2024; entrevista concedida em 10 jan. 2024).*

É necessário que se incluam os conteúdos sobre gênero e sexualidade na formação inicial de professores/as, indo além do cumprimento das diretrizes legais – trata-se de garantir uma prática pedagógica que reconheça e valorize a diferença presente no ambiente escolar. Louro (1997) destaca que a escola é um dos principais espaços de construção e reprodução de normas de gênero, o que torna ainda mais urgente que os/as professores/as estejam preparados/as para refletir criticamente sobre essas normas e suas implicações na vida dos/as estudantes.

Ao compreender gênero como uma construção social que perpassa relações de poder e discursos culturais, a formação inicial precisa oferecer subsídios teóricos e práticos para que os/as futuros/as professores/as atuem de forma ética e comprometida com os direitos humanos, contribuindo para a desconstrução de estigmas e para a promoção de uma educação mais justa e democrática. Dessa maneira, conforme narrativa do Prof3, é necessário que se abordem as discussões das relações de gênero na formação inicial e na escola, pois como podemos ler em sua narrativa,

*Considero importante trabalhar as questões de gênero nos anos iniciais, porque não tive essa discussão na faculdade e quanto mais cedo forem orientados, mais cedo colheremos os frutos. Porém, não me sinto preparado para abordar tal tema com profundidade, acredito que deveríamos ter formações continuadas voltadas para essa discussão (Prof3, 2023; entrevista concedida em 18 jan. 2023).*

A narrativa do Prof3 apresenta uma percepção sobre a relevância de discutir questões de gênero desde os Anos Iniciais da escolarização, reconhecendo que a orientação

precoce contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, respeitosos e críticos em relação às desigualdades sociais. No entanto, sua fala também revela um sentimento recorrente entre docentes: o despreparo para abordar o tema com a profundidade necessária. Essa insegurança está diretamente ligada à ausência dessas discussões na formação inicial, o que reforça a necessidade urgente de investimentos em políticas de formação continuada que contemplam gênero e sexualidade.

A fala do professor aponta para um desejo de transformação, mas também para os limites impostos por uma formação fragmentada, que não dialoga com as demandas reais da prática pedagógica. Nesse sentido, garantir espaços formativos permanentes é essencial para que professores/as possam desenvolver competências teóricas e metodológicas capazes de promover uma educação mais equitativa.

Essa ausência, narrada pelo Prof3, acerca das discussões sobre as questões de gênero em sua formação inicial e continuada, representa uma falha significativa na preparação dos/as professores/as para atuarem em um ambiente escolar diverso e inclusivo. A integração dessa temática é urgente e necessária para a construção de uma educação que não apenas reconheça, mas celebre as diferenças de gênero, contribuindo para a formação de cidadãos/ãs mais conscientes e engajados/as socialmente.

A falta da abordagem sobre as relações de gênero, conforme vem sendo pontuada pelo/as professor/as, nos cursos de formação docente, reflete uma tendência histórica de supor a educação como um espaço neutro, desconsiderando as dinâmicas de poder e as influências sociais que permeiam o cotidiano escolar. Conforme pontuam Silva e Soares (2013, p. 92), esses espaços educativos, culturais e de lazer, “[...] produzem significados a respeito de família, de sexualidade, de gênero, de raça, de justiça, de consumo, entre tantos outros, que interagem com os indivíduos”. Tal compreensão desmonta a ideia de neutralidade na educação e evidencia que a escola, como espaço social, está constantemente participando da construção e da reprodução de normas, valores e representações que impactam diretamente na formação das identidades.

Ao negligenciar as discussões sobre gênero na formação docente, corre-se o risco de se perpetuar práticas educativas que naturalizam desigualdades e silenciam as múltiplas experiências dos/as estudantes. Assim, torna-se indispensável reconhecer que educar é, também, um ato político e cultural e que a ausência de debates sobre gênero não é uma omissão inocente, mas uma escolha que contribui para a manutenção de estruturas excludentes. Portanto, inserir essas temáticas na formação de professores/as não é apenas uma necessidade

pedagógica, mas um compromisso ético com a construção de uma escola mais democrática, plural e sensível às diferenças humanas.

Embora os debates acerca das relações de gênero, sexualidade tenham avançado significativamente nas últimas décadas, ainda persiste, em diversos contextos educacionais, a concepção equivocada de que a escola deve adotar uma postura de neutralidade diante das discussões. Tal perspectiva desconsidera o papel histórico e político da instituição escolar na construção de subjetividades e na reprodução – ou desconstrução – de desigualdades, especialmente aquelas relacionadas às identidades de gênero.

Essa visão contribui para a invisibilização de temáticas fundamentais à formação integral dos sujeitos e reforça uma prática pedagógica descolada da realidade vivida pelos/as estudantes. Ignorar essas questões significa desconsiderar que os processos educativos estão imersos em contextos sociais, históricos e culturais que moldam as experiências escolares. É nesse cenário que se insere a problemática da ausência de formação adequada, tanto inicial quanto continuada, sobre relações de gênero no contexto educacional.

Além disso, a omissão do tema de gênero na formação docente contribui para a manutenção de um currículo escolar que não reflete a diferença e a realidade dos/as estudantes/as. Sem uma formação adequada, o/as professor/as podem se sentir despreparado/as para abordar situações relacionadas a gênero de maneira crítica e construtiva, o que pode resultar em uma abordagem evasiva ou até prejudicial. A ausência de uma formação específica sobre gênero dificulta que o/as professor/as desenvolvam práticas necessárias para promover um ambiente de aprendizagem equitativo.

Como percebemos, a formação continuada do/as professor/as entrevistado/as, apresentam lacunas. Mesmo após ingressarem na docência, muito/as não têm acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional que abordem questões de gênero de maneira aprofundada. Isso perpetua a reprodução de práticas pedagógicas que não levam em conta as diferentes necessidades e experiências dos sujeitos que possuem variadas identidades de gênero.

Outro aspecto relevante é a resistência que alguns setores educacionais e sociais demonstram em relação à inclusão de temas de gênero na formação de professores/as. Esse receio muitas vezes se baseia em preconceitos e desinformação, que tratam a discussão de gênero como uma questão secundária ou restrita à família, em vez de reconhecê-la como uma parte essencial da educação para a cidadania. Essa resistência cria barreiras adicionais para a implementação de currículos que promovam a igualdade de gênero e reforça a necessidade de

uma abordagem mais proativa na formação docente. Em resposta a essa omissão, há uma crescente necessidade por políticas públicas e iniciativas que integrem a discussão de gênero nos cursos de formação de professores/as. Essas iniciativas buscam garantir que todos/as os/as futuros/as docentes tenham acesso a uma educação que inclua uma compreensão crítica das questões de gênero, capacitando-os/as a criar ambientes de aprendizagem que respeitem e promovam a igualdade de todos/as os/as estudantes. A implementação de tais políticas é essencial para transformar a educação em um espaço colaborativo.

É necessário destacar que a inclusão da temática de gênero na formação de professores/as não é apenas uma questão de justiça social, mas também pedagógica. Os/as docentes que compreendem as complexidades das relações de gênero estão melhor equipados/as para criarem estratégias de ensino que atendam às necessidades de todos/as os/as alunos/as, promovendo uma educação mais completa e significativa.

A implementação de políticas públicas que promovam a educação para a igualdade de gênero enfrenta, no entanto, desafios consideráveis, como a resistência de setores conservadores da sociedade. Apesar desses desafios, algumas iniciativas têm se destacado por sua abordagem inovadora e por promover mudanças significativas na formação de professores/as. Essas iniciativas geralmente envolvem a revisão dos currículos dos cursos de licenciatura para incluir módulos específicos sobre gênero, bem como a oferta de formação continuada para aqueles/as que já estejam em exercício.

Tais organizações têm desempenhado um papel fundamental na promoção da conscientização social e na incidência política junto a instâncias governamentais, contribuindo para a formulação e efetivação de políticas públicas voltadas à equidade de gênero no campo educacional. A implementação de políticas que incorporem a perspectiva de gênero na formação docente encontra respaldo nas normativas internacionais de direitos humanos, especialmente nas orientações propostas pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), as quais reconhecem a educação para a igualdade de gênero como um direito humano inalienável e condição essencial para a justiça social. Essas diretrizes têm servido de base para a formulação de políticas públicas em diversos países, que buscam garantir que as escolas sejam espaços onde todos/as os/as estudantes, independentemente de seu gênero, tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Mesmo diante da elaboração de políticas públicas, conforme apontamos no texto acima, muitos cursos voltados para a formação de professores não contemplaram em seus

currículos as discussões sobre as relações de gênero e sexualidade, conforme as orientações elaboradas pelo CNE em 2015 (Brasil,2015). No entanto, em 2019, o CNE publica novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC– Formação), tendo como objetivo a revisão e atualização da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1.º de julho de 2015, descrita anteriormente.

[...] de igual forma, atender à legislação vigente, a começar pela própria Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual prevê a adequação curricular dos cursos, programas ou ações para a formação inicial e continuada de professores, conforme o estabelecido na BNCC, quando, no § 8º do seu art. 62, incluído pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, dispõe que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. Nesse sentido se inserem também os seguintes dispositivos: (i) O art. 11 da Lei 13.415/2017, que estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC, para que a referida adequação curricular da formação docente seja implementada; (ii) O § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e nº 4/2018 estabelece que a BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo desse modo para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (Brasil, 2019, p. 2).

Entretanto, a proposta é criticada pelo campo da educação, pois institui a padronização curricular dos cursos de licenciaturas, ou seja, foca apenas em formar professores/as para ensinar as habilidades e competências previstas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), explicitando uma imposição política de Governo, que desconsidera as discussões das identidades/diferenças em seu texto, principalmente as relacionadas às questões de gênero e sexualidade. Tendo como foco consolidar um currículo padronizado que opera na lógica essencialista, ou seja, mais uma vez o controle por meios de orientações curriculares impõe nos processos educativos, no intuito de desqualificar as discussões que envolvam as subjetividades dos sujeitos, em específico as temáticas dos estudos de gênero e sexualidade.

Assim, percebemos que inserir as discussões sobre as relações de gênero e sexualidade têm sido uma tarefa árdua e complexa em nosso contexto educacional, bem como na formação dos/as professores/as. A inserção da discussão das relações de gênero na formação

inicial enfrenta uma série de dificuldades e necessidades que refletem tanto resistências estruturais quanto lacunas no próprio processo formativo. Uma das principais dificuldades na inserção dessa temática é a resistência institucional, que muitas vezes se manifesta pela falta de compromisso por parte das instituições formadoras em incluir gênero como um componente central do currículo. Essa resistência pode estar relacionada às visões conservadoras que veem a escola e a formação docente como espaços “neutros”, nos quais discussões sobre gênero são vistas como “ideológicas” ou desnecessárias

Além disso, há uma carência de recursos didáticos e de profissionais capacitados/as para abordarem a questão de gênero de forma crítica e contextualizada, conforme foi narrada pelo/as participantes da pesquisa. A ausência de materiais específicos e de uma formação adequada dos/as próprios/as formadores/as limita a capacidade dos cursos de licenciatura de tratarem o tema de maneira eficaz. Outro desafio é o entendimento de que o tema de gênero é complexo e sensível, o que pode gerar receio entre os/as professores/as de lidarem com a temática em sala de aula. Esse receio é frequentemente alimentado por uma falta de clareza sobre como as questões de gênero podem ser integradas ao ensino de maneira prática e significativa.

Diante dessas dificuldades, é essencial que haja uma reformulação nos currículos para a formação de professores/as, com a inclusão de disciplinas específicas que abordem as relações de gênero, bem como a transversalização desse tema em todas as áreas do conhecimento.

A transversalização de gênero é uma estratégia globalmente reconhecida para promover a igualdade de gênero. Não é um fim em si mesma, mas uma abordagem, um meio de assegurar que os direitos de todas e todos sejam considerados como centrais em quaisquer intervenções, seja no desenvolvimento de políticas, pesquisas, ações de incidência institucionais, legislação ou na alocação de recursos (ONU Mulheres, 2022, p. 5).

A transversalização das questões de gênero na educação, conforme salientado por ONU Mulheres (2022) nos apresenta uma abordagem que busca integrar a temática de gênero de maneira contínua e interdisciplinar em todas as áreas do currículo escolar, bem como nos cursos de formação de professores/as é essencial para que as questões de gênero não sejam tratadas como um tópico isolado, mas, sim, como um elemento fundamental e integrado em todas as práticas pedagógicas. Para a transversalização ser efetiva, é necessário que os/as docentes estejam não apenas cientes das questões de gênero, mas capacitados para integrá-las em suas práticas de ensino de maneira crítica e reflexiva. Isso exige uma revisão dos currículos

de formação docente, garantindo que os/as futuros/as professores/as recebam uma preparação adequada para abordar gênero e sexualidade em diferentes contextos e disciplinas.

Outro aspecto necessário, conforme ONU Mulheres (2022), é a necessidade de um compromisso institucional com a transversalização de gênero. Isso inclui a criação de políticas educacionais que promovam a igualdade de gênero como um objetivo central e que incentivem a inclusão desse tema em todos os níveis de ensino. A transversalização também envolve a adaptação dos materiais didáticos e das metodologias de ensino para que reflitam uma perspectiva de gênero inclusiva. Isso significa revisar e criar materiais que não perpetuem estereótipos de gênero, mas que, ao contrário, desafiem essas normas e promovam a igualdade.

Conforme Furlani (2013, p. 69) “[...] as escolas que não proporcionam a educação sexual a seus alunos e alunas estão educando-os parcialmente”. Além disso, a transversalização da temática de gênero não deve ser vista como uma tarefa opcional ou secundária, mas como parte central do processo educacional. Para alcançar uma educação que inclua a temática das relações de gênero, é necessário que todos os membros da comunidade escolar – desde gestores/as até professores/as e estudantes – estejam engajados na promoção da equidade de gênero.

A transversalidade de gênero envolve reconhecer que meninas e mulheres vivenciam situações específicas e violações de direitos estruturais, e que demandam medidas próprias para que exerçam seus direitos em pé de igualdade com meninos e homens. Incorporar um olhar de gênero implica considerar os direitos das meninas e mulheres como partes essenciais de todas as ações do cotidiano e nos diferentes escopos e alcances das políticas públicas (ONU Mulheres, 2022, p. 3).

A transversalização das questões de gênero é uma estratégia abrangente, que busca integrar de maneira profunda e contínua a temática de gênero na educação. Podemos observar essa abordagem na narrativa apresentada pela Prof8, sobre como ela aborda as relações de gênero e sexualidade em suas aulas:

*Nas minhas aulas sempre falo para os meninos respeitarem as meninas. Em menina, a gente não pode bater, que mesmo que ela nos bata a gente tem que vir para o lado e falar: – olha me respeita! Deve contar para a professora. Ensino que eles devem respeitar o corpo da menina como ela tem que respeitar o corpo deles, eu tento conciliar isso com situações do cotidiano, mas tem professores que possuem medo, porque têm muita retaliação dos próprios colegas e das famílias (Prof8, 2024; entrevista concedida em 10 jan. 2024).*

A fala da professora revela uma preocupação em promover o respeito mútuo entre meninos e meninas, especialmente no que diz respeito à integridade física e aos limites corporais. Ao enfatizar que agressões não devem ser respondidas com violência, mas com diálogo e busca de apoio institucional (no caso, a professora), a prática educativa assume um caráter formativo para a construção de relações pautadas no respeito e no princípio da não violência. No entanto, a Prof8 pontua que existe um receio por parte do corpo docente em conversar sobre gênero e sexualidade na sala de aula, por medo de sofrer retaliações dos/as colegas e familiares das crianças. O medo de sofrer retaliação por parte das famílias ao abordar questões de gênero na sala de aula é uma preocupação crescente entre os/as professores/as, conforme pontua a referida professora.

Esse receio se deve, em grande parte, à polarização e à politização das discussões sobre gênero na sociedade, o que muitas vezes resulta em tensões entre escola e família. O/as professor/as se encontram em uma posição delicada ao tentarem abordar questões de gênero em sala de aula, especialmente em contextos nos quais as famílias possuem visões conservadoras e resistem à inclusão desses temas no currículo escolar. O medo é exacerbado pela possibilidade de que pais/mães ou responsáveis, ao se oporem à abordagem de gênero na educação, possam recorrer a ações legais ou campanhas de difamação contra o/as professor/as ou a própria escola.

A narrativa apresenta tensões que permeiam esse tipo de discussão, apontando o medo que professores/as sentem de retaliações por parte de colegas ou das famílias dos/as estudantes. Isso indica que, embora a promoção do respeito deva ser um princípio básico da educação, há ainda resistências culturais que dificultam a abordagem de temas ligados ao corpo, aos direitos e às relações de gênero dentro do ambiente escolar. A prática relatada mostra tanto avanços na conscientização sobre o respeito corporal como barreiras que ainda precisam ser superadas para uma educação emancipadora e inclusiva.

Assim, conforme Maio, Oliveira e Peixoto (2020, p. 63),

[...] é basilar incentivar discussões de gênero e diversidade sexual nas instituições escolares, de modo a contribuir para a diminuição das desigualdades e discriminações sociais, sobretudo às relacionadas às mulheres e pessoas LGBTQIA (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, queers, questionadoras, bigêneros, assexuadas e intersexos).

A partir dessa compreensão, apresentada pela/os autora/es, torna-se necessário que a escola tenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária,

atuando como espaço de formação cidadã que deve promover o respeito às diferenças e combater todas as formas de opressão. Para isso, é imprescindível que as práticas pedagógicas incorporem o debate sobre gênero e diversidade sexual de maneira crítica, contínua e articulada com os conteúdos curriculares.

Esse processo exige a superação de resistências institucionais e pessoais, bem como o investimento em formação docente que possibilite aos/as professores/as desenvolverem competências para abordar essas temáticas com sensibilidade, responsabilidade e conhecimento. Quando a escola assume tal responsabilidade, contribui não apenas para a redução das desigualdades sociais, mas para o fortalecimento de uma cultura de paz, respeito e reconhecimento da pluralidade de identidades e existências que compõem o espaço escolar.

A Prof9, por sua vez, pontua que em suas estratégias realiza “[...] *constantes questionamentos, invento histórias de desigualdades de gênero com personagens fictícios, com o intuito de promover a indignação, para então explicar que fatos como aquele são reais no dia a dia*” (Prof9, 2024; entrevista concedida em 10 jan. 2024). Nessa narrativa observamos uma tentativa de:

[...] desestabilizar as “verdades únicas”, os restritos modelos hegemônicos da sexualidade normal, mostrando o jogo de poder e de interesses envolvidos na intencionalidade de sua construção, e, depois, apresentar as várias possibilidades sexuais presentes no social, na cultura e na política da vida humana, problematizando o modo como são significadas e como produzem seus efeitos sobre a existência das pessoas (Furlani, 2013, p. 70).

Furlani (2013) propõe uma análise crítica dos discursos normativos sobre sexualidade, ao defender a necessidade de desestabilizar as “verdades únicas” que sustentam modelos hegemônicos do que é considerado “normal” em termos sexuais. Essa abordagem revela que tais normas não são naturais ou universais, mas construções históricas e sociais que atendem a interesses específicos e estão ancoradas em relações de poder.

Ao apresentar o caráter intencional dessas construções, a professora e pesquisadora convida à problematização das formas como as identidades sexuais são significadas e como essas significações moldam a vida das pessoas, muitas vezes impondo exclusões, estímulos e violências. A proposta vai além da simples exposição da diversidade sexual: exige uma ação educativa que questione as estruturas que produzem desigualdades e marginalizações, promovendo uma leitura mais plural e emancipadora da sexualidade no contexto social, cultural e político.

Essa perspectiva é especialmente relevante no campo educacional, em que a

reprodução de normas hegemônicas pode ser combatida com práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e incentivem o pensamento crítico. Na narrativa da Prof9 é apontado que abordar as relações de gênero e sexualidade na escola “[...] requer muita fundamentação e apoio da escola, existem muitos pais que distorcem o que está sendo trabalhado para apontar professores como “doutrinadores” e sendo a mediadora de crianças na faixa dos 7 anos temo essa distorção e acusação” (Prof9; 2024; entrevista concedida em 10 jan. 2024).

A narrativa revela um dos principais desafios enfrentados por professores/as ao abordarem questões de gênero e sexualidade na Educação Básica: o medo da reação negativa por parte das famílias e da comunidade escolar, frequentemente marcada por discursos conservadores que associam tais temas à “doutrinação”. A preocupação da professora, especialmente por atuar com crianças de aproximadamente sete anos, evidencia a tensão entre o compromisso ético de promover uma educação inclusiva e a pressão social que tenta silenciar debates fundamentais para a formação cidadã.

Esse temor não surge do desconhecimento do tema, mas da falta de respaldo institucional e da fragilidade do apoio coletivo nas escolas, o que faz com que muitos/as professores/as se sintam isolados/as e expostos/as ao julgamento. A fala da Prof9, portanto, aponta para a urgência de se construir uma cultura escolar que legitime essas discussões como parte integrante do processo educativo, com base em fundamentos legais, teóricos e pedagógicos, além de fomentar o diálogo com as famílias, buscando desconstruir estigmas e esclarecer os objetivos reais da abordagem dessas temáticas. O enfrentamento desse cenário exige tanto políticas públicas que garantam formação e suporte aos/as docentes quanto uma gestão escolar comprometida com os princípios da equidade e dos direitos humanos.

Na fala do/as participantes da pesquisa foram percebidas situações envolvendo ameaças, retaliações, não se limitando a críticas verbais, mas incluindo o risco de denúncias formais ou mesmo o comprometimento de suas carreiras profissionais. O temor de represálias pode levar a não discussão sobre as relações de gênero, mesmo quando reconhecem a necessidade desse tema para promover a inclusão e a equidade em sala de aula. Além disso, as pressões sociais e familiares podem criar um ambiente de insegurança para os/as docentes, que muitas vezes se sentem isolados/as e desamparados/as pelas instituições educacionais. A falta de suporte institucional e de uma formação para discutir as relações de gênero, combinada com a ameaça de retaliação, contribui para que muitos/as docentes optem por omitir ou suavizar as discussões sobre gênero em suas práticas pedagógicas.

Esse cenário cria um dilema ético e pedagógico significativo para os/as

professores/as, que, ao tentarem proteger a si mesmos/as de possíveis retaliações, acabam comprometendo a qualidade e a inclusividade da educação que oferecem. A omissão das discussões de gênero não apenas perpetua as desigualdades existentes, mas priva os/as estudantes de um entendimento crítico e informado sobre as questões de gênero, que são fundamentais para sua formação como cidadãs/ãos. O medo de retaliação pode levar à autocensura dos/as professores/as, resultando em uma educação incompleta, que falha em preparar os/as alunos/as para lidarem com a diferença e a complexidade das relações sociais.

Para lidar com esse desafio, é essencial que as instituições educacionais desenvolvam políticas claras e forneçam suporte adequado aos/as professores/as, incluindo formação continuada e mecanismos de proteção contra possíveis retaliações. As escolas também devem envolver as famílias em diálogos construtivos sobre a importância de abordar questões de gênero, buscando reduzir as tensões e promover um entendimento compartilhado sobre os objetivos educacionais. A criação de canais de comunicação entre escola e família, aliados a políticas institucionais de suporte, é fundamental para que os/as professores/as possam abordar as questões de gênero de maneira segura e eficaz.

Observamos que o medo de retaliação por parte das famílias é um obstáculo significativo para a inclusão das discussões de gênero nas salas de aula. Superar esse medo requer não apenas coragem por parte do/as professor/as, mas também um apoio institucional robusto, o engajamento das famílias em um diálogo aberto e respeitoso e uma formação adequada. Só assim será possível promover uma educação que seja inclusiva e que prepare os/as discentes para uma convivência em uma sociedade diversa.

Entendemos que em certa medida, que o medo também é resultado da falta de conhecimento da legislação da educação, que poderia ser mais discutida nos cursos de formação de professores/as. Como mostramos, a legislação prevê as discussões de gênero, portanto, o/a docente tem amparo legal para fazer essa discussão, não podendo ser punido por fazê-la, já que está cumprindo o que as leis prevêem.

Assim, refletir sobre como as diferenças na educação e as relações de gênero são entendidas nos documentos que orientam a educação brasileira, considerando os documentos legais como: Constituição Brasileira (Brasil, 1988) e Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1994, 2013b), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998), especialmente, os Temas Transversais: Pluralidade Cultural (Volume 10.3) e Educação Sexual e Relações de Gênero (Volume 10.6), Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013a), Plano Municipal de Educação Campo Grande/MS (Campo Grande, 2015),

Plano Estadual de Educação/Mato Grosso do Sul (Mato Grosso do Sul, 2014) e Base Nacional Comum Curricular/BNCC (Brasil, 2017), são documentos de suma importância para garantir que ocorra as discussões estudos sobre gênero e sexualidade.

Iniciamos com o amparo legal materializado na Constituição Federal Brasileira, tendo em vista que, em seu Art. 3º, prevê entre os objetivos fundamentais a promoção “do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988, p. 3). Da mesma forma, no Art. 5 a lei afirma que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (Brasil, 1988, p. 7), confirmando que, legalmente, a igualdade entre mulheres e homens é preceito constitucional.

No Art. 205, a Constituição Federal preceitua que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988, p. 7), sendo que o mesmo se dará com o incentivo e a colaboração da sociedade, garantindo o pleno desenvolvimento dos sujeitos e a qualificação para o trabalho. Dessa maneira, destacamos o Art. 206 da Constituição Federal (CF) que estabelece os princípios nos quais o ensino deve ser implementado:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (Brasil, 1988, p. 2).

Assim, é possível constatar que o Art. 206 da Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988) não contempla, de maneira explícita, a temática de gênero e sexualidade. No entanto, o texto da lei menciona a garantia do pluralismo de ideias e de concepções. Dessa maneira, possibilita-nos interpretar que há uma “brecha” para que possamos inserir a temática da Educação para as Relações de Gênero, na estrutura curricular da Educação Básica. Isso porque reconhece que todos/as devem ser tratados sem preconceitos e sem discriminação – seja qual for o marcador social que possa vir a existir entre os sujeitos – pois todos/as devem ser tratados/as com respeito. Além disso, a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional/LDB enfatiza, em seu Art. 3º, os princípios que devem fundamentar o ensino:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em

estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extra–escolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Brasil, 1996, p. 12).

Dessa maneira, os/as professores/as estão amparados/as na LDB (Brasil, 1996) para realizar as práticas pedagógicas voltadas à Educação para as Relações de Gênero, pois o Art. 3º reproduz e amplia o que está previsto na Constituição Federal, garantindo igualdade de condições, liberdade de aprender, ensinar e divulgar. Valoriza, dessa forma, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas com vistas ao reconhecimento das experiências que ocorrem para fora dos muros da escola, vinculadas com as práticas sociais. Assim, as crianças aprenderão, mais especificamente, a respeitar e compreender as diversas maneiras de ser e estar menino e menina em nossa sociedade.

Há, ainda, o Art. 32 da LDB reformulado, que regulamenta a obrigatoriedade do Ensino Fundamental de 9 anos:

[...] com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 2013a, p. 23).

Dessa perspectiva, podemos afirmar que a LDB reitera quais são os objetivos da educação, propostos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que pressupõem o desenvolvimento da capacidade de aprender os diversos conhecimentos, garantindo uma cultura da paz nas relações sociais entre os sujeitos.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove anos) afirma que:

Nos anos iniciais do ensino fundamental, a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização (Brasil, 2013b, p. 110).

Assim, podemos utilizar essa capacidade de representação, juntamente com a leitura, para promover práticas pedagógicas que possibilitem a reflexão e a sensibilização para a temática de gênero com as crianças, tendo em vista que esse documento ainda estabelece que:

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional (Brasil, 2013b, p. 25).

Dessa maneira, podemos afirmar que todos/as nós somos sujeitos da diversidade, porém temos que destacar os grupos que vivenciam, até os dias de hoje, processos de discriminação e preconceito, principalmente no campo da educação formal. É possível garantir que esses sujeitos tenham direito ao ensino de seus conteúdos históricos nas escolas, sejam afro-brasileiros/as, indígenas, sujeitos do campo, sujeitos da Educação Especial, bem como para aqueles/as que reconstruem seus direitos, suas identidades, nas relações de gênero e na diversidade sexual (Louro, 2013). Temos, ainda, os PCNs (Brasil, 1988), que se constituem em um marco para os estudos das relações de gênero, pois visam oportunizar uma “discussão sobre gênero propiciando o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização, de cada um e a flexibilização desses papéis” (Brasil, 1998, p. 28).

Assim, o Volume Orientação Sexual preceitua que a escola pode inserir essa temática no seu projeto pedagógico, habilitando-se, dessa maneira, a interagir com os jovens, a partir da linguagem e do foco de interesse que marcam essa etapa de suas vidas e que são relevantes para a construção de sua identidade (Brasil, 1998). Em sua introdução, o Vol.10.3, que trata do tema transversal Pluralidade Cultural, pontua que:

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excluidentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (Brasil, 1998, p. 19).

De acordo com Altmann (2001, p. 579), os PCNs (Brasil, 1998) se instituem como

“um referencial fomentador da reflexão sobre os currículos escolares, uma proposta aberta e flexível, que pode ou não ser utilizada pelas escolas na elaboração de suas propostas curriculares”. Desse modo, os Parâmetros constituem um instrumento que pode auxiliar os professores na elaboração e execução do trabalho pedagógico de maneira dinâmica, podendo as escolas utilizarem nos seus currículos. O papel da escola situa-se, portanto, em construir e/ou promover espaços para que a pluralidade de ideias e crenças sobre sexualidade possam se expressar, com a finalidade de garantir o respeito às diferenças.

Por conseguinte, é urgente a elaboração de um currículo para auxiliar a organização de experiências sobre conhecimentos que envolvam a produção das subjetividades, constituindo-nos como sujeitos, pois, como salienta Silva (2016, p. 148), “o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido”. A escola deve oportunizar – por meio de discussões com sua equipe pedagógica – conteúdos que possibilitem aprendizagem significativa para os grupos que atende. Dessa perspectiva, questões ligadas às sexualidades das crianças devem causar preocupações nas instituições, para que haja elaboração de estratégias educacionais, no intuito de oferecer uma melhor atenção ao falar sobre as relações de gênero com as crianças, de maneira não hierarquizada, respeitando as singularidades de cada indivíduo.

Para que essa atenção às sexualidades infantis se concretize de forma ética e educativa é fundamental compreender que o ambiente escolar não pode se eximir da responsabilidade de promover espaços de diálogo e acolhimento. É nesse contexto que a escola, ao reconhecer sua função social e formadora, começa a incorporar gradativamente o debate sobre educação sexual em seu currículo, reconhecendo a importância de abordar essas temáticas de maneira transversal, crítica e fundamentada (Altmann, 2001).

Tal abordagem não se limita à mera transmissão de informações biológicas, mas propõe-se a problematizar normas sociais, relações de poder e discursos que regulam os corpos, os afetos e os desejos desde a infância. Ao fazer isso, a escola contribui para a construção de uma cultura de respeito às diferenças, de valorização da diversidade e de enfrentamento às violências motivadas por preconceitos de gênero e sexualidade, cumprindo, assim, um papel essencial na formação cidadã e na promoção dos direitos humanos.

O debate sobre educação sexual no ambiente escolar passou a ganhar maior visibilidade a partir da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998), sobretudo em resposta a contextos emergenciais marcados pelo avanço das Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), como a sífilis e, posteriormente, a epidemia de HIV/Aids,

bem como pelo aumento dos índices de gravidez na adolescência. Diante desse cenário, a escola foi convocada a assumir uma função educativa voltada à prevenção e à sensibilização, atuando como espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas informativas e formativas que contemplassem tais demandas. Nesse processo, os registros históricos sobre a inserção da sexualidade no currículo escolar evidenciam uma tentativa de ampliar o controle institucional sobre os corpos e comportamentos infantis, ao mesmo tempo em que apontam para a necessidade de construir ações pedagógicas que respeitem as especificidades etárias, promovam o protagonismo dos sujeitos e estejam ancoradas em princípios de equidade e direitos humanos.

O documento também orienta o trabalho docente, que deve estar de acordo com as demandas sociais que chegam até a escola, ou buscar formação para desenvolver variados assuntos voltados aos temas transversais, sendo que a escola – o quanto instituição social – de alguma forma terá que dar essa devolutiva. Portanto, é necessário que toda equipe pedagógica esteja em constante estudo e/ou formação continuada para atender a essas demandas, por meio do currículo. No entanto, como mostra nossa tese, o/as professor/as receberam pouca oferta de cursos que oportunizassem fazer essa inserção, por meio das práticas pedagógicas e sobretudo nos currículos escolares de maneira dinâmica.

O tema Pluralidade Cultural propõe que sejam revistas e transformadas “[...] práticas arraigadas, inaceitáveis e inconstitucionais, enquanto se ampliam conhecimentos acerca das gentes do Brasil, suas histórias, trajetórias em território nacional, valores e vidas”.(Brasil, 1998, p. 19). Garantir um trabalho que envolva discussões/estudos sobre as pluralidades culturais possibilita promover a compreensão, o respeito e mudanças de atitudes discriminatórias em relação a qualquer tipo de diferença por parte do/a professor/a e do/a estudante. Priorizamos o recorte sobre a temática das relações de gênero, tendo em vista que se trata do nosso tema de estudo da tese. A abordagem das relações de gênero é garantida no documento na parte do tema Transversal “Orientação Sexual”, justificada pela necessidade da discussão e reflexão sobre as padronizações instituídas aos papéis sociais atribuídos para meninas e meninos no espaço escolar.

Assim, o conceito de gênero é definido nos PCNs como:

O conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de masculino e feminino, como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença

existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades de inserção social e exercício de cidadania a homens e mulheres. [...] reivindica-se a inclusão da categoria gênero, assim como etnia, na análise dos fenômenos sociais, com o objetivo de retirar da invisibilidade as diferenças existentes entre os seres humanos que, por vezes, encobrem discriminações (Brasil, 1998, p. 322).

Os PCNs (Brasil, 1998) pontuam que é “inegável que exista muitas diferenças nos comportamentos de meninos e meninas. Reconhecê-las e trabalhar para não transformá-las em desvantagem é o papel de todo o educador” (Brasil, 1998, p. 322). Desde o nascimento, as crianças recebem ensinamentos de padrões comportamentais estabelecidos socialmente para meninos e meninas, no intuito de reafirmar o que é adequado para cada gênero. Assim, “esses significados normatizam e fixam as diversas instâncias da vida social produzindo sujeitos e suas identidades” (Silva e Soares, 2013, p. 92). Nossa intuito, ao discutir as relações de gênero, é justamente problematizar essas regras estabelecidas, pois almejamos uma sociedade em que haja equidade entre os indivíduos em todos os campos de acesso e desenvolvimento.

Ressaltamos que as relações de gênero e sexualidade acontecem primeiramente no âmbito familiar e os PCNs (Brasil, 1998) são elaborados para complementar esses ensinamentos, apresentando pontos de vista e valores presentes na sociedade no intuito de auxiliar o/a estudante por meio da reflexão. Essa discussão no espaço escolar “constitui um processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação” (Brasil, 1998, p. 299). Na escola a abordagem das relações de gênero, sexualidade e das diferenças culturais no âmbito da educação precisa ser clara, para que seja tratada de forma simples e direta; ampla, para não reduzir sua complexidade; flexível, para permitir o atendimento a conteúdos e situações diversas; e sistemática, para possibilitar aprendizagem e desenvolvimento crescentes (Lima; Lacerda, 2023).

Nesse sentido, os PCNs para o Ensino Fundamental, publicados, em 1998, representaram a primeira inserção de uma perspectiva dos estudos de gênero nas políticas educacionais. Na organização para a 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries (terminologia da época), o documento se constitui de 10 volumes, sendo os sete primeiros os que trazem as áreas do conhecimento consideradas convencionais do currículo escolar (Altmann, 2001). Os outros três volumes compreendem os temas transversais relevantes à educação para a cidadania, que oportunizam a compreensão de que “a problemática dos Temas Transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento” (Brasil, 1998, p. 29).

Outra legislação que prevê a discussão de gênero na educação é o conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que são normas obrigatórias para a Educação Básica, pois orientam o planejamento curricular das escolas (Brasil, 2013a). Esse documento apresenta uma perspectiva de construção de uma sociedade mais democrática e solidária, que deverá integrar o currículo e promover os direitos humanos. Os currículos devem inserir discussões que contemplam diferenças de gênero, raça e sexuais.

[...] o conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto da igualdade formal, propicia desenvolver empatia e respeito pelo outro, pelo que é diferente de nós, pelos alunos na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiências e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direito de aprender, que é de todos (Brasil, 2013a, p. 45).

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013a) possibilitam que os/as profissionais da educação abordem a temática de gênero em sala, sem ficarem receosos/as e apreensivos/as, permitindo-lhes uma prática pedagógica que valorize as produções culturais, bem como as realizações grupais desenvolvidas entre as crianças e seus pares, garantindo uma educação mais humana e positiva para a sua formação integral.

As DCNs para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos afirmam, em seu Art. 16, que “os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos [...] a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos” – e enfatiza a sexualidade e gênero entre eles – que devem “permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo” (Brasil, 2013a, p. 42).

O parecer homologado, que respalda as Diretrizes, reforça a relação entre experiências em gênero e sexualidade vivenciada pelos/as estudantes em sua trajetória de vida e a importância de se aprender com a diferença. Portanto, a diferença se constitui como ferramenta pedagógica que possibilita conhecer e reconhecer o Outro e a si mesmo. Com o avanço do conservadorismo no Brasil, o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei 13.005/2014, em nenhum momento menciona as questões de gênero e sexualidade em seu texto, limitando-se “[...] a um objetivo genérico de combate a qualquer forma de discriminação” (Brasil, 2014, p. 55). A ausência foi justificada no documento, pois as questões relativas ao gênero e à sexualidade deveriam ser contempladas nos Planos Estaduais de

Educação (PEE) e nos Planos Municipais de Educação (PME). No entanto, as propostas foram retiradas pela base de parlamentares que se apresentava com um discurso religioso conservador e progressista. Alegou-se que essas questões poderiam ameaçar a formação das crianças e dos/as adolescentes, fazendo-nos reviver o que ocorreu no período da Ditadura Militar no Brasil, quando os assuntos relacionados a gênero, sexualidade e corpo foram vistos como sendo responsabilidade exclusiva da família, não havia discussões sobre essa temática durante esse período. (Lima; Lacerda, 2023).

Durante a aprovação do PNE 2014/2024 se constituiu uma disputa com relação ao uso da expressão gênero, apontada pelos/as senadores/as e deputados/as conservadores/as como “ideologia de gênero”. Assim, foram elaborados documentos, palestras e vídeos no *Youtube* para instruir a sociedade com relação aos “supostos” perigos de uma educação que problematizasse ou mesmo considerasse as questões de gênero e que atentasse para as diferenças no campo das práticas sexuais (Lima; Lacerda, 2023).

Esse processo teve início em 2004, quando surgiu um movimento no país denominado “Escola sem Partido”, que teve seu ponto de destaque quando uma estudante do Ensino Fundamental assistiu, em sala de aula, a um professor de História que comparou Ernesto Che Guevara – um dos líderes da Revolução Cubana – a São Francisco de Assis, santo de denominação religiosa católica (Soares; Sousa Junior, 2022).

O pai dessa estudante possuía formação na área de Direito e, quando tomou conhecimento do episódio pela filha, resolveu reunir outros/as responsáveis para atuar contra a “doutrinação esquerdista” nas escolas. Em 2014, o movimento passa a ser amplamente divulgado pela mídia e pelas redes sociais, recebendo a adesão, inclusive, de deputados/as. Esses/as parlamentares decidem aderir ao movimento e transformar suas pautas e bandeiras em projetos políticos, incorporando a luta contra a “ideologia de gênero” (Furlani, 2017).

Esse movimento gradativamente se amplia e ganha repercussão nacional. Em julho de 2016, consegue a adesão maior de parlamentares estaduais que submetem projetos de leis em onze Câmaras de Deputados Estaduais, além do registro na Câmara dos Deputados Federais. Diante desse contexto social e histórico, Frigotto (2017) organiza o livro *Escola “Sem” Partido*: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Nessa obra os/as autores/as dos capítulos contextualizam o movimento e buscam desvendar os interesses e as ligações políticas e econômicas dos diferentes sujeitos que dele participam, a fim de situar os novos desafios para o campo democrático da educação.

Vale registrar que Frigotto (2009) passou um longo período da sua trajetória

profissional investigando as relações entre os diferentes modelos de educação e o sistema econômico capitalista, em uma perspectiva marxista e gramsciana. O autor é contundente, em seus diversos trabalhos, ao evidenciar como a escola e as diversas correntes pedagógicas vêm se dedicando a formar um ser humano “unilateral”, acrítico, disciplinado e voltado para o mercado.

A função social da escola, na perspectiva do autor, deveria ser a formação “omnilateral” dos seres humanos, ao ensiná-los tanto o trabalho manual quanto o desenvolvimento intelectual, oportunizando-os a compreender o caráter humano do trabalho – o “mundo das necessidades” –, relacionado às esferas sociais, intelectuais, culturais, lúdicas, estéticas, artísticas e afetivas – o “mundo das liberdades” (Frigotto, 2009). O mesmo autor ainda salienta que o movimento “Escola sem Partido” alinha-se aos da educação no capitalismo: a simples instrução, não a educação. “O que era implícito desde a revolução burguesa, instruir sim, ainda que de forma diferenciada, mas educar não, agora é proclamado como programa de ação”, registra Frigotto (2016, p. 11).

De acordo com a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), o projeto “Escola sem Partido” é uma afronta à democracia e, em razão disso, é inconstitucional. Pode-se entender que mesmo que não haja menção ao gênero no PNE (Brasil, 2014, p. 32), quando define entre suas normatizações a “superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”, a educação para as relações de gênero está garantida e pode ser implementada nos currículos escolares.

Afinal, é impossível, segundo o conhecimento produzido pelos Estudos de Gênero, construir no espaço escolar o debate sobre essa igualdade sem que ocorra a discussão ligada a gênero e sexualidade. Se a educação escolar valoriza, como, evidenciam os documentos e as práticas sociais vividas pelos sujeitos, como a escola pode desconsiderar as variadas transformações ocorridas, no que diz respeito às relações de gênero, diante das diferentes maneiras de viver a afetividade?

Desse modo, entendemos que desconsiderar ou proibir que se fale sobre essa temática na escola constitui não apenas censura, mas um profundo desrespeito às legislações que regulamentam a formação das novas gerações e a implementação desses conteúdos, nas diferentes instituições escolares brasileiras. Por fim, temos a BNCC (Brasil, 2017), documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes

da Educação Básica devem ter acesso, em todas as unidades federativas. Na versão final, foram retiradas as expressões “orientação sexual” e “identidade de gênero”. Na versão inicial apareciam os termos sexualidade e gênero e na versão final aparece somente o termo sexualidade:

[...] são abordados também temas relacionados à reprodução e à **sexualidade** humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira (Brasil, 2017, p. 325, grifo nosso).

Se por um lado o documento legitima a abordagem da sexualidade nos currículos, como podemos fazê-la desvinculada das discussões sobre as relações de gênero? Suprimir esses temas da BNCC reflete uma visão conservadora como argumento discursivo estruturado em uma ameaça à “família tradicional”. Observa-se que tanto o PNE quanto a BNCC desconsideraram a extensa produção acadêmica, as contribuições de estudiosos/as renomados/as, com pesquisas desenvolvidas em diferentes Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, debates, reflexões e conquistas dos movimentos sociais em busca de igualdade e equidade de diretos.

No entanto, o documento faz menção à “sexualidade”, articulada apenas aos estudos ligados à saúde humana, ou seja, desconsiderando as vivências sociais e as identidades de gênero dos/as estudantes. Já a formação de professores concebida na BNCC é apenas pontual, não expondo quais deveriam ser as necessidades educacionais para esses/as profissionais, apenas que a tarefa de formá-los/as deve ser realizada de forma alinhada com as outras políticas e ações educacionais.

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação, isto é, da garantia do direito dos alunos a aprender e a se desenvolver, contribuindo para o desenvolvimento pleno da cidadania (Brasil, 2017, p. 8).

Conforme a BNCC (Brasil, 2017), a formação de professores/as deverá ocorrer de acordo com as demais políticas públicas existentes, sem citar quais são esses documentos. As

ementas e os documentos que se referem a essa mudança já existem, porém não são implantados no sentido de uma formação contínua, mas de maneira fragmentada. Essa fragmentação faz com que temas como a sexualidade não sejam discutidos na formação inicial e continuada, consequentemente muitos professores não sabem como trabalhar essa temática.

Não há orientações aos/as professores/as de como se trabalhar a sexualidade em sala de aula, e no documento homologado, aparentemente, não se abordou o tema para subsidiar a sua inclusão na estrutura curricular e a abordagem nos processos de ensino e de aprendizagem. A retirada dos termos pode fazer com que os/as professores/as, além de não possuírem a formação adequada para desenvolverem o trabalho com o tema, também não consigam e não se vejam desenvolvendo a abordagem em sala de aula.

Isso pode ocorrer por diversos motivos, sejam eles pessoais, pedagógicos, administrativos, ou até mesmo burocráticos, inviabilizando a liberdade de acesso aos conhecimentos científicos pelos/as estudantes e, de certa forma, oportunizando certa censura por parte da direção durante as atividades da prática docente. Ao finalizarmos as análises sobre a formação, podemos compreender pela pesquisa realizada, que por um lado ela não tem sido um espaço de diálogo sobre as representações das relações de gênero, pois essa discussão está ausente ou pouco presente, ainda que de alguma forma esteja prevista na legislação.

Por outro lado, ao não fazer essa discussão, torna-se mais um espaço central de reprodução das representações construídas pela família e religião, que como vimos tendem a ser conservadoras, heteronormativas e binárias. A formação para professores/as deveria ser um espaço de reflexão e ressignificação das relações de gênero, mas não temos obtido bons resultados nessa área.

### **3.2 Mídia e as representações das relações de gênero do/as professor/as**

Nessa parte da tese, abordamos como as representações das relações de gênero são afetadas pelas mídias. Sabemos que essa instituição social desempenha um papel fundamental na construção e reprodução de representações e discursos sobre as relações de gênero na sociedade contemporânea:

[...] os sujeitos são continuamente inseridos em um reforçamento binário do que parece ser negativo ou positivo para meninos e meninas, para homens e mulheres nos espaços sociais em que se movimentam, isso porque tais atributos estariam inscritos na “natureza” de cada gênero, inscritos no corpo de cada um/a (Andrade, 2013, p. 110).

Andrade (2013) aponta a forma como a sociedade, de maneira contínua e muitas vezes imperceptível, reforça uma lógica binária e essencialista de gênero, atribuindo características, comportamentos e valores distintos – e hierarquizados – para meninos e meninas, homens e mulheres. Essa naturalização das diferenças de gênero, como se fossem inscritas biologicamente no corpo, sustenta e legitima desigualdades históricas ao transformar construções sociais em verdades “naturais” e imutáveis. Ao apontar esse processo, a autora evidencia que tais distinções não são inofensivas: elas limitam as possibilidades de existência, expressão e desenvolvimento dos sujeitos, moldando expectativas e papéis sociais desde a infância.

O reforço binário das identidades de gênero, apontado por Andrade (2013), encontra nas mídias um potente aliado na manutenção dessas construções sociais naturalizadas. A ideia de que certos comportamentos ou atributos pertencem “naturalmente” a meninos ou meninas é amplamente difundida e legitimada por representações midiáticas que atribuem, de forma recorrente, papéis fixos e estereotipados às identidades de gênero. A televisão, o cinema, a publicidade e, mais recentemente, as redes sociais, atuam como espaços de produção e circulação de significados que não apenas espelham os valores sociais vigentes, mas, também, os fortalecem e atualizam, influenciando diretamente as formas como os sujeitos percebem a si mesmos e aos outros. Assim, a análise de Andrade (2013) se articula com a crítica às mídias como agentes formadores/as de subjetividades.

Ao perpetuarem modelos limitados de masculinidade e feminilidade, os/as agentes restringem as experiências possíveis de gênero e dificultam a construção de identidades mais plurais e livres. Esse cenário reforça a necessidade uma educação crítica que dialogue com tais discursos, problematize os estereótipos e promova práticas pedagógicas que valorizem a diversidade de existências e expressões de gênero.

Como principais veículos de comunicação, as mídias não apenas refletem as normas e valores sociais, mas os moldam, influenciando as percepções e comportamentos das pessoas em relação ao gênero. Por meio de programas de televisão, filmes, publicidade e redes sociais, as representações midiáticas de masculinidade e feminilidade contribuem para a formação de identidades e reforçam estereótipos de gênero que muitas vezes perpetuam desigualdades e hierarquias sociais.

Um dos aspectos mais problemáticos das representações midiáticas é a tendência de reforçar uma lógica binária e normativa de gênero, em que homens e mulheres são

frequentemente retratados/as de maneira estereotipada e restritiva. Homens são geralmente representados como fortes, independentes e racionais, enquanto as mulheres são associadas à fragilidade, à emotividade e ao cuidado. Essa representação não apenas limita as possibilidades de expressão individual, mas sustenta estruturas de poder desiguais que favorecem um gênero em detrimento do outro. A mídia, ao reproduzir essas representações estereotipadas, contribui para a naturalização das desigualdades de gênero, tornando-as invisíveis e, portanto, difíceis de serem questionadas. Acerca dessa discussão, Andrade (2013, p. 109) pontua que “[...] há diversas pedagogias atuando no meio social e ensinando aos corpos masculinos e femininos, adultos e infantis modos de se comportar e de se relacionar com as coisas do mundo”.

Além disso, a mídia também desempenha um papel central na disseminação de discursos que moldam a compreensão pública das questões de gênero. Esses discursos muitas vezes refletem e reforçam visões conservadoras e tradicionais, que veem as normas de gênero como imutáveis e naturais. No entanto, há também espaços na mídia nos quais discursos alternativos e contra hegemônicos são produzidos, desafiando as representações tradicionais e promovendo uma visão mais inclusiva e plural das identidades de gênero. Embora a mídia convencional frequentemente reforce normas de gênero tradicionais, espaços midiáticos alternativos têm surgido como plataformas para a contestação dessas normas e a promoção de discursos que valorizam a diversidade de identidades de gênero.

Esses espaços midiáticos alternativos, como *blogs*, *vlogs* e plataformas de redes sociais, têm se tornado cada vez mais relevantes na produção de novos discursos sobre gênero. Eles possibilitam voz a grupos que historicamente foram marginalizados ou silenciados nas representações midiáticas tradicionais, como pessoas LGBTQIAPN+. A emergência de mídias alternativas tem sido crucial para a desconstrução de estereótipos de gênero, permitindo que novas narrativas sobre identidade e expressão de gênero ganhem visibilidade e legitimidade no espaço público. Portanto, reconhecer que a mídia também pode ser um espaço de resistência e transformação.

Campanhas publicitárias, programas de televisão e filmes que promovem a igualdade de gênero e desafiam os papéis tradicionais têm o potencial de ressignificar positivamente as normas sociais. A mídia, ao adotar representações mais equitativas e diversificadas de gênero, pode desempenhar um papel importante na promoção da justiça social e na redução das desigualdades de gênero, ajudando a criar uma sociedade mais inclusiva. Afinal, é um agente poderoso na construção de representações e discursos sobre as relações de gênero, podendo tanto reforçar estereótipos quanto promover a mudança social. A análise

crítica dessas representações e a promoção de discursos alternativos são necessários para desafiar as normas de gênero que perpetuam a desigualdade e para promover uma visão mais inclusiva e equitativa das identidades de gênero (Hall, 2016).

É necessário considerar como as mídias têm desempenhado um papel significativo na construção e reforço de estereótipos de gênero, ao mesmo tempo em que também servem como plataformas para a desconstrução desses estereótipos e a promoção de discussões mais inclusivas. O estudo das relações de gênero nas mídias é uma área que tem recebido crescente atenção acadêmica, especialmente à medida que as mídias digitais se tornaram onipresentes na sociedade contemporânea. Por meio delas, os indivíduos têm a oportunidade de se conectar com grupos afins, acessar informações diversas e participar de discussões que antes estavam restritas a espaços acadêmicos ou privados. Esse fenômeno permite tanto o reforço quanto a desconstrução de normas tradicionais, impactando a forma como gêneros são percebidos e interpretados no contexto contemporâneo (Woodward, 2014).

Além disso, as mídias são ferramentas para a expressão pessoal e a construção de subjetividades. No ambiente virtual, conceitos de gênero são constantemente revisados, o que leva a uma pluralidade de narrativas e ao questionamento de estruturas hegemônicas de identidades. Isso acontece, em parte, porque as redes sociais oferecem a possibilidade de experimentação e de interação que desafiam as definições lineares de gênero e incentivam práticas reflexivas e transformadoras. A mídia tende a atuar mais como um espaço de validação social do que como uma instituição de imposição de padrões de gênero. Esse fenômeno é explicado pela natureza interativa e participativa das plataformas contemporâneas, que possibilitam que os/as usuários/as escolhamativamente os conteúdos com os quais se identificam e validem suas experiências pessoais por meio de interações com outras pessoas (Butler, 2018).

De acordo com os Estudos Culturais, a mídia não estabelece rigidamente papéis ou padrões de gênero, mas, sim, reflete e amplifica discursos sociais que já circulam no imaginário coletivo. Assim, ela funciona como uma “arena simbólica”, na qual normas sociais são continuamente negociadas e redefinidas (Hall, 1997). Nesse sentido, ao invés de atuar como uma fonte autoritária de imposição de normas, funciona como um espaço de reforço e legitimação de experiências que já possuem significado para os indivíduos. Para Hall (1997), esse processo não é passivo. O público interpreta as mensagens midiáticas a partir de suas próprias vivências, inserindo novos significados e, assim, transformando o conteúdo.

Nesse sentido, as relações de gênero se desenvolvem de maneira complexa no

contexto atual, visto que a mídia atua tanto como um reflexo das dinâmicas sociais quanto como um ambiente de interação e validação de identidades. Os Estudos Culturais indicam que as representações de gênero nos meios de comunicação não são fixas, mas sujeitas a constantes transformações à medida que os discursos sociais se modificam (Hall, 1997). Dessa forma, a mídia não apenas reforça os papéis tradicionais de gênero, mas serve como um espaço de negociação e contestação desses papéis atribuídos aos gêneros.

No contexto das redes sociais, as relações de gênero são especialmente influenciadas pela dinâmica de validação social e pelo *feedback* imediato que os/as usuários/as recebem. Isso gera um ambiente em que diferentes identidades e expressões de gênero podem ser representadas e legitimadas em tempo real. Além disso, as mídias oferecem uma diversidade de narrativas sobre gênero que muitas vezes contrastam com as representações tradicionais veiculadas por mídias hegemônicas. Dessa forma, o papel da mídia se torna fundamental para o desenvolvimento das relações de gênero, pois ela possibilita que identidades marginalizadas ganhem voz e legitimidade. Isso contribui para uma compreensão mais plural e fluida das relações de gênero, permitindo que novas formas de ser e estar no mundo sejam continuamente validadas e exploradas.

O gênero pode ser entendido como uma *performance* socialmente construída, e as mídias desempenham um papel crucial na veiculação de normas e expectativas relacionadas a essa performance. Butler (2018) argumenta que as representações midiáticas frequentemente reforçam papéis de gênero tradicionais, ao retratar mulheres em papéis subordinados ou hipersexualizados, enquanto homens são frequentemente associados a força e liderança.

Entretanto, nas últimas décadas, tem-se observado uma mudança nesse cenário, impulsionada pelo aumento da produção de conteúdo por criadores/as independentes e pela pressão de movimentos sociais como o feminismo e o movimento LGBTQIAPN+. Esses movimentos têm utilizado as mídias, especialmente as digitais, para desafiar as representações tradicionais de gênero e promover uma visão mais diversa e inclusiva. As mídias digitais oferecem um espaço no qual as vozes marginalizadas podem emergir e contestar as narrativas dominantes sobre gênero, possibilitando a criação de novas identidades e a ressignificação de papéis de gênero.

Além disso, é fundamental considerar o impacto que essas novas representações têm sobre a audiência, especialmente entre os/as jovens. A exposição a modelos de gênero mais diversificados pode influenciar a maneira como as novas gerações compreendem e vivenciam suas próprias identidades de gênero, contribuindo para a construção de uma sociedade mais

igualitária. No entanto, ainda há desafios significativos a serem enfrentados, como a persistência de discursos misóginos e transfóbicos em certas esferas midiáticas, que reforçam preconceitos e discriminam grupos marginalizados. Assim, o estudo das relações de gênero nas mídias permanece uma área vital de pesquisa, que exige uma análise crítica contínua para compreender não apenas como as mídias refletem as normas de gênero, mas também como podem ser agentes de transformação social.

Nosso objetivo neste subitem é descrever e analisar como as mídias afetam a constituição das representações sobre as relações de gênero do/as professor/as. Para coletar as narrativas lançamos durante a entrevista semiestruturada os seguintes questionamentos: O que significa ser mulher no contexto atual? E ser homem? Quais são as referências desse entendimento? Você acredita que a mídia interfira nesse processo? Abaixo, apresentamos os entendimentos do/as professor/as diante de suas vivências e experiências de vida.

*A mídia influencia muito a nossa forma de pensar e de se vestir tanto positivo, quanto negativo. Percebo que principalmente para as mulheres ela tem uma influencia maior, sempre vendendo a ideia de sermos sensuais e belas. Por conta disso não assisto muita televisão e meus filhos também não. Temos que ter bom senso para não sair por aí achando que tudo que aparece na mídia está certo ou é o ideal (Prof1, 2023; entrevista concedida em 16 nov. 2023).*

Na narrativa apresentada pela Prof1, a mídia possui muita influência sobre as representações do feminino, como é apontado pela professora, trazendo uma padronização dos corpos que se alinham com padrões eurocêntricos e hegemônicos. A televisão brasileira, por exemplo, tem historicamente promovido um padrão estético baseado na pele clara, cabelo liso, jovens e corpos magros, contribuindo para a marginalização de outras formas de beleza, especialmente aquelas que refletem a diversidade racial do país.

Como já destacado, Andrade (2013) revela como os indivíduos são moldados por uma lógica binária que associa determinados comportamentos, valores e expectativas ao gênero de forma naturalizada. Essa perspectiva essencialista atribui aos corpos masculino e feminino características fixas – como força, docilidade, racionalidade ou emotividade – como se fossem inatas, apagando o fato de que essas distinções são, na verdade, construções sociais (Silva, 2014).

Ao afirmar que esses atributos estão inscritos na “natureza” de cada gênero, a sociedade legitima desigualdades e limita as possibilidades de expressão individual, reforçando normas rígidas sobre o que é considerado aceitável ou desejável para meninos e meninas. Essa estrutura binária está presente em todos os espaços sociais – família, escola, mídia, religião – e

atua de maneira persistente na formação das subjetividades (Woodward, 2014).

A exposição contínua a padrões estéticos idealizados e inatingíveis, amplamente disseminados pelos meios de comunicação, pode acarretar efeitos psicológicos adversos, como a baixa autoestima, a insatisfação corporal e o surgimento de transtornos alimentares. No âmbito das discussões contemporâneas, a crítica feminista brasileira tem enfatizado a urgência de uma representação midiática mais plural, inclusiva e comprometida com a valorização da diversidade de corpos, identidades e experiências, como forma de enfrentamento às normatividades que reforçam desigualdades de gênero.

Nessa perspectiva de utilizarmos a mídia para romper com estereótipos, temos em consonância com nossa discussão a narrativa da Prof2 que enfatiza que a mídia, no caso dela, quebrou tabus relativos ao papel da mulher na sociedade, como podemos observar:

*Acredito que temos muitos tabus, mas que a gente tem que quebrar e a mídia acabava nos auxiliando nesta parte, pois não é porque a gente é mulher que a gente precisa dar conta de tudo e isso é muito difícil para mulher também quebrar esse tabu, mas com as propagandas e músicas percebemos que aos poucos esses entendimentos sobre como devem ser meninos e meninas está se transformando (Prof2, 2023; entrevista concedida em 17 nov. 2023).*

Enquanto sujeitos históricos, sociais e culturais estamos em constantes mudanças de entendimento. Assim, conforme apresenta a Prof2, a mídia também cumpre o papel de trazer informação e conhecimento, respeitando as diferentes formas de sermos homens e mulheres. Há também uma crescente conscientização sobre o poder transformador dos discursos midiáticos, especialmente com o advento das novas mídias digitais, que têm possibilitado o surgimento de narrativas mais diversificadas e inclusivas. Assim, as mídias “[...] educam, disciplinam e regulam os corpos como qualquer outra instância educativa e são, por isso, concebidas como Pedagogias Culturais” (Andrade, 2013, p. 120).

Andrade (2013) apresenta uma mudança na forma como compreendemos o papel da mídia na sociedade contemporânea, especialmente com a ampliação do acesso às novas mídias digitais. Tradicionalmente vistas como instrumentos de entretenimento ou informação, as mídias passam a ser reconhecidas como espaços pedagógicos que participam ativamente da formação de valores, identidades e comportamentos sociais. Ao afirmar que as mídias “educam, disciplinam e regulam os corpos”, como qualquer outra instância educativa, Andrade (2013, p.111) amplia o conceito de educação, mostrando que ela não se restringe ao espaço escolar formal.

A noção de Pedagogias Culturais<sup>11</sup> – trazida pela autora – enfatiza que os discursos midiáticos têm o poder de ensinar o que é considerado normal ou desviante, belo ou feio, masculino ou feminino, certo ou errado. Nesse sentido, a mídia opera como uma força reguladora que atravessa o cotidiano das pessoas, muitas vezes de forma mais persuasiva e constante do que a própria escola (Silva, 2014). Com o advento das mídias digitais, contudo, abre-se também um espaço de resistência: redes sociais, plataformas de vídeo e *blogs*, por exemplo, têm permitido a emergência de vozes antes silenciadas e a circulação de narrativas mais plurais, que desafiam os modelos hegemônicos de gênero, sexualidade, raça e classe.

Essa ambivalência – entre reforço de estereótipos e possibilidade de transformação – exige uma leitura crítica dos conteúdos midiáticos e, sobretudo, o reconhecimento do papel educativo que essas instâncias exercem. Para o campo da educação, especialmente na formação docente, essa reflexão é fundamental: é preciso preparar professores e professoras para dialogarem criticamente com a mídia, desconstruírem discursos excludentes e promoverem uma pedagogia comprometida com a diversidade e a justiça social. As novas formas de produção de discurso têm afetado significativamente as discussões de gênero, proporcionando visibilidade a questões que antes eram negligenciadas ou silenciadas pela grande mídia. Dessa forma, a democratização do acesso à produção de conteúdo possibilitou que diferentes perspectivas sobre gênero ganhassem espaço, impactando diretamente o debate público.

A produção dos discursos midiáticos, como vimos na narrativa da Prof2, é um fator determinante nas discussões sobre gênero, influenciando tanto a perpetuação de estereótipos quanto a promoção de novos entendimentos e práticas sociais. A análise crítica desses discursos é essencial para se compreender como as mídias moldam as relações de gênero e como podem ser usadas para promover mudanças sociais positivas. Dessa maneira, ao questionar o Prof3, sobre como a mídia interfere no modo de ser homem e mulher, tivemos essa narrativa:

*Vejo a mídia como algo ruim, pois ela dita como homens e mulheres, devem se vestir, se portar e muitas das vezes, essas ideias entram em conflitos no seio familiar. Então, nem tudo que passa ou é falado pela mídia considero que devemos dar muita importância, pois cada um tem o seu modo de ensinar aos seus filhos os valores que considera bom* (Prof3, 2023; entrevista concedida em 18 nov. 2023).

---

<sup>11</sup> Aqui entendemos Pedagogias Culturais como aquela que “engloba a educação e o ato mesmo de ensinar em leque bastante amplo de áreas do social e do cultural que incluem a escola, mas não se fixam nela” (Andrade, 2013, p. 111).

A narrativa do Prof3 apresenta uma percepção crítica em relação ao papel da mídia na construção de normas sociais de gênero. Ao afirmar que “a mídia dita como homens e mulheres devem se vestir, se portar”, o professor reconhece o caráter prescritivo e normativo dos discursos midiáticos, que frequentemente reforçam estereótipos de gênero e modelos comportamentais hegemônicos. Nesse sentido, a crítica dialoga com os apontamentos de Hall (2016), ao compreender a mídia como um espaço de produção e circulação de representações que naturalizam determinadas identidades e relações sociais, operando como instrumento de poder simbólico.

No entanto, a compreensão do Prof3 também se ancora em uma perspectiva conservadora, ao destacar o conflito entre os valores veiculados pela mídia e aqueles defendidos no “seio familiar”, sugerindo uma visão dicotômica entre o espaço privado da família – entendido como legítimo transmissor de valores – e o espaço público da mídia, frequentemente associado a ameaças morais. Ao relativizar a importância dos discursos midiáticos com o argumento de que “cada um tem o seu modo de ensinar aos seus filhos os valores que considera bom”, o entrevistado mobiliza uma noção de autonomia parental que, embora válida, pode funcionar como resistência a propostas pedagógicas mais críticas e inclusivas.

Essa tensão é recorrente no campo educacional e está relacionada ao desafio de integrar discussões sobre gênero, sexualidade e mídia no currículo escolar. Como observa Louro (2013), a escola frequentemente se vê tensionada entre as expectativas sociais que a moldam e a urgência de promover práticas educativas que desafiem as normas de gênero instituídas. A fala do professor, portanto, revela não apenas uma crítica à mídia, mas também as disputas simbólicas que atravessam a escola enquanto espaço de formação, reforçando a necessidade de uma pedagogia crítica que promova o letramento midiático e o questionamento das representações naturalizadas de masculinidades, feminilidades e sexualidades.

Segundo Andrade (2013, p. 114), “[...] as identidades moldadas a partir de um dado referencial de corpo não são eternas, como nenhuma identidade o é, mas, aqui, o que se torna transitórias é também a transitoriedade dos corpos, sua fluidez e inconstância, seu perfil efêmero”. Essa representação não apenas limita a percepção sobre o papel das mulheres na sociedade, mas também reforça as barreiras para a igualdade de gênero. Ao naturalizar determinadas formas corporais e comportamentais como referências fixas de feminilidade ou masculinidade, desconsidera-se a complexidade das experiências humanas e a possibilidade de transformação das identidades ao longo da vida. “As identidades, assim como o corpo, não são produtos finais, completos ou prontos, ambos são objetos de uma contínua construção que é

constituída no interior da representação” (Andrade, 2013, p. 115).

Essa fixação identitária, ancorada no corpo, serve aos interesses de uma lógica normativa que mantém estruturas de poder, silenciando as múltiplas formas de ser e estar no mundo. Reconhecer a fluidez dos corpos, como propõe a autora, é um passo para desestabilizar os discursos que aprisionam os sujeitos em papéis de gênero rígidos e hierárquicos, possibilitando uma educação mais aberta à diversidade e à liberdade de expressão identitária. Por outro lado, a representação dos homens nas mídias também segue padrões estereotipados, geralmente associando a masculinidade à força, ao poder e à ausência de emoções marcadas pela discursividades. Conforme Louro (2013, p. 49) “[...] os discursos traduzem-se, fundamentalmente, em hierarquias que são atribuídas aos sujeitos e que são, muitas vezes, assumidas pelos próprios sujeitos”. Essas normas de gênero restritivas contribuem para a manutenção de uma sociedade onde as relações de poder são desiguais.

Ao internalizarem os discursos hegemônicos sobre o que significa ser homem ou mulher, menino ou menina, muitos sujeitos acabam por reproduzir papéis sociais que limitam suas possibilidades de ação e existência. Essa aceitação silenciosa das hierarquias impostas reforça uma lógica de dominação, em que determinados corpos, comportamentos e identidades são valorizados, enquanto outros são marginalizados. Louro (2013, p. 49) nos auxilia com suas contribuições ao compreender que

[...] as diferenças de gênero e de sexualidade que são atribuídas as mulheres ou aos sujeitos homossexuais, sem dúvida, expressam-se materialmente em seus corpos e na concretude de suas vidas, ao mesmo tempo em que são significadas e marcadas discursivamente.

A reflexão aponta que as construções de gênero e sexualidade não são apenas simbólicas, mas produzem efeitos concretos sobre os corpos e as experiências dos sujeitos. As marcas discursivas operam de forma potente, estabelecendo expectativas e normas que moldam comportamentos, restringem possibilidades e regulam o modo como homens e mulheres devem existir socialmente.

Nesse processo, os corpos tornam-se suportes visíveis dessas construções, sendo constantemente vigiados, corrigidos e enquadrados pelas convenções sociais. Essa dinâmica é intensificada por mecanismos culturais, como a mídia, que atuam como reforçadores dessas normas e desempenham papel central na disseminação de padrões de gênero. Segundo o mesmo entendimento, a Prof5 salienta em sua narrativa como propagandas e filmes influenciam e ditam normas de condutas para homens e mulheres em uma lógica

heteronormativa:

*A mídia interfere bastante no modo de ser homem e de ser mulher, porque eu acho que elas vão te dando regras, ela vai fazendo aquilo ficar em todos os lugares, tanto na música, nas novelas, nas propagandas e nos filmes, são colocados um padrão que se formos analisar ele é passado ao longo dos anos* (Prof5, 2023; entrevista concedida em 14 nov. 2023).

A narrativa da Prof5 nos auxilia a compreender os mecanismos que são utilizados pelas mídias no intuito de constituir as representações das relações de gênero na sociedade contemporânea. A forma como os gêneros são representados nos meios de comunicação influencia diretamente as percepções sociais sobre masculinidade e feminilidade, além de reforçar estereótipos que podem perpetuar desigualdades. Nesse sentido, Louro (2013, p. 49-50) nos auxilia a compreender que aquele/a representado/a como diferente “[...] torna-se indispensável para a definição e para a contínua afirmação da identidade central, já que serve para indicar o que esta identidade não é ou não pode ser”.

Isso revela como os discursos midiáticos não apenas constroem padrões normativos de gênero, mas também necessitam da figura do/a Outro/a – aquele/a que escapa à norma – para reforçar e legitimar a centralidade do modelo hegemônico. Essa lógica dualista contribui para a marginalização de identidades que não se encaixam no padrão, tais como mulheres que rompem com os papéis tradicionais ou sujeitos LGBTQIAPN+, mantendo-os em posições de subalternidade.

As mídias ocupam uma posição central na dinâmica das relações de gênero, podendo tanto reforçar quanto desafiar as normas sociais estabelecidas. A reflexão crítica sobre o papel da mídia na construção dessas relações é essencial para avançar em direção a uma sociedade mais justa e equitativa em termos de gênero. Nesse sentido, a Prof6 corrobora com nossa discussão, quando destaca que a indústria farmacêutica alinhada a produtos estéticos vendem um padrão do que se espera das mulheres. Em sua fala, apresenta uma rejeição à visibilidade homossexual que existe na mídia, vendo nela algo negativo que pode influenciar as crianças.

*A mídia influencia muito na nossa forma de se vestir, de falar, de se arrumar. Sempre apresenta produtos de estética demonstrando como nós mulheres devemos estar bem apresentadas socialmente. No entanto, ela também sempre está dando visibilidade para os homossexuais, seja com suas músicas ou apresentações em programa de televisão, nos incutindo uma ideologia de gênero. Minha única preocupação é de até que ponto tudo isso é saudável, principalmente para as crianças que não possuem esse senso de filtrar aquilo*

*que é bom ou ruim* (Prof6, 2024; entrevista concedida em 15 jan. 2024).

Com essa narrativa da Prof6 ressaltamos que a mídia, ao selecionar e disseminar determinados conteúdos, contribui significativamente para a construção de narrativas que podem reforçar ou desafiar as normas de gênero estabelecidas. Os discursos midiáticos são poderosas ferramentas na formação de opiniões e comportamentos, especialmente no que tange às relações de gênero, ao criar e reforçar estereótipos ou ao abrir espaço para novas interpretações.

De acordo com Sabat (2013, p. 150) “[...] a construção de imagens que valorizam determinado tipo de comportamento, de estilo de vida ou de pessoa, é uma forma de regulação social que reproduz padrões mais comumente aceitos em uma sociedade”. A autora apresenta, ainda, como os meios de comunicação operam como instrumentos de regulação social ao construírem e difundirem imagens que valorizam determinados comportamentos, estilos de vida e identidades em detrimento de outros. Essa valorização seletiva não é neutra, mas reflete interesses e normas sociais dominantes que buscam manter a ordem estabelecida.

Ao exaltar certos padrões como desejáveis ou normais, as mídias invisibilizam ou deslegitimam experiências e modos de ser que fogem à lógica hegemônica, contribuindo para a exclusão simbólica de sujeitos que não se enquadram nesses moldes (Silva, 2014). Tal prática reforça hierarquias sociais e molda as percepções coletivas sobre o que é aceitável, belo ou adequado, especialmente no que diz respeito às questões de gênero, sexualidade, classe e raça. Assim, a construção midiática de imagens não apenas representa a realidade, mas também a produz, funcionando como uma poderosa ferramenta de conformação dos indivíduos às normas sociais vigentes.

No entanto, quando a Prof6 pontua as influências da mídia para as mulheres, ela coloca em questionamento a referência de mulheres que fogem da norma “padrão”, ou seja, que se vestem inapropriadamente, que apresentam uma forma diferente de cuidado com o corpo que não está em consonância com o que lhe foi ensinado como padrão heteronormativo feminino.

No que se refere à visibilidade que a mídia oportuniza as pessoas homossexuais, ela comprehende como algo prejudicial às crianças, relacionando essas representações à ideologia de gênero. Dessa maneira, fica perceptível, que a referência maior das representações das relações de gênero está na família e religião. Nessa perspectiva precisamos pensar as diferenças, como salienta Louro (2013, p. 49), “[...] a diferença se constitui, sempre, numa relação. Ela deixa de ser compreendida como um dado e passa a ser vista como uma atribuição

que é feita a partir de um determinado lugar". Louro (2013) nos convida a refletir sobre a diferença não como algo fixo, essencial ou natural, mas como uma construção relacional e contextual. Compreender a diferença como uma atribuição feita "a partir de um determinado lugar" significa reconhecer que os significados atribuídos aos sujeitos – sejam de gênero, sexualidade, raça ou classe – são produzidos socialmente e atravessados por relações de poder.

A perspectiva rompe com a ideia de que as diferenças são inerentes aos corpos ou identidades, evidenciando que são construídas em oposição a uma norma considerada central ou superior (Hall, 2013). Assim, pensar as diferenças de forma crítica é fundamental para desestruturar hierarquias e exclusões que historicamente marginalizam certos grupos sociais, especialmente em espaços como a escola, onde discursos normativos são constantemente reproduzidos.

O discurso apontado pela Prof6, carrega consigo uma visão essencialista e estereotipada das relações de gênero, que tende a perpetuar desigualdades. A representação das mulheres, por exemplo, frequentemente segue um padrão que as posiciona em papéis subalternos ou como objetos de consumo. Assim, "são precisamente os discursos, os códigos, as representações que atribuem o significado de diferente aos corpos e às identidades" (Louro, 2013, p. 48-49).

A mídia, em particular, desempenha um papel crucial nesse processo, pois, conforme Sabat (2013, p. 153), "sujeitos consomem não só mercadorias como também valores que estabelecem como deve ser o corpo, como devemos nos vestir, quais comportamentos valorizar, isso tudo não somente através das marcas de gênero". Dessa forma, a mídia não apenas reflete, mas também ajuda a moldar as percepções sociais sobre o que é considerado apropriado para cada gênero, perpetuando uma ordem desigual. Essas representações são, muitas vezes, internalizadas pelos indivíduos desde cedo, influenciando suas crenças e comportamentos, como visualizamos na narrativa da Prof6.

Como argumenta Sabat (2013, p.153), "[...] essas representações, estão carregadas de significados e, por isso, contribuem para constituir identidades, reproduzindo significados e produzindo outros tantos". A manutenção dessa representação, portanto, depende de uma constante reprodução dessas práticas discursivas, que são disseminadas e reforçadas por diversas instituições sociais, incluindo a escola e a mídia.

Ao considerar a discussão sobre as discursividades das representações das relações de gênero conforme narrativa da Prof6, podemos compreender que a mídia é vista como propagadora da "ideologia de gênero", portanto, uma ameaça à família tradicional. É necessário

compreender como esse discurso da Prof6 não apenas reflete, mas, também, ativamente constrói e reforça as normas de gênero dentro da sociedade. Assim, compreendemos como Sabat (2013, p. 150) que a publicidade presente na mídia pode ser considerada

[...] um mecanismo pedagógico em que representações são construídas a partir de um conjunto de práticas socialmente estabelecidas, embora, ao mesmo tempo, possamos encontrar neste espaço algumas frestas que dão passagem a formas alternativas de compreensão do mundo e representações outras que não as hegemônicas.

Os argumentos de Sabat (2013) apresentam a dualidade do papel da mídia como um agente pedagógico que tanto reforça normas sociais hegemônicas quanto, em certas circunstâncias, permite a emergência de discursos alternativos. Ao definir a mídia como um “mecanismo pedagógico”, a autora destaca sua função formadora, capaz de ensinar, moldar comportamentos e produzir sentidos sobre o mundo por meio de práticas culturais já consolidadas socialmente.

No entanto, Sabat (2013) também aponta para a existência de “frestas” – espaços de resistência simbólica – nas quais representações dissidentes podem emergir e tensionar as narrativas dominantes. Essa ambiguidade é crucial: enquanto a mídia tende a reproduzir estereótipos de gênero, sexualidade, raça e classe, ela também pode ser um território de disputa, em que novas vozes, identidades e subjetividades ganham visibilidade. Reconhecer esse potencial de ruptura é essencial para pensar estratégias de intervenção crítica que ampliem as possibilidades de representação e inclusão, especialmente no contexto educacional e na formação de professores/as.

Os/As defensores/as que afirmam que a “ideologia de gênero” destrói a família defendem um conjunto de crenças e valores que estabelecem e naturalizam expectativas rígidas sobre o que significa ser homem ou mulher. A manutenção das normas de gênero ocorre por meio de práticas discursivas que atravessam diferentes esferas sociais, como a família, a religião, a escola e os meios de comunicação.

No contexto apresentado pela professora, observamos o uso da expressão “ideologia de gênero” de forma pejorativa por grupos conservadores, com o objetivo de deslegitimar os debates sobre diversidade de gênero e sexualidade tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral. Essa retórica reflete uma postura de resistência às transformações nas estruturas sociais e simbólicas que historicamente têm privilegiado a heterossexualidade como norma. Tal resistência evidencia o esforço de manutenção de um

regime de verdade que naturaliza os papéis sexuais e rejeita qualquer possibilidade de pluralidade nas expressões de identidade e desejo.

A discussão de gênero, sob a visão dos Estudos de Gênero e dos Estudos Culturais em nossa pesquisa, é entendida não como uma ameaça, mas como uma oportunidade de questionar e desconstruir as normas rígidas de gênero que limitam a liberdade e a dignidade de viver e ser de muitos sujeitos. O debate atual é, assim, uma arena de disputa política e cultural, com diferentes visões de mundo e projetos de sociedade se confrontando (Woodward, 2014).

Dessa maneira, a educação pode ser um espaço crucial para a manutenção das relações de gênero binárias e hierarquizadas. Desde a infância, crianças são expostas a currículos e materiais didáticos que muitas vezes reforçam papéis de gênero tradicionais: “[...] os discursos pedagógicos frequentemente promovem uma visão essencialista do gênero, onde as diferenças entre meninos e meninas são apresentadas como naturais e imutáveis, reforçando assim a hierarquia de gênero” (Louro, 1997, p. 45). Isso contribui para a internalização de normas, limitando as possibilidades de expressão individual e perpetuando desigualdades.

Essas práticas discursivas são sustentadas, conforme é apontada na narrativa da Profa6, pela linguagem e pelas narrativas culturais que circulam na sociedade. Sabat (2013, p. 155) argumenta que “a vida social é um referente constituído pelos discursos produzidos pelos significados e são estes significados que vão tecendo uma rede através da qual damos sentido às imagens que chegam à nossa visão”.

Sabat (2013) ressalta, ainda, que nossa compreensão da realidade social é construída a partir dos discursos e significados que circulam culturalmente. Assim “[...] as imagens produzem uma pedagogia, uma forma de ensinar as coisas do mundo, produzem conceitos ou pré-conceitos sobre diversos aspectos sociais, produzem formas de pensar e agir, de estar no mundo e de se relacionar com ele” (Sabat, 2013, p. 150). As imagens que vemos – especialmente por meio da mídia – não são neutras, mas carregadas de sentidos previamente organizados, que moldam nossa percepção sobre o mundo e sobre os sujeitos. O olhar é atravessado por uma rede simbólica que guia interpretações e reforça valores, o que torna fundamental problematizar os discursos que estruturam essas representações, sobretudo no que diz respeito às questões de gênero e identidade.

A interferência da mídia nas relações de gênero é particularmente significativa no reforço de um entendimento heteronormativo, que privilegia e naturaliza a heterossexualidade como a norma social e cultural (Sabat, 2013). A mídia, ao atuar como uma poderosa ferramenta de construção de significados, desempenha um papel central na disseminação de

representações que sustentam a heteronormatividade e marginalizam outras expressões de identidade sexual e de gênero. Como observam Silva e Soares (2013, p. 92), precisamos compreender as mídias como “locais que operam com representações engendradas em relações de poder, que incitam sujeitos a ser de determinada maneira, a pensar de um determinado jeito, a consumir determinados produtos”. Essas representações contribuem para a invisibilização e estigmatização de outras formas de viver a sexualidade, como as identidades de gênero e sexuais, ao não oferecer espaço ou visibilidade adequada para as narrativas considerada desviante.

Além disso, as representações midiáticas, tal como foram apontadas pelo/as professor/as, frequentemente utilizam estereótipos de gênero que reforçam a ideia de que os papéis masculino e feminino são naturais e não devem ser modificadas. Felipe (2013, p. 55-56) destaca que, “corpos masculinos e femininos não têm sido percebidos e valorizados da mesma forma. Há uma tendência a hierarquizá-los, a partir de suas diferenciações mais visíveis e invisíveis”. Dessa forma, a mídia não apenas reflete, mas reforça as estruturas de poder que sustentam a desigualdade de gênero. Essa perpetuação da heteronormatividade pela mídia também pode ser observada na forma como as relações afetivas e familiares são retratadas, na narrativa da Prof4:

*A mídia interfere bastante na vida das pessoas que não sabem, assim ver algo e separar. Se a pessoa for muito pela mídia, pelo que viu lá no YouTube e Tik Tok, fica perigoso mesmo, pois ao mesmo tempo que ela traz informações que nos auxilia a entender por exemplo como se dá uma violência doméstica, ao mesmo tempo ela coloca coisas em nossas cabeças que muitas das vezes, se não tivermos filtro podemos acabar com o nosso casamento, pois vende uma liberdade que pode causar dor e sofrimento (Prof4, 2024; entrevista concedida em 18 jan. 2024).*

A Prof4, em sua narrativa, apresenta uma ambiguidade sobre a influência da mídia nas constituições das representações das relações de gênero, tendo em vista que, em sua compreensão, ao mesmo tempo que a mídia informa em específico sobre a violência doméstica, também desinforma por meio das plataformas digitais como *Youtube* e *TikTok*, podendo influenciar nas relações do casamento, caso não se saiba selecionar o que é positivo e negativo.

A narrativa revela, ainda, uma percepção crítica e ambivalente sobre o papel da mídia na formação de subjetividades e valores sociais, especialmente no que se refere às questões de gênero, relações afetivas e de violência. Ao reconhecer que os conteúdos veiculados em plataformas como *YouTube* e *TikTok* têm o poder de informar e educar, mas também de

influenciar de forma negativa aqueles que não possuem um “filtro”, a docente evidencia uma preocupação com a ausência de uma mediação crítica diante dos discursos midiáticos.

Hall (2013) contribui para essa análise ao afirmar que os meios de comunicação não apenas refletem o mundo, mas o constroem simbolicamente por meio de representações que moldam significados e identidades. Ou seja, a mídia é um local em que significados são produzidos, negociados e, muitas vezes, naturalizados. Nesse mesmo sentido, Louro (1997) destaca que os sujeitos não são passivos diante dos discursos que os interpelam, mas são produzidos por eles – são educados e posicionados a partir das normas e representações que circulam socialmente. Assim, quando a professora menciona que a mídia “vende uma liberdade que pode causar dor e sofrimento”, ela está, ainda que de forma intuitiva, reconhecendo os mecanismos de poder que operam na construção das verdades sobre o que é ser mulher, esposa ou livre.

A crítica apresentada aponta para a necessidade de uma educação midiática que permita a leitura crítica das mensagens, especialmente aquelas que envolvem gênero e relações interpessoais, para que os sujeitos possam se posicionar de forma consciente diante dos discursos que os constituem. Nesse sentido, Sabat (2013, p.155) argumenta que “significados estabelecidos entre o que é mostrado e o que se vê são construídos a partir de sistemas de referentes que existem na vida social, a partir dos discursos que circulam na sociedade e nos constituem”.

Em muitas narrativas midiáticas, o amor romântico e as configurações familiares tradicionais são apresentados de maneira quase exclusiva como relações entre homens e mulheres, o que, segundo Foucault (1988, p. 123), “opera como uma estratégia para regular as práticas sexuais e os modos de vida que se desviam da norma heterossexual”. Isso contribui para a construção de uma sociedade na qual a heterossexualidade é vista como o único caminho legítimo para a expressão da sexualidade e da formação familiar.

Ao promover representações que privilegiam a heteronormatividade, a mídia desempenha um papel fundamental na manutenção de um entendimento restrito e excludente das relações de gênero. Ao fazer isso, contribui para a perpetuação de desigualdades e para a marginalização de identidades que fogem ao padrão heteronormativo. Neste entendimento, temos a narrativa da Prof4, que sinaliza sobre as informações que a mídia oferece e, também, apresenta os perigos dessa influência midiática nas relações do casamento.

No contexto das discussões sobre violência doméstica, conforme apontado pela Prof4, a mídia muitas vezes desempenha um papel ambíguo. A cobertura midiática da

violência de gênero no Brasil tende a sensacionalizar os casos, focando em aspectos dramáticos e individualizados, ao invés de contextualizar esses episódios dentro de um padrão sistêmico de opressão e desigualdade de gênero.

Essa abordagem pode minimizar a gravidade do problema e perpetuar estereótipos, como a culpabilização da vítima ou a isenção de responsabilidade do agressor. Ainda assim, a mídia também tem o potencial de promover uma conscientização crítica sobre a violência de gênero. Nos últimos anos, houve um aumento na veiculação de campanhas midiáticas que buscam desnaturalizar a violência contra a mulher e promover uma cultura de respeito e igualdade. No entanto, essas iniciativas muitas vezes enfrentam resistência e são esporádicas, o que limita seu impacto transformador.

É necessário analisarmos não apenas o conteúdo das mensagens midiáticas, mas as condições de sua produção e circulação. Como aponta Sabat (2013, p.155), “quando falamos em significados, estamos falando de quaisquer objetos, imagens, conhecimentos que se tornam culturais quando, a partir de nossas práticas sociais, lhes damos sentido”. Ao analisar a maneira como a violência contra a mulher é retratada na mídia, é possível perceber, à luz de Foucault (1988), que os discursos sobre o corpo, o sexo e o gênero são mecanismos de poder que produzem verdades socialmente aceitas e reforçam certas normatividades.

Nesse contexto, a mídia atua como um dispositivo que regula o que pode ou não ser dito sobre a violência, frequentemente espetacularizando os casos ou reduzindo-os a narrativas moralizantes, sem aprofundar suas raízes estruturais. O que se apresenta como “informação” pode, muitas vezes, operar como um discurso disciplinador que, em vez de romper com a lógica patriarcal, a reforça sutilmente ao manter a mulher no lugar de vítima e o agressor como um caso isolado, despolitizando o problema.

A mídia funciona, portanto, como uma extensão desses mecanismos de vigilância simbólica, atuando não apenas como espelho da sociedade, mas como campo de controle e normatização das condutas, inclusive sobre como a mulher deve reagir à violência, como deve se comportar e até que ponto pode falar ou resistir. Stuart Hall (2016) amplia essa análise ao argumentar que a representação não é neutra: ela está carregada de significados ideológicos que são constantemente negociados.

Assim, as representações midiáticas da violência contra a mulher são parte de uma disputa de sentidos, em que determinados discursos ganham hegemonia e moldam a forma como esse fenômeno é compreendido socialmente. O perigo está justamente em consumir essas imagens sem o devido filtro crítico, como alerta a narrativa da Prof4, pois sem a

problematização dessas representações, corre-se o risco de reforçar estigmas e silenciar as vozes das mulheres em nome de uma “verdade” midiática pretensamente neutra.

Aqui, nos utilizamos das contribuições de Louro (2013, p. 53) quando enfatiza que “a verdade é plural, que ela é definida pelo local, pelo particular, pelo limitado, temporário, provisório”. A produção dos discursos que legitimam as informações e denúncias contra a violência doméstica no Brasil tem ganhado destaque nos últimos anos, em grande parte devido ao fortalecimento das políticas públicas, movimentos feministas e o papel crescente da mídia e das redes sociais. Esses discursos têm contribuído para transformar a percepção social sobre a violência doméstica, que antes era vista como um problema privado, em uma questão de direitos humanos e justiça social.

Em pesquisas divulgadas pelo Judiciário brasileiro o processo de legitimação das denúncias contra a violência doméstica no Brasil foi intensificado com a promulgação da Lei Maria da Penha (Lei n.º 11.340/2006) (Brasil, 2006), que não apenas criou mecanismos para coibir a violência contra a mulher, mas também desencadeou um novo discurso jurídico e social que reconhece a gravidade dessa violência e a necessidade de enfrentá-la de maneira contundente. A lei, ao conferir maior visibilidade ao problema, contribuiu para a desconstrução de mitos e estigmas que cercavam as denúncias, incentivando as vítimas a procurarem ajuda.

Além disso, a mídia tem desempenhado um papel crucial na construção e disseminação desses discursos. Nogueira, Simões e Sani (2022) mostra que campanhas midiáticas voltadas para a conscientização sobre a violência doméstica, como as promovidas pelo governo e organizações não governamentais, frequentemente utilizam relatos de sobreviventes e de especialistas para destacar que a denúncia é um ato de coragem e uma ferramenta essencial para romper o ciclo de violência.

[...] uma campanha que vise a desconstrução de uma crença social de que a violência doméstica é um problema familiar pode ser classificada como uma campanha de mobilização pública. Por outro lado, uma campanha que incentiva uma vítima a denunciar corresponde a uma campanha de mudança de comportamento individual (Nogueira; Simões; Sani, 2022, p. 3).

As autoras diferenciam dois tipos de campanhas sociais relacionadas à violência doméstica, destacando suas características e objetivos diferentes. A primeira, uma campanha de mobilização pública, busca desconstruir a ideia de que a violência doméstica é apenas um problema familiar, promovendo uma mudança na percepção social e cultural sobre o tema, sensibilizando a sociedade como um todo. Já a segunda, uma campanha de mudança de

comportamento individual, tem foco na ação de uma pessoa específica, incentivando uma vítima a denunciar a violência, com o objetivo de promover uma resposta concreta e imediata ao problema.

Essa distinção apresenta que, enquanto a campanha de mobilização visa transformar atitudes e opiniões coletivas, a mudança de comportamento busca gerar uma ação direta de indivíduos. Ambas as estratégias são complementares e essenciais para o enfrentamento da violência, pois uma promove a mudança cultural necessária para um ambiente mais consciente, enquanto a outra atua na proteção individual e na responsabilização. Uma referência aos autores Nogueira, Simões e Sani (2022) reforça a necessidade de compreender essas campanhas de forma estratégica, considerando seus públicos e objetivos específicos.

De acordo com Nogueira, Simões e Sani (2022), as campanhas midiáticas operam em diferentes níveis: enquanto algumas buscam transformar percepções sociais amplas – como a ideia equivocada de que a violência doméstica é um problema restrito ao âmbito familiar – outras focam em mudanças de comportamento, encorajando a denúncia como um ato de coragem. Essa distinção reforça a necessidade da comunicação como ferramenta educativa e transformadora, capaz de romper o silêncio e mobilizar a sociedade para a ação.

No contexto das redes sociais, Hall (2016) nos auxilia quando nos oferece uma base teórica essencial para compreender como as redes sociais funcionam como espaços de produção e circulação de representações. Para o autor, representação é o processo pelo qual significados são produzidos e trocados entre os membros de uma cultura, por meio da linguagem, no caso das redes, por meio de imagens, textos, vídeos e símbolos compartilhados continuamente.

Nas redes sociais, essas representações ganham uma velocidade e alcance inéditos, reforçando estereótipos ou, por outro lado, criando contra-discursos. Hall (2016) destaca, ainda, que não existe representação neutra: toda forma de representar algo ou alguém carrega significados ideológicos. Assim, no ambiente digital, as redes se tornam arenas de disputa simbólica em que normas de gênero, sexualidade, raça e poder são reforçadas ou contestadas a partir de imagens e narrativas que circulam amplamente.

Desse modo, influenciadores/as, algoritmos e usuários/as comuns participam da construção de “verdades” sociais, moldando percepções sobre identidades, comportamentos e valores. A lógica das redes sociais, guiada pela visibilidade, curtidas e engajamento, tende a favorecer representações hegemônicas, mas também pode abrir espaço para narrativas alternativas e minoritárias que rompem com essas hegemonias. Por outro lado, é salientado

pela Prof4, que a mídia: “[...] *coloca coisas em nossas cabeças que muitas das vezes, se não tivermos filtro podemos acabar com o nosso casamento, pois vende uma liberdade que pode causar dor e sofrimento*”. Ao questioná-la sobre o que seria colocar “coisas em nossas cabeças”, a professora informa que:

[...] *temos que tomar cuidado essa liberdade feminina pode causar grandes perigos para o casamento. O homem tem suas necessidades e quando casamos estamos dispostas a atendê-las, nem tudo é violência, muitas das vezes é o jeito da pessoa* (Prof4, 2024; entrevista concedida em 18 jan. 2024).

Esse entendimento da Prof4 representa um desafio significativo para o combate efetivo à violência. Os discursos, frequentemente arraigados em estruturas patriarcais e culturais, servem para minimizar a gravidade da violência doméstica, culpabilizar as vítimas e perpetuar uma cultura de silêncio e impunidade:

[...] as representações de sexualidade veiculadas pela mídia apontam para a importância que a sexualidade assume no pensamento ocidental. As explicações, as razões usualmente levantadas para estarmos felizes ou não, passam pela maneira como estamos vivendo a nossa sexualidade (Silva; Soares, 2013, p. 87).

Uma das principais formas de deslegitimização da denúncia ocorre por meio da culpabilização da vítima, em que se questiona o comportamento das mulheres que denunciam, sugerindo que elas provocaram ou exageraram a violência sofrida. Essa retórica é reforçada por narrativas que promovem a ideia de que a violência doméstica é um problema privado, a ser resolvido dentro da esfera familiar, sem interferência externa, o que desestimula a busca por ajuda e justiça. Além disso, a mídia também pode desempenhar um papel na deslegitimização das denúncias, ao sensacionalizar casos de violência doméstica ou ao retratar os agressores de forma simpática, muitas vezes destacando suas justificativas ou tentando explicar seu comportamento com base em problemas emocionais ou econômicos (Hall, 2016).

Esse tipo de cobertura pode reforçar a noção de que os agressores merecem compreensão ou que a violência é um "ato isolado", desviando o foco da responsabilidade criminal e das consequências legais. Outro aspecto revelado é a naturalização da violência nas comunidades, nas quais a violência contra a mulher é vista como parte da dinâmica familiar “normal”, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Essa naturalização contribui para a perpetuação do silêncio das vítimas e da comunidade em geral, tornando as denúncias menos prováveis e, quando feitas, menos eficazes.

Em relação às padronizações do modo de ser mulher e da naturalização desses papéis presentes na fala da Prof7, percebemos o quanto somos constituídos/as pelas produções midiáticas, que por meio das propagandas e mídias sociais, personificam a imagem do ser mulher, o que contribui para a exclusão ou o apagamento daquelas que não correspondem a essa lógica.

*A mídia dita modos de ser, por exemplo sobre a roupa, quanto mais curta melhor, pois passa a ideia de que a mulher tem liberdade. Outra situação é o Instagram você verá que nada daquilo é de verdade, dependendo da pessoa que você segue, ela só posta coisas bonitas, comida boa, lugares lindos, apenas felicidade, aí me pergunto quem vive feliz 24 horas por dia? Ninguém! Então, nessa situação é que mora o perigo e eu enquanto mulher negra e gorda que possuo um corpo não desejado sexualmente se não me policiar, entro nessa onda e acabo me machucando, por entrar em uma ditadura dos corpos (Prof7, 2024; entrevista concedida em 18 jan. 2024).*

Os discursos, negociações e produções dos padrões de gênero apresentados na narrativa da Prof7 desempenham um papel fundamental na compreensão da constituição das representações de gênero, especialmente no que se refere às identidades femininas e masculinas. Esses processos são centrais nas discussões atuais sobre gênero, uma vez que moldam comportamentos, expectativas e papéis atribuídos a indivíduos com base em seu gênero.

Segundo Butler (2018), as identidades de gênero são performativas, ou seja, são constituídas por meio de repetidas ações, discursos e práticas sociais que, ao longo do tempo, naturalizam determinadas normas de gênero. Essa perspectiva sugere que os padrões de gênero não são dados ou fixos, mas continuamente produzidos e reproduzidos por meio de discursividades que definem o que é considerado masculino e/ou feminino.

As discursividades de gênero não apenas criam e mantêm essas normas, mas também são o local onde as resistências se manifestam. As discussões contemporâneas em torno do feminismo e das questões da sexualidade exemplificam como os discursos e as práticas sociais podem ser renegociados para desafiar e subverter os padrões de gênero estabelecidos. As representações<sup>12</sup> de gênero são constituídas por meio de um processo dinâmico de discursividades e negociações que refletem e, ao mesmo tempo, desafiam os padrões sociais estabelecidos. As discussões atuais, que incluem tanto a reafirmação quanto a contestação dessas normas, evidenciam a complexidade e a importância desse tema na

---

<sup>12</sup> Aqui representação é entendido como “[...] um modo de produzir significados na cultura, estes significados são produzidos através da linguagem e implicam relações de poder” (Andrade, 2013, p. 112).

sociedade contemporânea (Foucault, 1988; Hall, 2016).

Em consonância com as discussões até aqui apresentadas, percebemos no relato da Profa8, uma dificuldade em compreender sobre os espaços e direitos das mulheres trans, ou seja, a mesma pontua de maneira pejorativa a existência dessas identidades, pois guia-se pela lógica heteronormativa:

*A mídia interfere muito porque que ela não percebe como é difícil ser do gênero feminino mulher, sofremos até hoje, com exigências estéticas e de modos de ser. Olham como se ser mulher fosse só colocar um vestido, pintar uma unha, colocar o cabelo, colocar o silicone. Não concordo que esses homens que se dizem mulheres, ocupem nossos espaços. E não é só isso, mulheres sofrem desde sempre. Ser mulher é muito mais que isso, tem que ter útero, menstruar, ter filhos, entre outros. A mídia influencia, a indústria farmacêutica influencia, porque cada vez mais ela fica incitando com roupas, perfumes, sapatos e afetando mulheres biológicas, assim como aquelas que se dizem mulheres (Prof8, 2024; entrevista concedida em 10 jan. 2024).*

Nessa narrativa podemos compreender a influência da mídia e da indústria farmacêutica, pois ela desempenha um papel significativo na construção e manutenção dos padrões de gênero na sociedade contemporânea, influenciando, de maneira direta e indireta, a forma como corpos e comportamentos são medicalizados e regulados. Essa indústria, ao desenvolver e comercializar medicamentos, muitas vezes reforça estereótipos de gênero que ditam como homens e mulheres devem se comportar e que características físicas são desejáveis ou aceitáveis. Uma indústria que lucra com a insegurança, com a imposição de um ideal inatingível e com a responsabilização unilateral das mulheres em questões que deveriam ser compartilhadas socialmente e eticamente.

Essa lógica patriarcal, segundo Foucault (1988), opera por meio de biopoderes, que normatizam e controlam os corpos a partir de saberes médicos e científicos, reforçando a vigilância e a docilização dos sujeitos. O corpo feminino, nesse contexto, é permanentemente observado, avaliado e corrigido, seja pela mídia, pelas redes sociais ou pelas instituições de saúde. A medicalização da beleza e da sexualidade feminina não apenas promove um padrão estético, mas regula a função reprodutiva de forma desigual, como se o ônus de evitar uma gravidez indesejada fosse exclusivamente da mulher (Woodward, 2014). A ausência de investimentos equivalentes em anticoncepcionais masculinos é sintomática dessa desigualdade. Ainda que estudos e testes tenham sido realizados, poucos chegaram ao mercado, frequentemente interrompidos sob a justificativa de efeitos colaterais que, paradoxalmente, são similares aos enfrentados pelas mulheres há décadas – como alterações de humor, ganho de

peso e dores de cabeça.

Essa disparidade revela como a sociedade, ainda hoje, protege os corpos masculinos enquanto impõe às mulheres o peso da responsabilidade biológica e moral. Dessa forma, “uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos” (Woodward, 2014, p. 11). É urgente, portanto, uma revisão crítica dos discursos que sustentam os padrões de beleza e os papéis reprodutivos. Como nos alerta Louro (1997), as identidades de gênero são construções sociais e discursivas, e, sendo assim, podem (e devem) ser desconstruídas. Isso exige políticas públicas comprometidas com a equidade de gênero, uma atuação ética da indústria farmacêutica e um posicionamento crítico diante das imagens e narrativas que consumimos diariamente, pois, como lembra Hall (2016), representar não é apenas refletir a realidade, mas produzir sentidos que orientam e moldam comportamentos e crenças.

A perpetuação de padrões de beleza inatingíveis e a responsabilização unilateral das mulheres em questões reprodutivas impactam diretamente a saúde física e mental das mulheres, ao mesmo tempo que reforçam desigualdades de gênero e estruturas sociais assimétricas. A construção midiática de um ideal corporal normativo não é apenas simbólica, mas um mecanismo de regulação social, que valoriza determinados tipos de aparência e comportamento em detrimento de outros, reafirmando um padrão socialmente aceito que afeta diretamente a autoestima e a autonomia dos indivíduos. Tais discursos são incorporados de forma quase imperceptível no cotidiano, produzindo um corpo moldado não apenas pela estética, mas pelo desejo de aceitação social.

Essa lógica é ainda mais intensificada, quando as práticas de cuidado com o corpo passam a ser medicalizadas e tratadas como uma obrigação de bem-estar e sucesso individual, reforçando a ideia de que o corpo deve ser constantemente aperfeiçoado. Ou seja, “o corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade” (Woodward, 2014, p. 15).

Nesse processo, os discursos midiáticos e culturais desempenham um papel central na construção de padrões corporais e comportamentais, especialmente no que diz respeito às mulheres. Por meio da repetição de imagens idealizadas, esses discursos moldam expectativas sociais sobre como os corpos devem parecer e se comportar, influenciando diretamente a forma como os sujeitos se percebem e são percebidos. Assim, o corpo torna-se não apenas uma superfície biológica, mas um território simbólico no qual se inscrevem normas, valores e identidades.

Essa construção simbólica do corpo, marcada por padrões normativos e disciplinadores, recai de maneira desigual sobre os gêneros. As mulheres, historicamente situadas no lugar do cuidado e da manutenção da moralidade, acabam sendo responsabilizadas por manterem seus corpos dentro de determinados padrões, sob pena de julgamento social. Essa responsabilização exclusiva da mulher reflete, como Louro (1997) aponta, os discursos normativos que atribuem ao feminino a função naturalizada do cuidado, da maternidade e da contenção do desejo sexual, colocando sobre ele o peso moral e prático da reprodução. Hall (2016), ao discutir as representações culturais, destaca que as imagens que circulam nas mídias constroem sentidos que parecem naturais, mas que são ideologicamente produzidos e carregam disputas de poder.

Faz-se necessário desconstruir os discursos que vinculam o valor social dos corpos femininos à sua aparência ou à sua capacidade reprodutiva, propondo práticas educativas e políticas públicas que distribuam de forma mais equitativa a responsabilidade pelo planejamento familiar e promovam uma representação mais plural e real dos corpos e das identidades. Por outro lado, a dificuldade em entender as identidades das mulheres trans<sup>13</sup>, apontada pela Prof8, que se identifica como uma mulher cisgênero heterossexual, é um tema que tem gerado debates acalorados no Brasil contemporâneo. Essa resistência, em muitos casos, decorre de uma compreensão limitada sobre a complexidade das questões de gênero e identidade, assim como da influência de normas culturais que ainda sustentam uma visão binária e rígida de gênero.

Essa resistência à compreensão das identidades de mulheres trans pode ser analisada a partir da perspectiva de Louro (1997), que afirma que as identidades de gênero são construções históricas e culturais, e não expressões naturais de um corpo. Para Louro (2013), as categorias de “homem” e “mulher” são sustentadas por discursos que produzem verdades sobre os corpos, fixando normas que excluem aqueles que escapam à lógica binária.

Nesse sentido, Hall (1997) complementa, ao afirmar que a identidade é sempre uma construção, marcada por processos de representação, negociação e disputa simbólica, e não uma essência fixa. Foucault (1988), ao discutir a constituição dos indivíduos por meio dos discursos e práticas sociais, ressalta que o poder se exerce justamente ao definir o que é considerado normal ou legítimo. Assim, a dificuldade relatada pela Prof8 não se trata apenas

---

<sup>13</sup> “[...] há quem se considere transgênero, como uma categoria à parte das pessoas travestis e transexuais. Existem ainda as pessoas que não se identificam com qualquer gênero, não há consenso quanto a como denominá-las. Alguns utilizam o termo queer, outros, a antiga denominação ‘andrógino’, ou reutilizam a palavra transgênero” (Jesus, 2012, p. 10).

de desconhecimento, mas de uma estrutura discursiva que regula a compreensão sobre os corpos e as identidades, sustentando a marginalização de experiências dissidentes como a das mulheres trans.

Muitas mulheres heterossexuais enfrentam dificuldades em aceitar as mulheres trans como parte integrante da categoria feminina, devido a uma concepção essencialista do gênero, que associa de forma indissociável a identidade de mulher ao sexo biológico. Essa visão essencialista, que ainda prevalece em vários setores da sociedade, ignora as experiências e vivências das mulheres trans, que, apesar de não compartilharem da mesma trajetória biológica, compartilham das mesmas lutas por reconhecimento e direitos.

De acordo com Silva (2014, p. 83-84) “a força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade. Na medida em que é uma operação de diferenciação, de produção de diferença, o anormal é inteiramente constitutivo do normal”. Esse entendimento nos auxilia a compreender como as identidades consideradas “normais” são construídas a partir da exclusão e da diferenciação do que é rotulado como “anormal”. Essa normalidade, embora pareça neutra ou natural, é uma construção ideológica que se fortalece justamente por sua invisibilidade, ou seja, por não ser questionada, por se apresentar como padrão universal.

A existência do “anormal”, nesse sentido, não apenas revela os limites dessa norma, mas também a sustenta, pois é a partir da exclusão e marginalização do/a Outro/a que o normal se define e se impõe. Assim, a identidade hegemônica opera como um dispositivo de poder que regula corpos, comportamentos e subjetividades, produzindo hierarquias e exclusões sociais.

Além disso, a falta de compreensão e aceitação das mulheres trans por parte de algumas mulheres heterossexuais pode estar relacionada a uma percepção de ameaça à estabilidade das categorias identitárias tradicionais e à sensação de perda de espaços historicamente conquistados pelo movimento feminista. Conforme argumenta Louro (1997), as identidades de gênero são construídas por discursos que buscam fixar significados, produzindo fronteiras entre o que é considerado legítimo ou não dentro de uma determinada identidade.

Quando essas fronteiras são tensionadas – como no caso da inclusão de mulheres trans no debate feminista –, há uma reação que tenta reafirmar a “pureza” da categoria “mulher”. Foucault (1987), por sua vez, ao discutir os mecanismos de vigilância e normalização, mostra como os discursos regulam os corpos e produzem subjetividades,

estabelecendo o que é permitido ou excluído. Assim, a resistência à presença de mulheres trans em espaços femininos pode ser entendida como efeito de uma lógica de poder que busca conservar o controle sobre quem pode ser reconhecido como sujeito político dentro dessas categorias.

No entanto, é preciso destacar que há também um movimento crescente entre as mulheres heterossexuais e cisgêneros em direção à inclusão e ao apoio às mulheres trans. Esse movimento é fundamental para a construção de um feminismo mais inclusivo e diverso, que reconheça e valorize a pluralidade de experiências dentro do espectro de gênero. Conforme pontuado pela Prof9, a mídia possui muita influência nas constituições e representações dos papéis de gênero empregado para meninos e meninas:

*A mídia influencia para ambos. Para as mulheres é colocado uma ideia de corpo perfeito, fazendo com que as empresas de estéticas fiquem cada vez mais ricas e as mulheres cada vez mais insatisfeitas com seus corpos. Para o homem, vejo que ela fortalece a ideia de sempre parecer “macho”, não ser ridicularizado por suas roupas, cabelos ou até gosto musical é como pisar em ovos, vemos bem isso nas propagandas de perfumes, relógios e bebidas* (Prof9, 2024; entrevista concedida em 10 jan. 2024).

A narrativa da Prof9 nos auxilia a compreender como a mídia colabora com a produção de corpos perfeitos, exercendo uma influência profunda na maneira como as pessoas percebem e tratam seus próprios corpos. A mídia promove um ideal corporal muitas vezes inatingível, que se torna um padrão de beleza e saúde amplamente disseminado e desejado, contribuindo para a construção de um imaginário coletivo em torno do que é considerado o “corpo perfeito”, disseminando imagens corporais idealizadas, que reforçam estereótipos de beleza e pressionam os indivíduos a se conformarem a esses padrões. Nos mostra, portanto, aquilo “[...] que é considerado aceitável, deseável, natural e inteiramente dependente da definição daquilo que é considerado abjeto, rejeitável antinatural” (Silva, 2014, p. 84).

Esse ideal corporal promovido pela mídia, observado na narrativa da Prof9, está fortemente associado a uma série de práticas de consumo que visam alcançar e manter a perfeição física. A indústria da moda, da beleza e da saúde está intimamente ligada à perpetuação desses padrões, oferecendo produtos e serviços que prometem ajudar os indivíduos a se aproximarem de tal ideal. Os corpos “perfeitos” são construídos por meio de uma série de intervenções, desde dietas restritivas e exercícios intensos até procedimentos estéticos invasivos, todos amplamente promovidos e normalizados pela mídia (Andrade, 2013).

A Prof9 salienta em sua fala como a pressão para atingir padrões de perfeição

corporal pode ter consequências significativas na saúde mental e física das pessoas. A busca incessante pelo corpo “perfeito”, alimentada pelas imagens midiáticas, pode levar a distúrbios alimentares, baixa autoestima e outras formas de sofrimento psíquico. Em outras palavras, “[...] a identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido” (Silva, 2014, p. 84).

Além disso, a produção midiática de corpos perfeitos não só perpetua padrões de beleza restritivos, mas também marginaliza e invisibiliza corpos que não se encaixam nesses padrões. Isso cria uma cultura de exclusão, em que apenas certos tipos de corpos são valorizados e desejados. Portanto, a mídia, ao produzir e promover imagens de corpos considerados “perfeitos”, desempenha um papel fundamental na construção social dos padrões de beleza e no reforço de uma cultura de insatisfação corporal. Nesse entendimento, a Prof10 pontua em sua narrativa a influência da mídia sobre as crianças, mas especificamente aos papéis de gênero, que podem ser rompidos por uma concepção de gênero “neutro”.

*[...]. A mídia tem uma forte influência, principalmente com as crianças, porque os filmes que são passados, novelas, hoje está bombardeando, as nossas crianças com essa concepção de gênero neutro, que não existe mais gênero, não existe mais sexo, que a pessoa pode escolher, mas acredito que cada um, cada família, cada lar, pode optar em ensinar as crianças e escolher aquilo que acredita, porque nós somos livres, o Brasil ele é livre, então cada um pode escolher o que quer ser (Prof10, 2024; entrevista concedida em 20 jan. 2024).*

Assim como apontado na fala da Prof10, as discussões em torno do gênero neutro têm gerado intensos debates na sociedade brasileira, especialmente no que tange às relações de gênero e à estrutura familiar. Os grupos com o entendimento crítico sobre o uso do gênero neutro representam uma ruptura com as normas tradicionais de gênero, que têm sido fundamentais na organização das famílias e das relações sociais. A crítica ao gênero neutro está frequentemente associada ao temor de que a desconstrução das categorias binárias de gênero possa desestabilizar as funções tradicionais dentro da família, o que Silva (2014, p. 86) comprehende como “as chamadas interpretações biológicas são, antes de serem biológicas, interpretações, isto é, elas são mais que a imposição de uma matriz de significação sobre uma matéria que, sem elas, não tem qualquer significado”.

Esse ponto de vista reflete uma resistência cultural a mudanças que desafiem a normatividade de gênero e as expectativas tradicionais de comportamento e identidade. Entretanto, defensores/as do gênero neutro argumentam que essa prática não busca destruir as famílias ou as relações de gênero, mas ampliar a compreensão e o respeito pela diversidade de

identidades de gênero.

Como observa Silva (2014, p. 97), “o outro é outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente”. Essa perspectiva sugere que a inclusão do gênero neutro nas discussões de gênero pode contribuir para relações familiares mais abertas e acolhedoras, nas quais todas as identidades sejam reconhecidas e respeitadas.

As discussões sobre gênero neutro também estão intimamente ligadas a debates mais amplos sobre os direitos e as proteções legais para pessoas não binárias e transgêneras no Brasil. Essa resistência revela as tensões existentes nas constituições das representações sobre as relações de gênero presentes na sociedade brasileira entre os valores tradicionais e as demandas por maior inclusão e igualdade de direitos.

Após as análises e as discussões das narrativas disponibilizadas pelo/as professor/as, observamos que a formação inicial e a mídia desempenham papéis secundários na constituição de suas representações sobre as relações de gênero. Com isso, há uma tendência de perpetuar as desigualdades, uma vez que a família e a religião tendem a desconsiderar as construções históricas, sociais e culturais que moldam as relações de gênero.

Observamos que o/as professor/as, apesar de serem crítico/as aos discursos de padronização estética, principalmente dos corpos femininos, tendem a ver de forma negativa a pluralidade de gênero presente na mídia, a linguagem neutra, a presença de pessoas transgêneros na mídia, o questionamento da autoridade masculina, a forma como a violência contra a mulher é abordada, sem “entender” a natureza do homem.

[...] fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas (Silva, 2014, p. 83).

Quando normalizamos os padrões atribuídos aos gêneros, é possível revelarmos a natureza política e ideológica do processo de normalização das identidades. Ao afirmar que fixar uma identidade como norma é uma forma privilegiada de hierarquização, o autor denuncia como o poder atua de maneira sutil e eficiente na produção de desigualdades. A normalização não é um ato neutro ou natural, mas uma escolha arbitrária que estabelece um modelo de identidade como referência universal. A partir desse parâmetro, todas as demais identidades são medidas, julgadas e, muitas vezes, desvalorizadas. Esse processo reforça estruturas de

dominação ao naturalizar a superioridade de certos grupos sociais, invisibilizando suas posições privilegiadas e tornando marginalizadas as identidades que não se conformam ao padrão estabelecido. Assim, a normalização opera como uma tecnologia de poder que regula comportamentos, corpos e modos de existir, mantendo as diferenças sob controle e legitimando desigualdades sociais.

Dessa maneira, observamos que a família e a religião ocupam um lugar central na construção das representações do/as professor/as, servindo como principais referências para avaliar os conteúdos veiculados pela mídia. As possibilidades de ressignificação oferecidas por essa mídia – especialmente no que diz respeito a valores, identidades e comportamentos – tendem a ser vistas de forma negativa por esses sujeitos, sendo frequentemente percebidas como ameaças aos princípios morais tradicionalmente defendidos. Nesse sentido, espera-se que a mídia reforce, e não questione, os valores estabelecidos, o que revela uma resistência a discursos diferentes e a transformações culturais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente tese teve como objetivo geral analisar como se constituem as representações do/as professor/as sobre as relações de gênero que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Campo Grande - MS. Essas representações foram compreendidas como construções sociais, históricas e culturais, atravessadas por relações de poder e fortemente influenciadas por instituições como a família, a mídia, a formação inicial e a religião.

Os objetivos específicos que orientaram esta pesquisa foram: a) contextualizar as relações de gênero e suas diferentes abordagens ao longo da história no Brasil e seus desdobramentos nas representações do/as professor/as; b) identificar como as instituições sociais, com destaque para família, religião e mídia, colaboram no processo de constituição das representações das relações de gênero no contexto social, cultural, educativo e político; c) caracterizar as representações de gênero do/as professor/as e suas implicações para as relações de gênero envolvendo as instituições sociais: família, religião, educação e mídia e d) compreender a relevância do processo de formação inicial para a constituição das representações do/as professor/as sobre as relações de gênero.

Para responder a esses objetivos, adotamos como suporte teórico os Estudos de Gênero, sexualidade e educação, em articulação com os Estudos Culturais e ancorados em uma perspectiva pós-estruturalista de análise. A pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa, e o instrumento de produção dos dados foi a entrevista semiestruturada, conduzida com a participação de dez professores/as da rede municipal de ensino de Campo Grande, sujeitos centrais desta investigação.

O levantamento do estado do conhecimento permitiu mapear e analisar dissertações

e teses produzidas entre 2010 e 2019, nas quais se discutem os temas de sexualidade, representações e relações de gênero no contexto da formação docente. A seleção rigorosa resultou em oito trabalhos – cinco dissertações e três teses – que contribuíram para contextualizar teoricamente a pesquisa, além de evidenciar lacunas importantes, sobretudo no que se refere à constituição das representações docentes e à abordagem das questões de gênero nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As análises teóricas e empíricas foram fortemente embasadas nos aportes da perspectiva pós-estruturalista, articulados aos Estudos de Gênero, Sexualidade e Estudos Culturais. A partir de seus referenciais, foi possível compreender que as representações de gênero se constituem discursivamente em contextos marcados por normatizações, desigualdades e hierarquias. O conceito de performatividade de gênero, proposto por Butler, e a crítica foucaultiana às relações de poder e saber foram fundamentais para problematizar a naturalização das identidades de gênero no ambiente escolar.

Os dados empíricos revelaram que as representações de gênero do/as professor/as são atravessadas por suas experiências de vida, suas formações acadêmicas e pelas influências das instituições sociais. A família se apresenta como instância primária de socialização de normas de gênero, enquanto a religião frequentemente atua como reguladora moral dessas normas. A mídia, embora percebida como um fator secundário, exerce influência ao reforçar estereótipos e padrões hegemônicos. A escola, por sua vez, aparece como um espaço ambíguo – ao mesmo tempo com potencial transformador, mas, também, reproduutor das desigualdades de gênero, especialmente quando a formação docente carece de aprofundamento sobre o tema.

Ao analisarmos as entrevistas do/as professor/as, observamos que muito/as dele/as reproduzem discursos normativos baseados em valores familiares e religiosos, o que limita a construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade de gênero e a inclusão. No entanto, também emergiram relatos de professores/as que manifestam o desejo de romper com padrões tradicionais e de construir um olhar mais sensível e inclusivo sobre as diferenças. Essa ambivalência revela tanto as tensões quanto as possibilidades que habitam o espaço escolar.

A ausência de discussões sistemáticas sobre gênero nos cursos de formação inicial foi apontada como um preocupante fator para o despreparo frente às demandas de uma educação equitativa. A pesquisa mostrou que, diante da falta de respaldo teórico e metodológico, o/as professor/as recorrem a valores pessoais ou religiosos ao tratar da temática de gênero, o que pode reforçar estigmas e limitar o diálogo com a diversidade presente na escola. Ainda assim é possível identificar entre os/as docentes um desejo por mudança, por práticas pedagógicas mais

abertas e críticas, o que aponta para a urgência de investimentos em políticas de formação docente que incluem a abordagem das relações de gênero de forma transversal e interseccional.

Dessa forma, a presente pesquisa reafirma a relevância de se compreender as representações das relações de gênero não como elementos estáticos ou individuais, mas como construções coletivas e dinâmicas que emergem da articulação entre discursos, instituições e experiências vividas. Juntamente com os/as autores/as que utilizamos nesta tese, ratificamos que estudos que propõem uma reflexão crítica das relações de gênero contribuem para o campo da Pedagogia, ao propor uma reflexão crítica sobre a atuação docente quanto às questões de gênero e a defesa de uma educação comprometida com a justiça social, incluindo a problematização das relações de gênero e reconhecendo sua diversidade e coibindo toda e qualquer prática de discriminação. Para tanto, a formação inicial dos/as professores/as precisa incluir as contribuições dos Estudos de Gênero, desconstruindo as representações estereotipadas e naturalizadas que estão presentes no/ nas professor/ as.

Na seção sobre a família, a análise das narrativas apresentadas revela de forma contundente como as identidades de gênero são construídas desde a infância por meio de práticas discursivas naturalizadas no cotidiano familiar, escolar e midiático. As falas das professoras e do professor evidenciam que as brincadeiras, os brinquedos, as tarefas domésticas e até o silêncio em torno do corpo e da sexualidade foram moldados por uma lógica binária, heteronormativa e patriarcal. Essa estrutura discursiva, como nos alertam Louro (1997; 2013) e Foucault (1988, 2008), opera de modo a fixar papéis sociais a partir do sexo biológico, apagando a possibilidade de outras experiências e expressões de gênero. A escola, muitas vezes, reproduz esses discursos em vez de se constituir como espaço de contestação e ressignificação das normas.

Apesar disso, fissuras aparecem em algumas narrativas que relatam experiências transgressoras – como brincar livremente entre meninos e meninas ou buscar orientação médica na adolescência – evidenciando que os discursos normativos não são totalizantes. Como aponta Hall (2013), as identidades são construções instáveis, atravessadas por disputas simbólicas e relações de poder. Isso demonstra que, mesmo inseridos em contextos conservadores, os sujeitos podem ressignificar seus modos de ser e habitar o mundo, especialmente quando encontram espaços de acolhimento, diálogo e escuta.

Acerca da religião as narrativas do/as professor/as apresentaram como a religião, especialmente em suas vertentes cristãs – católica e protestante –, exerce um papel central na construção e normatização das relações de gênero. A partir dos relatos, percebe-se que discursos

religiosos operam como dispositivos de poder (Foucault, 1988), regulando comportamentos e moldando subjetividades desde a infância. O ideal de submissão feminina, a valorização da virgindade e a centralidade do casamento heterossexual aparecem como pilares morais que estruturam os modos de ser homem e mulher, reforçando uma hierarquia de gênero legitimada por interpretações literais das escrituras sagradas (Castro; Ferrari, 2017). Essa normatização se dá não apenas de forma coercitiva, mas também simbólica e afetiva, como demonstra a romantização de formações religiosas rígidas por parte de algumas professoras.

Entretanto, as narrativas também revelam brechas nesses discursos normativos. Algumas falas do/as professor/as apontam esforços de desconstrução e reinterpretação dos valores religiosos internalizados, sugerindo que, embora o poder seja capilar e persistente, ele também pode ser tensionado e negociado (Hall, 1997; Louro, 1997). A professora que migra para religiões de matrizes africanas, por exemplo, representa uma ruptura significativa com o modelo hegemônico de gênero e fé, ao buscar pertencimento e reconhecimento em tradições mais acolhedoras da diversidade. Tais movimentos de resistência indicam que as identidades não são fixas, mas resultado de processos discursivos dinâmicos, atravessados por disputas simbólicas, culturais e políticas.

A análise dessas experiências revela o impacto direto da religiosidade na constituição das representações de gênero, inclusive no espaço escolar. O/as professor/as, como sujeitos atravessados por múltiplos discursos, carregam para sua prática educativa valores que podem tanto reforçar quanto contestar desigualdades. Reconhecer a religião como um campo produtor de normas de gênero – e não como um espaço neutro – é fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais críticas, inclusivas e emancipatórias.

Sobre a formação inicial, as narrativas nos apresentaram que a escola desempenha um papel central na construção e reprodução das relações de gênero, muitas vezes de forma util, mas com impactos profundos na formação identitária de meninas e meninos. Os estudos apontam que os elementos estruturais da instituição educacional, como currículo, materiais didáticos e práticas pedagógicas, tendem a fortalecer estereótipos tradicionais, consolidando uma visão binária de masculinidade e feminilidade, além de promover desigualdades de gênero que se perpetuam ao longo do tempo. Essa reprodução ocorre tanto por meio de representações nos materiais quanto pelas interações cotidianas, contribuindo para a naturalização de normas de gênero que limitam a diversidade e reforçam padrões hegemônicos, dificultando uma sociedade mais igualitária.

Outro ponto central é a constatação de que a formação inicial de professores/as

muitas vezes negligencia o estudo das questões de gênero e sexualidade, o que exige sua capacidade de atuar de maneira crítica e transformadora na escola. A ausência de investigação sobre esses temas nos cursos de Pedagogia e na formação continuada faz com que muitos docentes se sintam inseguros ou despreparados para abordar a diversidade de formas de ser e sentir, o que pode levar à manutenção de práticas discriminatórias e à perpetuação de estereótipos.

Nesse sentido, a escola, que poderia ser um espaço de resistência e mudança, acaba refletindo as desigualdades sociais e culturais que existem na sociedade mais ampla, reforçando a necessidade de uma formação docente que contemple de forma crítica as questões de gênero e sexualidade. Assim, uma transformação educativa depende de um compromisso contínuo com a desconstrução de estereótipos e da implementação de políticas e práticas pedagógicas mais inclusivas.

É fundamental que a formação de professores/as contemple estudos de gênero, contribuindo para que esses profissionais possam atuar de forma mais consciente, promovendo um ambiente escolar mais igualitário e acolhedor. Assim, a escola pode deixar de ser um espaço que reproduz desigualdades e passar a ser um espaço de reflexão, valorização da diversidade e promoção da igualdade de direitos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Em relação à religião, as narrativas analisadas ao longo na pesquisa demonstraram que a religião, enquanto instância sociocultural de grande influência, atua de forma significativa na construção e regulação das representações de gênero e sexualidade. Os discursos religiosos, particularmente em suas vertentes cristãs mais tradicionais, operam como dispositivos de poder (Foucault, 1988), moldando comportamentos, subjetividades e expectativas sociais, especialmente no que se refere ao papel social das mulheres. O ideal da virgindade feminina, a submissão no casamento e a centralidade da família tradicional foram amplamente internalizados pelos sujeitos entrevistados, revelando como esses valores permanecem vivos no imaginário e nas práticas cotidianas, inclusive entre professores/as da educação básica.

No entanto, as inflexões presentes em algumas falas apontam para a possibilidade de resistência e reconfiguração desses discursos normativos. Quando docentes narram experiências de desconstrução, migração religiosa ou contestação das normas internalizadas, tornam visível que a identidade de gênero, como nos lembram Butler (2018), Hall (1997) e Louro (1997), é performativa, relacional e atravessada por disputas simbólicas. Esses movimentos de resistência mostram que o poder, embora capilar e persistente, nunca é absoluto:

ele pode ser reconfigurado a partir das vivências, das rupturas e das reinterpretações culturais.

Dessa maneira, torna-se evidente a necessidade de uma formação docente crítica, que reconheça a influência das instituições religiosas na produção de subjetividades e que possibilite o enfrentamento de discursos que perpetuam desigualdades de gênero. A escola, como espaço de formação cidadã, precisa estar comprometida com práticas pedagógicas que promovam o diálogo, a escuta e a valorização da diversidade.

Ao compreender que as normas de gênero não são naturais, mas social e historicamente construídas, abrimos caminho para a construção de uma educação emancipatória, plural e comprometida com os direitos humanos. Assim, pensar as relações entre religião, gênero e escola é também pensar os desafios de uma pedagogia verdadeiramente democrática.

Diante das análises realizadas, reafirmamos que as representações de gênero construídas pelo/as professor/as dos Anos Iniciais não são neutras nem isoladas, mas sim atravessadas por discursos sociais que operam nos campos da família, da religião, da mídia e da formação docente. Esses discursos, muitas vezes naturalizados, perpetuam desigualdades e hierarquias de gênero no cotidiano escolar.

No entanto, também emergem resistências, reinterpretações e deslocamentos que revelam a potência da escola como espaço de disputa simbólica e transformação social. Compreender essas representações como construções históricas e culturais – e não como verdades fixas – é essencial para promover uma prática pedagógica mais crítica, inclusiva e comprometida com a justiça social.

Elaborar essa tese constituiu um processo desafiador, uma vez que os estudos sobre representações, especialmente aquelas que envolvem as relações de gênero, perpassam múltiplas dimensões da constituição do ser humano, como a familiar, religiosa, político, social, educacional e midiática. Nesse percurso, foi possível compreender as diversas formas de perceber e experienciar as relações de gênero na/com a sociedade, reconhecendo a importância de compreender os modos pelos quais os entendimentos sobre as relações de gênero foram construídos, antes de emitir julgamentos.

A partir dessa pesquisa, vislumbro a possibilidade de desenvolver, futuramente, um programa/ projeto/ oficinas de formação docente voltados às relações de gênero, com o intuito de oferecer subsídios teóricos e práticos que possibilitem aos/as professores/as uma atuação mais assertiva e menos permeada por dificuldades e insegurança no trabalho com a temática, favorecendo a compreensão dos conteúdos que emergem nesse processo.

## REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.
- AMARAL, C.; CASEIRA, F.; MAGALHÃES, J. Artefatos culturais: pensando algumas potencialidades para discussão dos corpos, gêneros e sexualidades. In: RIBEIRO, P. R. C. RIBEIRO; MAGALHÃES, J. C. (Orgs.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande do Sul/RS: Furg, 2017. p. 121-134.
- ANDRADE, S. Mídia impressa e educação de corpos femininos. In: LOURO, G. L. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013. p. 109-123.
- BAPTISTA, M. Estudos culturais: o quê e o como da investigação. **Carnets Première Série**, 1, Numéro Spécial, p. 451-461, 2009.
- BARROS, O; MUSSKOPF, A. Interpretação bíblica: raízes patriarcais da interpretação bíblica e leituras feministas. **Interações – Cultura e Comunidade**, v. 13, p. 334– 354, 2018.
- BEAUVVOIR, S. de. **O segundo sexo** – fatos e mitos. Trad. Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.
- BÍBLIA SAGRADA. **Efésios**, Cap 5, versículo 22– 24. Tradução de João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada. 2. ed. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2015.
- BONIN, I.; RIPOLL, D.; WORTMANN, M.; SANTOS, L. Por Que Estudos Culturais?. **Educação e Realidade**, v. 45, n. 2, p. 1-22, 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 5/2005**, aprovado em 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de maio 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.2, de 1 de julho de 2015**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e

cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, Seção1, Edição Extra, p. 1, 2 jul. 2015.

**BRASIL.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC/ SEB/ DICEI, 2013a.

**BRASIL.** Presidência da República. Casa Civil. **Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, n. 65, p. 1-2, 5 abr. 2013b.

**BRASIL.** Presidência da República. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2001.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 22/2019,** de 07 de novembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Parecer homologado Portaria nº 2.167, publicada no D.O.U. de 20/12/2019, Seção 1, Pág. 142.

**BRUSCHINI, C.** Desigualdades de gênero no mercado de trabalho brasileiro: o trabalho da mulher no Brasil e nas regiões Nordeste e Sudeste na década de oitenta. In: CFEMEA/ELAS (Org.). **Em busca da igualdade:** discriminação positiva, ações afirmativas. Brasília/ São Paulo: CFEMEA/ Elas, 1996. p. 87-118.

**BUSS-SIMÃO, M; LESSA, J.** Um olhar para o(s) corpo(s) das crianças em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, p. 1420-1445, 2020.

**BUTLER, J.** **Problemas de gênero** – feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. 16 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

**CAMPO GRANDE. PME-CG.** **Plano Municipal de Educação.** Campo Grande/MS. 2015-2025.

**CANDAU, V.** Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 161, p. 802-820, 2016.

**CASTRO, N.** **Representações de identidades de gênero e de sexualidade nos discursos de professores de educação infantil.** 2010. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2010.

**CASTRO, R.; FERRARI, A.** Educação, experiências religiosas, gêneros e sexualidades: algumas problematizações. In: RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C. (Orgs). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade.** Rio Grande: Furg, 2017. p. 71-84.

**FÁVERI, M.; VENSON, A.** Entre vergonhas e silêncios, o corpo segredado (práticas e representações que mulheres produzem na experiência da menstruação). **Anos 90** (UFRGS),

Porto Alegre, v. 14, p. 65-97, 2007.

FELIPE, J. A erotização dos corpos infantis. In: LOURO, G. L. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013. p. 54-66.

FERRARI, A. Sexualidades, masculinidades, orientação sexual. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande: UFMS, 2012. p. 117-129.

FINCO, D. Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na educação infantil. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 3, n. 1, p. 119-134, jan./ jun. 2010.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. **Pro-posições**. Dossiê: Educação Infantil e Gênero, Campinas, v. 14 n. 3, set./ dez. 2003.

FIORINI, J. S. **Educação sexual nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: currículo e práticas de uma escola pública da cidade de Marília– SP, 2016. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016.

FONSECA, T. **Quem é o professor homem dos anos iniciais?** Discursos, representações e relações de gênero. 2011. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, Juiz de Fora, 2011.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Vol. 1. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque; J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

FRIGOTTO, G. “Escola sem partido”: imposição da mordaça aos educadores. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 11-13, jan./ jun. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/24722>. Acesso em: 19 jan. 2024.

FRIGOTTO, G. (Org.). A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ/ LPP, 2017. p. 17-34.

FRIGOTTO, G. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação política e as relações sociais capitalistas. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, p. 67-82, 2009.

FURLANI, J. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, G. L. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013. p. 67-82.

GOELLNER, S. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L. (Org.). **Corpo, gênero e**

**sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013. p. 30-42.

GONÇALVES, C.; LIONÇO, T. Temas perigosos para educação? Juventudes, instituições de ensino, gênero e sexualidades. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 44, n. 1, p. 180-195, 2019.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./ dez. 1997.

HALL, S. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

HALL, S. **Cultura e representação.** Rio de Janeiro: Puc-Rio/ Apicuri, 2016.

HAMPELL, A. “**A gente não pensava nisso...**”: Educação para a sexualidade, gênero e formação docente na Região da Campanha/RS. 2013. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

hooks, b. Eros, erotismo e processo pedagógico. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado** – pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 114-123.

JESUS, J. **Orientações sobre identidade de gênero:** conceitos e termos. 2. ed. Brasília: [s. e.], 2012.

LIMA, C. **As relações de gênero nos anos iniciais do Ensino Fundamental:** práticas pedagógicas e vivências no cotidiano escolar. 2019. 124 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso Sul, Uems, Campo Grande, 2019.

LIMA, C; LACERDA, L. T. Legislações que amparam a discussão das relações de gênero na educação básica. **Quaestio – Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 25, p. e023037, 2023.

LIMA, C.; LACERDA, L. T. **Vivências e Práticas Pedagógicas sobre as Relações de Gênero: Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** Curitiba: Brazil Publishing Autores e Editores Associados, 2021.

LOURO, G. L. Curriculo, gênero e sexualidade – O normal, o diferente e o excêntrico. In: LOURO, G. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013. p. 43-53.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. **O corpo educado** – pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 8-34.

MACARINI, S.; VIEIRA, M. O brincar de crianças escolares na brinquedoteca. **Revista**

**Brasileira de Crescimento Desenvolvimento Humano**, v. 16, n. 1, p. 49-60, 2006.

MAGALHÃES, J.; RIBEIRO, P. Artefatos culturais: algumas possibilidades para promoção de uma educação para sexualidade. **Revista Diversidade e Educação**, v. 1, n. 1, p. 45-46, jan./ jun. 2013.

MAIO, E; OLIVEIRA, M; PEIXOTO, R. Discussão sobre gênero nas escolas: ações e resistências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 28, p. 57-74, jan./ abr. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. PEE– MS. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul**. 2014-2024.

MEYER, D. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013. p. 11-29.

MEYER, D; PARAÍSO, M. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: Meyer, Dagmar Estermann; Paraíso, Marlucy Alves Paraíso (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2 Ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 15-22.

MOREIRA, D. **Compreendendo a sexualidade infantil nas relações de gênero: o lúdico como estratégia educativa**. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2015.

NOGUEIRA, E.; SIMÕES, E.; SANI, A. Análise de campanhas publicitárias institucionais no combate à violência doméstica. **Revista Estudos em Comunicação**, n. 35, p. 1-25, dez. 2022.

NUNES, C. **Desvendando a Sexualidade**. 2. ed. Campinas/SP: Papirus, 1997.

ONU Mulheres. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS.. **Transversalização de gênero: uma questão de direitos humanos**. 2022. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2022/12/moverse-cartilha-transversalizacao-genero.pdf>. Acesso em: 24 maio 2025.

ORLANDI, E. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas/SP: Unicamp, 2007.

PARAÍSO, M. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n. 122, p. 283-303, ago. 2004.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PISCITELLI, A. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, H. B. de (Org.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009, p. 116-149.

RIZZA, J; RIBEIRO, P ; MOTA, M. A sexualidade nos cursos de licenciatura e a interface

com políticas de formação de professores/as. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. 1-18, 2018.

ROMANOWSKI, J; ENS, R. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

RUIS, F. **Ser menino e menina, professor e professora na Educação Infantil:** um entrelaçamento de vozes. 2015. 224 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual) — Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 2015.

SABAT, R. Gênero e sexualidade para consumo. In: LOURO, G. L. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013. p. 149-159.

SANTIAGO, I. **Sexualidade e gênero:** as práticas educativas na educação infantil. 2012. 45 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade Cenecista de Capivari, Facecap, Capivari, 2012.

SANTOS, A. **Representações sociais de relações de gênero de professoras/es da educação infantil.** 2019. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Ufpe, Recife, 2019.

SCOTT, J. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SILVA, R; SOARES, R. Juventude, escola e mídia. In: LOURO, G. L. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

SILVA, E.; PARREIRA, F.; LISSI, C. Sexualidade e religião – reflexões que cabem à educação escolar. In: RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C. **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade.** Rio Grande: Furg, 2017. p. 85-102.

SILVA, T. T da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da; HALL, S.; WOODWARD, K. (Orgs.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-104.

SILVA, T. T. da (Org). **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVA, T. T. da. **Teoria cultural e educação** – um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVEIRA, R. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 116-138.

SIMÕES, J. A sexualidade como questão social e política. In: ALMEIDA, H. B. de Almeida; SZWAKO, José (Orgs.). **Diferenças, igualdade** – Volume 1. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. p. 150-192.

SOARES, F. A. P.; SOUSA JUNIOR, L. de. Percepção de docentes acerca do escola sem partido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, p. 1-17, 2022.

SOUZA, E; MEYER, D. Sexualidade e gênero: o que a Biologia tem a enunciar?. **Cadernos de Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 259-289, ago. 2020.

STRÜCKER, B; Canabarro, I. **Famílias e suas definições na sociedade contemporânea:** gênero, sexualidade e religiosidade. Porto Alegre: Fi, 2019.

TEIXEIRA, F. **Gênero e diversidade na escola – GDE:** investigando narrativas de profissionais da educação sobre diversidade sexual e de gênero no espaço escolar. 2014. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Ufpel, 2014.

VARELA, C.; RIBEIRO, P. R. C. Educação para a sexualidade: a constituição de um campo conceitual. In: RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C. (Orgs.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande/RN: Furg, 2017. p. 11-24.

VIANNA, C; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 265-284, 2009.

WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo**. Trad. Caio Liudvig. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da; HALL, S.; WOODWARD, K. (Orgs.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 15 ed. Petropolis/RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

WORTMANN, L.; COSTA, M.; SILVEIRA, R. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 32-48, jan./abr. 2015.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

**APÊNDICE**

**A – Roteiro de entrevista semiestruturada****Dados de Identificação:**

Iniciais do nome e sobrenome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Naturalidade: \_\_\_\_\_

Gênero: \_\_\_\_\_

Nacionalidade: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

- a) O que você lembra sobre as relações de gênero na infância?
- b) E na adolescência teve que tipo de educação voltada para as relações de gênero você teve?
- c) Você tem formação religiosa? Ela afeta sua forma de compreender as relações de gênero?
- d) Como você procurou se formar sobre as questões relacionadas à sexualidade? Em sua formação inicial houve essa preocupação? E na continuada?
- e) O que significa ser mulher no contexto atual? E ser homem? Quais são as referências desse entendimento? E a mídia interfere?
- f) Você entende que é importante o estudo das relações de gênero nos anos iniciais do ensino fundamental? Como você trabalha com esse tema?
- g) Na escola há material didático para discutir as relações de gênero?

**B – Termo de anuênciia institucional/solicitação de anuênciia**

Prezado Secretário Municipal de Educação, Sr(a) Lucas Bitencourt, solicitamos a autorização desta Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – MS (SEMED), para realização da pesquisa intitulada “REPRESENTAÇÕES DE PROFESSOR/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO, CAMPO GRANDE,MS”, sob minha responsabilidade, com participação dos assistentes de pesquisa doutoranda Cristiane Pereira Lima e orientador Prof. Dr. José Licínio Backes. Esta é uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), nível de doutorado e tem como objetivo geral analisar como se constituem as representações dos/as professores/as que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a temática das relações de gênero, de uma escola da rede municipal de Campo Grande – MS e prevê a realização da seguinte etapa metodológica no âmbito desta instituição: nesta pesquisa será realizada entrevistas semi-estruturadas sobre as temáticas das relações de gênero, não será utilizado nenhum material ou equipamento da unidade escolar onde será realizada a pesquisa. Informo também que o projeto de pesquisa será avaliado pelo Comitê de Ética da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB e que a pesquisa só será iniciada após a sua aprovação por este comitê.

---

Nome e assinatura do Pesquisador Responsável

## C – Declaração de anuênciā da instituição

Declaro que tive acesso ao projeto de pesquisa e compreendi seus objetivos, assim como as responsabilidades desta instituição na mesma. Deste modo, os pesquisadores acima identificados estão autorizados a realizarem a pesquisa e a coleta de dados especificada neste termo exclusivamente para fins científicos, assegurando a confidencialidade e o anonimato dos participantes da pesquisa segundo a Resolução 466/12 e/ou 510/16 – CNS/MS e as suas complementares. Declaro ainda que a coleta de dados nessa Instituição Participante será iniciada somente após a aprovação da Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco e apresentação do Parecer Consustanciado emitido pela Plataforma Brasil.

---

Responsável legal pela instituição (assinatura /carimbo)

Local, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\*Em instituição de pleno direito o Termo de Anuênciā deve ser expedido pela própria instituição anuente, em seu papel timbrado e com a assinatura do maior gestor ou gestor com autoridade para tal, incluindo o período de autorização de realização. Neste caso, a parte inicial deste termo deverá ser elaborada separadamente pelo pesquisar, a fim de solicitar anuênciā. Este é um modelo, podendo ser redigido de outra forma, desde que atenda as normativas das resoluções vigentes.

**D – Autorização para desenvolvimento da pesquisa**

Declaro que tenho conhecimento do teor do projeto de pesquisa intitulado **“REPRESENTAÇÕES DE PROFESSOR/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO, CAMPO GRANDE,MS”**, proposta pela Doutoranda **Cristiane Pereira Lima**, sob a orientação do Prof. Dr. **José Licínio Backes**, a ser desenvolvido na linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, junto ao Programa de Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

O referido projeto será desenvolvido com os/as professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal e de ensino de Campo Grande – MS, o qual poderá ocorrer a partir da apresentação do Parecer de aprovação do comitê de ética de pesquisa da UCDB.

Atenciosamente,

---

Direção escolar

## E – Termo de consentimento livre e esclarecido –TCLE/(Professor/as)

Convidamos o (a) Sr (a) \_\_\_\_\_, para participar da Pesquisa “**REPRESENTAÇÕES DE PROFESSOR/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO, CAMPO GRANDE,MS**” voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora Cristiane Pereira Lima, a qual pretende analisar como se constituem as representações do/as professor/as que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a temática das relações de gênero, de uma escola da rede municipal de Campo Grande – MS.

Sua participação é voluntária e se dará por meio da sua presença nas práticas pedagógicas em sala de aula e entrevista. Se o (a) Sr. (a) aceitar participar, contribuirá com os estudos de gênero no campo da Educação, possibilitando compreender maneiras outras de conceber e lidar com essas relações de gênero.

Para integrar a pesquisa, o (a) senhor (a) participará de uma entrevista que abordará diversas questões, como vivências das descobertas da sexualidade e das relações de gênero na infância, na juventude e na vida adulta.

O contato com os/as professores/as se dará em uma escola da rede Municipal de Ensino no Município de Campo Grande – MS, local em que serão realizadas as entrevistas, agendadas com antecedência junto aos/as professores/as e gestão escolar. Essa pesquisa terá a duração de 8 meses e será acompanhado pela pesquisadora responsável em todos os momentos.

**1. Garantia de Liberdade:** é garantida aos sujeitos participantes a liberdade de se retirar a qualquer momento da pesquisa e seus consentimentos de participação, sem qualquer prejuízo pessoal.

**2. Garantia de Confidencialidade:** os dados relativos à pesquisa advindos dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória, sem identificação dos sujeitos participantes.

**3. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa:** é direito dos sujeitos participantes e dever da equipe de pesquisadores mantê-los (as) informados (as) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

**4. Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações:** não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação. Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.

**5. Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos:** há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

**6. Garantia de entrega de 01 (uma) cópia do exemplar do trabalho:** após a finalização da pesquisa e sua apresentação à Banca Examinadora, a pesquisadora entregará 07 (sete) exemplares do trabalho, sendo 1(um) para o acervo da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS, 1 (um) para a biblioteca da escola e 5 (cinco) exemplares, sendo um para cada Professor/a participante da pesquisa.

**7. Riscos:** promover debates e reflexões sobre as relações de gênero poderá provocar desconforto entre os sujeitos participantes por terem suas representações já constituidas sobre a temática abordada. Sendo assim, identificamos que os riscos colocados pela presente pesquisa limitam-se a debater questões que podem causar constrangimento a alguns professores/as. Entretanto, essas situações serão amplamente esclarecidas pela pesquisadora aos docentes na perspectiva de sua compreensão sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o possível incômodo dela resultante, respeitando a etapa de suas formações e atuação profissional. Além de garantir que os participantes podem desistir

de participar da pesquisa a qualquer momento.

**8. Benefícios:** Os benefícios desta pesquisa possibilita que os participantes reflitam sobre a constituição das relações de gênero. Nessa perspectiva, do ponto de vista científico esta pesquisa se justifica por contribuir com os estudos de gênero realizados com professores/as, possibilitando sua participação nas investigações e desenvolvimento cultural e intelectual das/os professores que farão parte da pesquisa. Quando a pesquisa for finalizada será realizada uma reunião na instituição escolar com o/as professor/as, para a divulgação dos resultados obtidos, como também com a finalidade de garantir o retorno social aos sujeitos participantes da pesquisa. Essa temática é relevante ainda nas discussões do ponto de vista sociológico, pois, as representações a respeito das relações de gênero são marcadas por transformações decorrentes do processo histórico vivenciado buscando a integração dos/as professores/as em suas culturas como reprodutiva, em vez de linear.

**Atenção:** O presente termo está assinado em duas vias e rubricado em todas as páginas numeradas.

Se, depois de consentir sua participação na pesquisa, o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo.

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado e aceito participar do “**REPRESENTAÇÕES DE PROFESSOR/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO, CAMPO GRANDE,MS**”, sendo que o (a) pesquisador (a) \_\_\_\_\_ me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Campo Grande, MS, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

**Nome completo do pesquisador:** Cristiane Pereira Lima

**Telefone para contato:** (67) 99656-1990

**E-mail:** [cristianeperliuma@gmail.com](mailto:cristianeperliuma@gmail.com)

Para sanar dúvidas a respeito da Ética na pesquisa, entre em contato como o **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)**, da **Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)**, situado na Av. Tamandaré, 6000, Bairro Jardim Seminário, Campo Grande – MS (e-mail [cep@ucdb.br](mailto:cep@ucdb.br); telefone para contato (67) 3312-3478).

**F – Termo de autorização de uso de imagem, áudio e vídeo**

Eu \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da imagem e das gravações de áudio durante as entrevistas \_\_\_\_\_, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, por meio do presente termo, a pesquisadora **Cristiane Pereira Lima**, do projeto de pesquisa intitulado **“REPRESENTAÇÕES DE PROFESSOR/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO, CAMPO GRANDE,MS”**, a realizar as fotos e vídeos que se façam necessárias, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização das fotos, vídeos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos e slides), em favor da pesquisadora desta pesquisa, acima especificada, obedecendo ao que está previsto nas normativas da Resolução 466/12, com especial atenção ao item IV e/ou 510/16 – CNS/MS e as suas complementares.

Campo Grande – MS, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.  
\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora (Testemunha)