

Questões de gênero na formação de professores em nível médio técnico

Gender issues in a High School Level Training Course for Teachers

Recebido: 30/09/2021 | **Revisado:** 17/12/2021 | **Aceito:** 20/12/2021 | **Publicado:** 21/12/2021

Juliana de Carvalho Castro
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8982-6519>
Instituto Federal do Rio de Janeiro /
Universidade Federal do Rio de Janeiro
E-mail: juliana.online@gmail.com

Marcel Alvaro de Amorim
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8840-8371>
Instituto Federal do Rio de Janeiro/Universidade Federal do Rio de Janeiro
E-mail: marceldeamorim@yahoo.com.br

Como citar: CASTRO, J. C.; AMORIM, M. A.; Questões de gênero na formação de professores em nível médio técnico.

Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S.l.], v. 2, n. 21, p. e13166, dez. 2021. ISSN 2447-1801.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

Neste artigo, ambicionou-se refletir sobre questões de gênero em um Curso Técnico de Formação de Professores em nível Médio de uma escola privada do Rio de Janeiro. Para isso, elaboramos, aplicamos e avaliamos uma Sequência Didática. Acreditamos que a abordagem do gênero pode contribuir para uma formação crítica de professores em nível Médio. Para tanto, construímos a pesquisa a partir de uma visão qualitativa e intervencionista. Os dados foram gerados através da adoção de instrumentos e técnicas de pesquisa como questionário, grupo focal e o diário do pesquisador. Para a análise dos resultados, utilizou-se a Análise Dialógica do Discurso.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Estudos de Gênero; Formação de Professores.

Abstract

The aim of this article is to reflect on gender issues in a High School level Training Course for Teachers in a Rio de Janeiro private school. In order to do so, we developed, applied and evaluated a Didactic Sequence. We believe that the gender theme can contribute to a critical process of teacher training at a high school-technical level course. Therefore, we built the proposed research from a qualitative and interventionist view of scientific research. The data generated was recorded from the adoption of instruments and research techniques such as questionnaire, focus group and researcher's diary. The methodology proposed by the Dialogic Discourse Analysis were used for the analysis of the results.

Keywords: Professional and Technological Education; Gender Studies; Teachers Training.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a Educação Brasileira associa-se aos interesses políticos e mercadológicos (SAVIANI, 2007). Em específico, reconhece-se que a trajetória da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) busca satisfazer as demandas laborativas da sociedade. Com isso, a oferta dos cursos profissionais por vezes esteve atrelada às necessidades do mercado em detrimento à formação omnilateral dos/as educandos/as; isto é, uma “concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico” (FRIGOTTO, 2012, p. 267). Desse modo, é urgente a necessidade de promoção de uma educação – especialmente de uma educação profissional – para além do capital (MÉSZÁROS, 2008), que promova a formação de discentes críticos no sentido de serem capazes de identificar a exploração existente e de terem condições de lutar contra ela.

Nesse contexto, considerando que, na terceira década do século XXI, para ser professor no Brasil, ainda admite-se a formação mínima em nível Médio, além da formação nas licenciaturas, este artigo teve por objetivo desenvolver, a partir da elaboração e aplicação de uma sequência didática, a abordagem de questões de gênero em um Curso Técnico de Formação de Professores/as em nível Médio de uma escola privada do município do Rio de Janeiro. Realizamos a pesquisa em uma instituição que oferece esse curso em nível pós-médio para discentes que concluíram a Educação Básica. Destacamos também que a pesquisa aqui descrita foi aplicada em diálogo com as disciplinas pedagógicas que embasam o curso Técnico de Formação de Professores/as nesta instituição.

Nos dias de hoje, poucos/as professores/as parecem receber uma formação que os/as orientem a construir espaços para práticas de respeito às diferenças, que os/as auxiliem a contribuir para uma sociedade justa e igualitária e a quebrar antigos paradigmas pedagógicos. A disciplina de Educação Especial, espaço por excelência da discussão sobre a diversidade em cursos de magistério, tal como pensada na maior parte dos contextos de formação de professores/as, não parece mais atender às necessidades contemporâneas. De fato, falamos sobre Educação Inclusiva, porém, não levamos em consideração os/as alunos/as marginalizados por questões de gênero, orientação sexual, raça e classe, por exemplo. Consideramos, então, que falta aos cursos de Formação de Professores/as uma discussão aprofundada sobre a diversidade, sobretudo, em relação à temática do gênero, mas também da abordagem de outras facetas identitárias.

É importante ressaltar que, apesar do foco da pesquisa estar nos discursos sobre gênero, por se tratar, inclusive, da faceta identitária mais diretamente trabalhada na sequência didática proposta e mais frequentemente revozeada pelas discentes do curso técnico em análise, não nos abnegamos a discutir e analisar outras questões identitárias que, interseccionalmente, atravessarem a discussão sobre gênero nos dados gerados pela pesquisa, na tentativa de compreender “a colisão das estruturas e a interação simultânea das avenidas identitárias” que constitui quem somos socialmente (AKOTIRENE, 2018, p. 14).

Para o alcance desses objetivos, na segunda seção deste artigo, apresentamos nossa fundamentação teórica, calcada nos estudos da pedagogia

histórico-crítica, da EPT e das questões de gênero. Na terceira seção, apresentaremos a metodologia da pesquisa realizada. Na quarta seção, passamos a análise dos dados gerados e, em seguida, na última seção, delineamos nossas considerações finais.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO E O TRABALHO COM QUESTÕES DE GÊNERO

2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO-TÉCNICO

Os cursos de Formação de Professores/as em nível técnico se caracterizam como cursos em EPT que têm por expectativa proporcionar formação a partir dos saberes considerados indispensáveis aos futuros docentes, assegurando os conhecimentos e peculiaridades necessários ao exercício da docência. Apontamos que a formação técnica em nível médio atende aqueles/as que necessitam de uma inserção rápida ao mercado de trabalho. Ressaltamos também que essa formação deveria ser inicial, como sinalizado na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2006), e que políticas públicas de estímulo a carreira profissional docente deveriam impulsionar a continuidade dos estudos em nível Superior. Dessa forma, poder-se-ia lograr êxito de, futuramente, todos/as os/as docentes da Educação Infantil ao 1º segmento do Ensino Fundamental possuírem a formação mínima em licenciatura de Pedagogia.

Nos cursos de nível técnico, diversos saberes são desenvolvidos, julgando que oferecer conteúdos pedagógicos e disciplinares aliados a técnicas de ensino e aprendizagem asseguraria a qualificação de professores/as para as exigências pedagógicas cotidianas. No entanto, como percebemos por nossa própria formação e prática docente enquanto formadores/as de educadores/as, poucos conhecimentos sobre questões identitárias geralmente são dispostos nos currículos dos cursos de Formação de Professores/as oferecidos. No curso que nos propomos a investigar, por exemplo, apesar de termos diversas disciplinas pedagógicas, nenhuma parece dialogar diretamente com a temática que discutimos neste artigo, que acreditamos ser primordial para a formação integral do/a profissional docente, cabendo aos/às professores/as da instituição abordarem as temáticas em suas aulas caso tiverem desejo.

É importante ressaltar também que o campo das pesquisas na área de formação de professores/as, apesar de ter crescido nos últimos anos, o que, de acordo com Mareto, Wittke e Cordeiro (2018), amplia o leque de desafios e reflexões sobre esse campo da prática profissional e de estudo, ainda parece se focar em “prescrever como os docentes deveriam agir em um contexto de sala de aula, desconsiderando as vozes dos sujeitos participantes – os professores...” (2018, p. 11). Branco et. al. (2018) afirmam que a própria formação de professores/as parece ter se convertido, durante um grande período, na busca por soluções aos problemas técnicos do ensino, e não em procurar respostas para situações problemáticas da cultura do ensinar, desenvolvendo saberes e experiências no contexto curricular.

Esses/as autores/as postulam que, considerando os avanços científicos e tecnológicos, a própria globalização e a modificação nos processos de produção e

suas consequências sobre a Educação, é tempo de se considerar as exigências que novos tempos trazem para a formação docente. Nesse sentido, Branco et. al. (2018, p. 67) vão entender a formação como o processo de qualificação do “indivíduo para o trabalho, [para] promover o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania”. No entanto, o que parece predominar ainda é o foco no como ensinar x ou y e não a formação integral – entendida aqui, de acordo com Ramos (2014, p. 94), como aquela que “sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” – do/a professor/a para trabalhar com diferentes conteúdos e temáticas que atravessam o ensino, incluindo a empreitada da abordagem de temas relacionados à gênero em sala de aula.

Essa empreitada encontra respaldo tímido nas políticas públicas mais recentes para a área de educação. A exemplo disso, podemos observar como o tema apresenta-se na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018): nesse documento, “gênero e raça são questões invisibilizadas sob o termo guarda-chuvas ‘diferenças’, com a justificativa de que não foram questões bem aceitas nas audiências [públicas de avaliação do documento]” (ROCHA e MELO, 2019, p. 210-211). Apesar da ideia de “diferença”, como colocam as autoras, ter sido alocada de forma burocrática na BNCC para atender às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que incluem a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultural afro-brasileira, africana e indígena na escola, essa alocação abre espaços para o trabalho com as temáticas em discussão neste artigo na formação de professores/as.

Acreditamos que temáticas que envolvam questões identitárias poderiam favorecer uma formação crítica de professores/as em nível Médio Técnico. Na pesquisa aqui descrita, esse processo de disseminação da temática mencionada se deu por meio de uma proposta didática que tinha por objetivo promover a des/reconstrução de ideias preconcebidas sobre gêneros em circulação na nossa sociedade e a revisão de práticas pedagógicas possíveis a partir do trabalho com a questão em debate. Nesse sentido, acreditamos também ser fundamental uma indissociabilidade entre formação docente e prática, com um currículo formativo que busque atender as reivindicações da sociedade, visando a educar para um pensamento crítico em sala de aula e a ofertar uma formação omnilateral e integral.

No entanto, tendo ciência de que nossa proposta é apenas uma, em nível micropolítico, ressaltamos, em concordância com Branco et. al. (2018), que é necessário apoio político e certa ênfase na luta para garantir o fortalecimento dos/as professores/as da educação básica, movendo-se para longe da utilização da educação “para reproduzir ideologias tecnocratas e corporativas que caracterizam as sociedades dominantes” (2018, p. 64). Numa sociedade em que preceitos neoliberais interferem de modo direto na formação docente, estabelecendo a esses/as profissionais um status enquanto técnicos da aprendizagem a partir de uma formação que, na maior parte das vezes, não os/as levam a refletir de modo teoricamente embasado a respeito de questões que fujam à própria prática, é preciso agir politicamente em nível macro de modo a evitar que propostas como a aqui efetivada se convertam em “estratégias de adaptação” (BRANCO et. al., 2018, p. 64).

Ademais, estamos cientes de que pode parecer incoerente, em um artigo que tem por foco a formação de professores/as em diálogo com a EPT e com a pedagogia histórico-crítica a abordagem de temas como o gênero, uma vez que, tradicionalmente esses campos de estudo creditam ao ensino dos clássicos, entendidos como aqueles

conteúdos que, de acordo com Saviani (2013, p. 87), têm “certas características, certas funções clássicas na escola que não podem ser perdidas de vista porque, do contrário, acabamos invertendo o sentido da escola e considerando questões secundárias e acidentais como principais, passando para o plano secundário aspectos principais da escola”, o direcionamento principal da formação e prática docente. No entanto, apesar de autores como Saviani (2013) creditarem temáticas transversais como elementos extracurriculares, entendemos que, na formação de professores/as, o estudo do gênero, bem como de uma didática inclusiva, se configura como conteúdo clássico, necessário para a impulsão da tendência de transformação da sociedade.

2.2 GÊNERO E EDUCAÇÃO BÁSICA: CONSIDERAÇÕES (IM)PERTINENTES

Gênero, de acordo com Guacira Lopes Louro (2008), é aprendido em nossa sociedade a partir de inúmeras práticas sociais. Não se dá no momento do nascimento, sua construção ocorre ao longo de toda vida. Além disso, o conceito de gênero – assim como os de raça, sexualidade e classe, por exemplo – está em constante discussão em nossa sociedade: Melo e Paula (2019) ressaltam que “[n]a web, encontramos sites, blogs, perfis nas redes sociais diversas que discutem sobre, em alguns casos de forma simplória, conceitos sobre o que seria ‘ser’ menina ou menino na contemporaneidade.” Nesse debate, diversos discursos acabam por polarizar gênero como binário e biológico, construindo um arcabouço de estereótipos que envolvem vestimenta, comportamento ao se sentar, modos de falar, dentre outros, que constroem uma determinada visão do gênero.

Em diálogo com Judith Butler, Louro (2018) entende gênero como um meio discursivo/cultural a partir do qual um suposto ‘sexo natural’ é estabelecido como pré-discursivo. De acordo com Louro (2018, p. 62), em termos amplos, “o sexo é, ele próprio, um constructo que se faz no interior da linguagem e da cultura”. A autora ainda nos lembra que determinar posições de sujeitos envolve referir-se a seus corpos, uma vez que, ao longo do tempo, pessoas têm sido classificadas, indiciadas, ordenadas, definidas e hierarquizadas pela aparência corporal: as características físicas das pessoas se tornam, então, marcas de gênero, raça, etnia e até mesmo de classe e nacionalidade. O modo de se ler essas marcas, no entanto, é transitório e, historicamente, homens e mulheres foram interpretados de diferentes formas em sociedades diversas.

No entanto, apesar dessa constante alteração nos modos de interpretação dos corpos, Louro (2008) afirma que eles se constroem sobre normas regulatórias produzidas por instâncias como família, escola, igreja, leis, mídia etc., que, mesmo na repetição, produzem uma certa estabilidade sobre performances identitárias como a de gênero: “Assim, os corpos são marcados social, simbólica e materialmente – pelo próprio sujeito e pelos outros” (LOURO, 2018, p. 77). Butler (2018, p. 197) vai além, ao compreender que a própria formação de um sujeito irá exigir, obrigatoriamente, uma identificação com o “fantasma normativo do sexo”. De acordo com essa autora, o ‘sexo’ seria um ideal regulatório cuja materialização é imposta sobre os corpos por meio de práticas altamente reguladas. Dessa forma, o ‘sexo’ não é algo que alguém possui, mas sim “uma das normas pelas quais o ‘alguém’ simplesmente se torna viável” (BUTLER, 2018, p. 196), é o que qualifica um corpo para que ele possa ser compreendido dentro de uma matriz cultural.

Afirmamos, no entanto, que o gênero não é a única marca discursiva que atravessa e constrói os corpos e que, neste artigo, apesar de nosso foco ser essa faceta identitária, em nossa análise de dados, não ignoramos outras marcas corpóreo-discursivas que, de modo interseccional, emergiram dos nossos dados.

O termo interseccionalidade foi proposto por Crenshaw (2002) e se refere a necessidade de se capturar efeitos estruturais e dinâmicas de interação entre dois ou mais eixos de subordinação. Essa abordagem teórica “refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual” (HIRATA, 2014, p. 63). Dessa forma, a ideia de interseccionalidade pode auxiliar na compreensão sobre a complexidade das relações que atravessam o constructo de gênero. Ao pensarmos na abordagem das interseccionalidades na sala de aula de um curso de formação de professores/as em nível técnico, estamos pensando, então, em uma abordagem da temática do gênero em convergência a “diferentes categorias sociais (e seus respectivos modos de opressão ou subordinação social e histórica) incidindo sobre um mesmo corpo/sujeito em uma prática situada” (FERREIRA, 2020, p. 153).

Com efeito, pensar a temática do gênero e considerar as interseccionalidades na proposição de práticas pedagógicas inclusivas no curso de formação de professores/as configura-se oportuno, pois, de acordo com Soares e Monteiro (2019), coopera para ampliar o ponto de vista cultural sobre as identidades sexuais e de gênero – e, acrescentaríamos, de raça e classe –, e contribui na luta pelos direitos humanos.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1. LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada em uma instituição privada de EPT localizada no município do Rio de Janeiro – RJ. A instituição oferta, além do curso de Formação de Professores/as, outros cursos técnicos como os de Secretaria Escolar e Enfermagem. O curso de Formação de Professores/as tem parecer de autorização do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Já os sujeitos da pesquisa são vinte alunas do gênero feminino, todas maiores de idade, de uma turma curso Técnico de Formação de Professores/as dessa instituição. Ressaltamos que a investigação realizada com essas participantes de pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Rio de Janeiro (CEP-IFRJ).

3.2 PARADIGMA E MÉTODO DE PESQUISA

Esta pesquisa categoriza-se como do paradigma qualitativo a partir de um método intervencionista. O paradigma qualitativo de pesquisa é demarcado por Denzin e Lincoln (2006) como uma investigação que se situa em dado momento histórico, se dispendo a situar o pesquisador no contexto da análise e oferecendo materiais e dados interpretativos que sustentam as evidências do estudo. Os/as pesquisadores/as, num paradigma qualitativo, observam os dados nos cenários

naturais para compreender os assuntos. Já o método intervencionista se refere, segundo Neto e Teixeira (2017), a uma variedade de apuração necessária para produzir conhecimentos, caminhos inovadores, suscitando interferências durante o processo de geração de dados. O paradigma e método de pesquisa elencados foram relevantes para a investigação aqui descrita uma vez que ela buscou intervir na realidade da sala de aula através da aplicação de uma sequência didática.

3.3 PERCURSO, INSTRUMENTOS, TÉCNICA DE GERAÇÃO E DE ANÁLISE DE DADOS

Inicialmente, foi aplicado um questionário, utilizando a ferramenta *Google Forms*, com objetivo de investigar o entendimento prévio das alunas sobre a questão de gênero. As respostas do questionário foram empregadas para amparar a construção da fundamentação da parte teórica da sequência didática. O diário do/a pesquisador/a, por sua vez, foi preenchido um/a dos/as pesquisadores/as responsáveis pela pesquisa de campo no decorrer da atividade de aplicação da sequência didática. Por fim, ao final da aplicação, foi utilizada a técnica de grupo focal, com entrevista para avaliação do material didático desenvolvido.

Para a análise dos dados, adotou-se a Análise Dialógica do Discurso (ADD). A ADD caracteriza-se como uma estratégia de observação que parte do princípio de que o analista procederá à organização das escolhas dos objetos a serem examinados, utilizando, para construir significados sobre os dados gerados, etapas de descrição, análise e interpretação dos discursos sob escrutínio (SOBRAL e GIACOMELLI, 2016). Acreditamos que a ADD pode auxiliar no trabalho de análise dos dados, ao oferecer ferramenta para a interpretação crítica e dialógica a partir de suas marcas linguístico-enunciativas e, conseqüentemente, sociais. Ressaltamos também que essa abordagem tem sido constantemente utilizada em pesquisas das áreas de ensino e de questões identitárias (cf. AMORIM e SOUTO, 2020; AMORIM, NASCIMENTO e SANTOS, 2021; LIMA & MAIOR, 2021).

3 ANÁLISE DOS DADOS

Para esta pesquisa, foi elaborada uma sequência didática, que teve duração de 5 encontros, cada um com 2h, realizados no formato remoto de forma síncrona, utilizando a ferramenta *Google Meet*. A escolha por esse formato, ocorreu devido o isolamento social, causado pela pandemia da SARS-CoV-2, conhecida como Coronavírus (COVID19). Para o desenvolvimento desse material didático, que tinha por objetivo subsidiar uma discussão sobre gênero no curso Técnico de Formação de Professores/as de modo a se refletir sobre a temática junto as/os futuras/futuros profissionais, utilizamos os seguintes recursos didáticos: textos sobre a temática, estudo de casos, músicas e sugestões de filmes. Mais informações sobre a sequência e sua organização são dispostas ao longo de nossa análise.

4.1 QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO

O questionário semiaberto foi aplicado no início do ano de 2021 e possuía perguntas relacionadas ao perfil das alunas e sobre a temática gênero. Nosso objetivo com as perguntas foi o de investigar o conhecimento prévio da turma. Com base nessas informações, julgamos que a sequência didática elaborada, com algumas revisões, atenderia as demandas apresentadas. Nesta primeira parte da análise, focar-nos-emos, então, na compreensão das alunas sobre a temática em foco a partir da análise de suas respostas ao questionário.

Em relação ao conhecimento das alunas sobre gênero, questionado na pergunta – *Até o seu ingresso no curso de Formação de Professores, você já tinha ouvido ou conhecia o significado do termo Gênero? Caso sim, o que você entende por esse termo?* –, duas alunas responderam não conhecer o significado do termo gênero. Outras, no entanto, responderam positivamente, qualificando gênero de diferentes formas:

Figura 1: Respostas sobre o conhecimento do conceito de gênero

1.	<i>Sim, refere-se ao aspecto social, aos comportamentos construídos socialmente. Tem a ver com a forma como o indivíduo se enxerga.</i>
2.	<i>Sim. É uma determinação onde diferencia o sexo feminino do masculino.</i>
3.	<i>Sim, entendo que gênero é aquilo que diferencia os homens das mulheres.</i>

Fonte: Elaborada pelos autores

É interessante perceber que duas das respostas, 2 e 3, compreendem gênero a partir de seu aspecto diferencializador, marcado, inclusive, linguisticamente nessas respostas em (1) *onde diferencia* e (2) *aquilo que diferencia*. Essa diferenciação é marcada a partir da divisão entre feminino/masculino e homens/mulheres. A resposta 2, no entanto, entende gênero como determinado – *É uma determinação* –. A resposta 1, por sua vez, parece compreender gênero como uma forma de comportamento que é construído socialmente. Além disso, a autora da resposta compreende gênero como uma construção discursiva através da qual a pessoa se apropria ao afirmar que o conceito *tem a ver com a forma como o indivíduo se enxerga*.

Sobre as respostas da segunda pergunta – *Você considera ser preciso falar sobre questões Gênero na escola? Por quê?*, destacamos que cinco alunas responderam *não* à pergunta.

Figura 2: Respostas negativas sobre a necessidade de discussão sobre gênero na escola.

1.	<i>Não. Porque penso que esse é o tipo de assunto que deve ser tratado em casa, ensinado pelos pais. O respeito às diferenças e às pessoas deve ser ensinado pelos pais.</i>
2.	<i>Não, acho que isso se fala em casa. Responsabilidade da família.</i>
3.	<i>Não sei, tenho umas dúvidas ainda sobre o assunto.</i>
4.	<i>Não</i>
5.	<i>Não</i>

Fonte: Elaborada pelos autores

Dessas respostas, enquanto duas alunas responderam apenas *não* e outra afirmou ainda ter *dúvidas* sobre o assunto, duas parecem dialogar com discursos tradicionais que permeiam nossa sociedade. Na resposta 1, a justificativa para a não abordagem da temática é o fato dela dever ser tratada *em casa* pelos pais. A resposta 2 reafirma esses discursos, afirmando ser *Responsabilidade da família* a abordagem de gênero. Em relação à primeira resposta, é interessante ainda observar que há uma visão de escola como lugar em que não se educa para vida, mas sim fornece conteúdos, uma vez que *O respeito às diferenças e às pessoas deve ser ensinado pelos pais*.

Em contrapartida, recebemos respostas favoráveis a discussão da temática. Abaixo, reproduzimos três dessas repostas:

Figura 3: Respostas positivas sobre a necessidade de discussão sobre gênero na escola.

1.	<i>Sim. A primeira ideia seria porque a escola é o lugar onde formamos cidadãos que tenham apreço pela liberdade e pela tolerância, sempre em igualdade de condições para todos. Segundo, para diminuir os efeitos estudantes vítima de bullying, as agressões físicas e psicológicas dentro da escola, que pode sim influenciar seu comportamento pessoal como adulto. Terceiro, pode evitar gravidez precoce, que prejudicará a vida social, acadêmica e profissional da menina que se torna mãe tão jovem. Ajudando muito nos diálogos entre pais e filhos. E por vários outros motivos.</i>
2.	<i>Sim, porque na escola é onde o aluno começa a se enxergar como um indivíduo que vive em sociedade; e para isso é necessário falar sobre essas questões, para que eles possam reconhecer e respeitar os diferentes gêneros que existem.</i>
3.	<i>sim, porque é um assunto que é visto por muitos de forma errada ou até mesmo de forma nenhuma por não possuir um conhecimento básico.</i>

Fonte: Elaborada pelos autores.

As três respostas parecem dialogar com discursos mais progressista sobre a escola e a temática de gênero. A resposta 1 constrói uma visão de escola como *lugar onde formamos cidadãos* e dialoga ainda com discursos atualmente em circulação como *bullying* e gravidez precoce. Entretanto, essa resposta traz a palavra *tolerância* que tem sido excluída de um vocabulário sobre a inclusão, uma vez que ninguém deve ser tolerado pelo que é, mas sim respeitado. A resposta 2, novamente enxerga a escola como lugar de formação humana do indivíduo, trazendo para a discussão a ideia de respeito a diferença. Já na última resposta, 3, é construída uma visão de escola como local, em oposição à casa e à rua, em que se constrói conhecimentos mais informados e conscientes.

Na terceira pergunta – *Na sua opinião, existe preconceito no trabalho com questões identitárias – como gênero, por exemplo – na escola? Se sim, por quê?* – recebemos 17 respostas sim a pergunta. Selecionamos algumas para esta análise:

Figura 4: Respostas sobre a percepção do preconceito de gênero na sociedade.

1.	<i>Sim, porque infelizmente ainda vivemos em uma sociedade muito conservadora e preconceituosa, onde quem é diferente, ou seja, fuja um pouco do considerado tradicional, é considerado estranho.</i>
2.	<i>Sim, o fato de separar menino e meninas em uma fila, brincadeira de menino e meninas já é uma forma de reforçar ideias de machismo, por exemplo.</i>
3.	<i>Sim, porque temos uma sociedade preconceituosa com as identidades de gênero e falta informações sobre.</i>

Fonte: Elaborada pelos autores

É possível perceber que a grande maioria da turma concebe o preconceito na sociedade. A resposta 1 concebe nossa sociedade como *muito conservadora e preconceituosa* e entende a questão identitária a partir do rótulo da diferença, que considera como sendo o que *fuja um pouco do considerado tradicional*. A segunda resposta parece compreender práticas que perpetuam a separação entre meninos e meninas, com as filas nas escolas, como *uma forma de reforçar ideias de machismo*. Na resposta 3, é interessante perceber que a aluna trouxe o termo *identidade de gênero* e não apenas gênero. Isso pode indicar um conhecimento prévio da temática, uma vez que esse seria o termo oficial para a discussão sobre a questão.

Em relação à quarta pergunta – *Você acredita que a formação recebida pelos alunos no Ensino Fundamental I pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em relação às questões identitárias? De que forma?* –, encontramos apenas uma resposta *não* a pergunta. Sobre as opiniões favoráveis, destacamos as seguintes:

Figura 5: Respostas sobre o espaço da discussão de gênero na escola.

1.	<i>Com certeza, a discussão sobre gênero e o respeito à orientação sexual são condições fundamentais para um País livre do machismo, da homofobia, da misoginia e de qualquer tipo de preconceito, ou seja, um país mais pacífico e mais feliz.</i>
2.	<i>Eu penso que se for ensinado que o respeito deve ser para com todos indiferente a opção de gênero, raça, ou condição social é válido sim. Mas grande parte dessa lição tem que vir principalmente de casa,</i>
3.	<i>Com certeza, pois as crianças não carregam preconceito com elas. As crianças são influenciadas pelos adultos na sua formação de opinião. Então, se na formação deles houver uma inclusão sobre essas questões, a sociedade será mais justa e igualitária.</i>

Fonte: Elaborada pelos autores

Na resposta número 1, novamente temos uma aluna que aparentemente possui conhecimentos sobre a discussão de temáticas identitárias. Isso é demarcado pelo uso de termos como *orientação sexual* e *misoginia*, comuns em discursos mais progressistas. A segunda resposta, apesar de pautar-se na ideia de respeito, parece confundir identidades com *opção*, além de afirmar que o respeito deveria vir *principalmente de casa*. Por fim, a resposta 3 traz discursos que dialogam com uma visão de criança ligada à inocência – *as crianças não carregam preconceito* – e parece confundir preconceito, discurso de ódio, com opinião – *formação de opinião* – apesar de pautar sua resposta pela inclusão e por uma *sociedade mais justa e igualitária*.

Na última pergunta do questionário – *Os materiais didáticos para o Ensino Fundamental I com os quais você tem contato estão adequados para o trabalho em sala de aula com o tema gênero com as crianças ou continuam, parecem continuar reproduzindo as desigualdades sociais (questões econômicas, sexo/gênero, cor/raça)?* – recebemos respostas como as seguintes:

Figura 6: Respostas sobre o material didático e discursos sobre desigualdade.

1.	<i>Não acho que sejam direcionados para essas causas, poderiam ter mais conteúdos sobre o assunto.</i>
2.	<i>Os de hoje em dia não reproduzem tanto como os de antigamente.</i>
3.	<i>O material que eu tenho contado ainda está desatualizado, mudou pouca coisa, ainda mais em um mundo de hoje, em que os alunos têm acesso à Internet, que se pode achar materiais vastos, não dá mais para continuar desatualizado.</i>

Fonte: Elaborada pelos autores

No geral, a maior parte das respostas afirma que os materiais didáticos não dão conta das questões de gêneros ou de outras identidades; ou por estarem

desatualizados – *O material que tenho ainda está desatualizado* – ou por não serem *direcionados para essas causas*. Uma resposta, a resposta 2, parece ir na contramão das demais ao afirmar que os materiais *não reproduzem tanto [as desigualdades] como os de antigamente*.

4.2 DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO

Os encontros para o desenvolvimento da intervenção foram dinamizados de forma remota, em formato síncrono, utilizando a plataforma *Google Meet*. Esses encontros aconteceram ao longo de 5 semanas, sendo as três primeiras dedicadas a discussão direta sobre a temática, a quarta dedicada no planejamento de um laboratório realizado pelas alunas e a quinta com foco na apresentação dos trabalhos da turma.

O primeiro encontro aconteceu no dia 06 de março de 2021. Nesse encontro, abordamos a primeira unidade da sequência didática, “Homem com H”. Participaram do encontro 19 alunas do curso. Iniciamos, então, a aula, com a seguinte pergunta: *Você acredita que homens e mulheres são diferentes? Por que?* Destacamos abaixo, duas respostas das alunas para esse questionamento:

Figura 7: Homens e mulheres são diferentes?

1.	<i>“Eu acho que a diferença é social e cultural, nem tanto físico, porque eu acho que a diferença física independente ser de ser homem ou mulher cada um vai ter, de acordo com as suas particulares, eu acho que a maior diferença é na sociedade”.</i> (Aluna T)
2.	<i>“Eu acho que são diferentes fisicamente, no caso. E as outras diferenças somos nós mesmos que fazemos. Não tinha que existir, nós acabamos fazendo”.</i> (Aluna J)

Fonte: Elaborada pelos autores.

A primeira aluna, que aqui chamamos de T, apresenta uma compreensão de que as diferenças não seriam *nem tanto físico*, mas sim sociais e culturais. Desse modo, essa aluna parece se alinhar a uma compreensão mais contemporânea das identidades ao afirmar que *a maior diferença é na sociedade*. A segunda aluna, J, apesar de ainda defender que as maiores diferenças são físicas, alinhando-se a uma visão biologizante de gênero, expande sua resposta ao considerar que *as outras diferenças somos nós mesmos que fazemos*, compreendendo gênero também – e paradoxalmente – como algo feito, construído, em sociedade.

Após o debate, apresentamos a música *Homem com H* interpretada por Ney Matogrosso, para instigar a turma uma reflexão sobre o papel de homens e mulheres na nossa sociedade. Dando continuidade ao encontro, dinamizamos quatro estudos de casos para refletirmos sobre o papel do estudo de gênero – e, por vezes, em diálogo com a sexualidade – nas escolas. Abaixo, reproduzimos dois dentre esses estudos de caso seguidos pelas respostas mais significativas obtidas a partir deles

Estudo de caso: A mãe de um aluno solicita conversar com a professora, mas o assunto não é seu filho, e sim um colega dele. Ela diz que há muito tempo observa o comportamento desse outro menino e nota que sua família não dá atenção ao fato de ele apresentar gestos, gostos e comportamentos típicos de uma menina. Ela diz que quer ajudar o menino e pensa que é função da escola fazer algo por ele, ajustando-o para que se comporte como os outros meninos (DAL'IGNA E KLEIN, 2015, p. 122.).

Figura 8: Resposta ao primeiro Estudo de Caso

1.	<p><i>“Eu acho que a escola não tem o papel de ajustar um comportamento, eu acho que a escola serve para auxiliar né, no surgimento desse assunto. Já que foi uma mãe que trouxe né, a discussão desse assunto, a escola estaria ali para auxiliar é para auxiliar nessa questão. [...] Pode até ser um problema para criança, no modo que essa criança vai sofrer nessa turma, porque tudo que os pais apontam dentro de casa, reflete nos alunos, os alunos levam para dentro da sala de aula. Então eu acho que tem que haver essa tenção e auxílio da escola”.</i> (Aluna M)</p>
----	--

Fonte: Elaborada pelos autores.

A resposta da Aluna M é significativa das práticas sobre gênero na escola. Ao mesmo tempo que considera que a escola não tem o *papel de ajustar um comportamento*, ela afirma que a escola deve auxiliar na discussão da questão. Além disso, a aluna parece compreender a atribuição de características do gênero feminino a um menino como um *problema para criança*, mas relaciona a ideia de problema ao sofrimento que esse menino pode sofrer na turma. Nesse sentido, a aluna parece enxergar o próprio preconceito como socialmente construído no núcleo da família, uma vez que *tudo que os pais apontam dentro de casa, reflete nos alunos, os alunos levam para dentro da sala de aula*.

O segundo estudo de caso que trazemos, parece, por sua vez, apresentar visões paradoxais sobre as temáticas de gênero – e, conseqüentemente, de sexualidade:

Estudo de caso: Uma professora do 5º ano de escolaridade, procura a Orientação Educacional para pedir ajuda. Uma aluna recém-chegada a escola contou para seus colegas de turma que é “sapatão”. A docente diz que a informação causou grande alvoroço na turma e não sabe o que fazer.

Figura 9: Respostas ao segundo Estudo de Caso

1.	<i>“Eu acho que não, muitos professores não estão preparados [...] Eu acredito que a grande maioria reproduz pensamentos preconceituosos.” (Aluna M)</i>
2.	<i>“Primeiro, eu iria conversar com a aluna para saber se tem conhecimento do que ela está dizendo. Tá você auto se declara, você sabe o que isso significa? Você não pode chegar, nem reprimir, nem nada, tem que saber o que ela sabe sobre o assunto. A partir disso, eu iria trabalhar com a turma, a coleguinha se identifica assim, não tem nada de errado, uma coisa que cada um tem a sua visão. Tentando não incentivar, mas também fazendo com que eles não reprimissem a amenina. Se você, dependendo do que você fale a criança pode chegar em casa falando: “Ah, hoje a tia falou que ser “sapatão” é legal, uma coisa assim”. Ai os pais já ficam, né? Tentar não entrar muito no assunto, só ver se ela tem conhecimento, porque essas coisas dos pais é que é o problema. Porque você trabalhar com a criança, ela é super de boa, não tem problema.” (Aluna J)</i>

Fonte: Elaborada pelos autores.

Enquanto a aluna M parece reconhecer a falta de preparo dos professores para o trabalho com a temática/situação, compreendendo a escola como espaço de reprodução de *pensamentos preconceituosos*, a aluna J apresenta discursos divergentes: ao mesmo tempo em que entende a sexualidade como questão de declaração e identificação – dialogando com posicionamentos mais progressistas – diz que vai tentar *não incentivar*, como se se pudesse incentivar alguém a ser homossexual. Essa aluna também demonstra ter receio das reações do pai a seu modo de trabalhar o tema com as crianças. Essa postura paradoxal se repetiu em todos os estudos de caso realizados na aula.

No fim desse encontro, para refletir sobre a importância da escolarização e o papel esperado do feminino e do masculino na sociedade, as alunas assistiram ao curta-metragem *“Vida Maria”*.

No encontro seguinte, ocorrido no dia 13 de março de 2021, sobre a temática *“De toda cor”*, tivemos a participação de 16 alunas do curso. Iniciamos o encontro com a música *De toda Cor* escrita e interpretada por *Renato Luciano*, seguidamente, provocamos as seguintes reflexões: *O que você entende como tema principal da música? Como você interpreta os termos “passarinho” e “me aceita” na canção?* Uma resposta interessante foi a seguinte:

Figura 10: Comentário sobre a música *De toda cor*

1.	<i>“Eu vejo passarinho como liberdade, a pessoa pode ser o que quiser. Ela pode ter o livre arbítrio de escolher o que ela quer ser. E, eu acho que é a aceitação, o respeito e aceitação do outro, cada um tem a sua diferença, cada um é de um jeito, e as pessoas têm que respeitar isso. Cada um da sua maneira.”</i> (Aluna L)
----	---

Fonte: Elaborada pelos autores.

A resposta da aluna L parece dialogar diretamente com discursos sobre sexualidade. No entanto, a aluna ainda parece enxergar sexualidade como escolha – *Ela pode ter o livre arbítrio de escolher o que ela quer ser.* – isto é, como opção, e não como orientação. Além disso, a aluna também traz as ideias de respeito, liberdade e aceitação, que normalmente são termos dialogados com a temática da sexualidade.

Seguindo nesse encontro, começamos nossa reflexão com a seguinte pergunta: *O que entendemos por gênero na nossa sociedade? Tratando o significado das definições de Gênero, Sexo Biológico e Sexualidade. Ao final da explanação sobre esses conceitos, lançamos as seguintes perguntas: Você conhecia essas definições? Elas fazem sentido para você?* Ao responder à questão, as alunas J e S prontamente afirmaram que pensar e refletir sobre os termos *faz mais sentido*, com S chegando a *confessar que ficava com preconceito também*.

Figura 11: Reações às definições clássicas de gênero, sexo e sexualidade

1.	<i>“Já tinha ouvido falar, mas agora faz mais sentido.”</i> (Aluna J)
2.	<i>“Já tinha ouvido falar, a gente escuta tanta coisa. Mas depois que você explicou, eu me situei mais. Que as vezes, eu ficava com preconceito também, vou te confessar!”</i> (Aluna S)

Fonte: Elaborada pelos autores.

Finalizamos esse encontro com a leitura do texto *“Gênero: as desigualdades entre as mulheres e os homens”*, retirado do material *Escola sem homofobia* (BRASIL, 2009). A leitura foi acompanhada de perguntas geradoras de debate e reflexão. Ao final, propomos como sugestão de filme para casa *O sorriso de Monalisa*, de modo a ampliar o debate.

O terceiro encontro aconteceu no dia 20 de março de 2021, com o tema “Estudo Errado”. Nesse dia, 13 alunas, pouco mais da metade da turma, compareceram ao momento síncrono. Iniciamos o encontro com a música *Estudo Errado*, escrita e interpretada por *Gabriel O Pensador*, e apresentamos as seguintes reflexões: *Que visão de homem e mulher é apresentada na música? De que modo Gabriel O Pensador entende a escola na música?* Dentre as respostas, selecionamos:

Tabela 12: Reação à música *Estudo errado*

1.	<p>“Eu acho que ele entende a escola como se aquilo não fosse nada para ele. Que ele só vai decorar, aquilo ali não vai servir para vida. O que realmente ele gostaria de aprender, que é o preparo para vida, que é você aprender a raciocinar, expressar sua opinião, pensar, não aprende. Essa música é bem da minha época, eu nasci em 85 e era exatamente essa visão que eu tinha da escola. Eu escutei muito Gabriel O pensador. [...] E tudo que ele falava era verdade, era bem isso, a gente ia para escola para decorar[...] E isso desestimula o estudante, você fica se perguntando: para que eu vou aprender isso? Como é que <u>vai ser</u>?” (Aluna J)</p>
----	---

Fonte: Elaborada pelos autores.

A aluna J parece reconhecer, em sua fala, a escola – principalmente a escola de quando estudou – como reprodutora de saberes. Assim, a escola não ensinava para vida, mas sim ministrava conteúdos *para decorar*. Para J, o aluno se questiona o que fazer com esses conhecimentos.

Após a discussão sobre a música, realizamos a leitura de mais alguns textos do material *Escola sem homofobia*, do Ministério da educação (BRASIL, 2009), para discutimos sobre a escola e o espaço escolar. A leitura dos textos foi acompanhada de perguntas geradoras de debate e reflexão. Ao final, propomos como sugestão de filme *A Onda*, que deveria ser assistido em casa, para ampliar o debate. A participação no debate foi pequena, talvez, devido ao baixo número de estudantes no encontro.

O quarto encontro, realizado no dia 17 de abril de 2021, que tinha como tema *Construção do Laboratório Pedagógico*, iniciou-se com a leitura do texto problematizador “Brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas”, retirado do material *Trabalhando Diversidade Sexual e de Gênero na Escola: Currículo e Prática Pedagógica* (UFRJ, 2014). Em seguida, explicamos a proposta do laboratório pedagógico. A turma foi organizada em 4 grupos para trabalhar os seguintes temas:

1. Abordagem de gênero na Educação Infantil;
2. Abordagem de gênero em aulas de Linguagens do Ensino Fundamental;
3. Abordagem de gênero em aulas de Estudos Sociais no Ensino Fundamental;
4. Abordagem de gênero em aulas de Ciências do Ensino Fundamental.

A apresentação do laboratório aconteceu no quinto encontro, no dia 08 de maio, conforme registro no Diário de Pesquisa: “Dia 08 de maio de 2021 ocorreu o quinto encontro de forma remota com duração de 2h, participaram 19 alunas da turma. Para o laboratório, enviamos convite de participação para 2 turmas da instituição. 16 estudantes de outras turmas que assistiram as apresentações”.

As apresentações iniciaram-se com uma aluna da turma explicando para os/as alunos/as convidados o objetivo do Laboratório Pedagógico e realizando uma introdução sobre Gênero na Educação. Logo em seguida, cada grupo apresentou suas propostas de atividades, de acordo com o seu tema. Durante o laboratório, as alunas se valeram de diversos recursos didáticos e textos na tentativa de atender à proposta de apresentação.

4.3 GRUPO FOCAL

Para realizar o grupo focal, concebemos o um roteiro com dez perguntas que poderiam guiar a discussão. As perguntas deveriam servir como guia para a interação no grupo, mas as alunas tinham a liberdade de conduzir a conversa para outros temas/abordagens, caso considerassem pertinente. A partir da leitura inicial das perguntas realizadas e respostas obtidas, selecionamos as que consideramos mais pertinentes, considerando especialmente as que abordavam diretamente a temática proposta e a sequência didática.

Pergunta 1: Como a falta de informação afeta o trabalho com Questões de Gênero na escola?

Figura 13: Respostas do Grupo Focal 1

1.	<i>“Eu acho que a falta de informação acaba limitando muito, essas questões como a de gênero, por que se a gente tivesse mais acesso a esse tipo de informação, igual a gente teve no curso ou até mesmo na faculdade, em qualquer formação de professor se gente soubesse, tem tantas ferramentas meio de entrar nesse assunto em sala de aula, e não haveria tanta limitação. Acho que a gente saberia lidar melhor, até mesmo com os pais que seriam contra ou até nas escolas que preferem não abordar esses assuntos, a gente conseguiria introduzir de uma maneira melhor.” (Aluna M)</i>
2.	<i>“Eu acho que quanto mais trazer essas informações para os professores, melhor vai ser para as próximas gerações não estarem como nós estamos né. Correndo atrás de informações, tarde já né?” (Aluna G)</i>
3.	<i>“Eu acho muito engraçado, muita gente não sabe nem o que é gênero, começa por aí, e quando fala em gênero as pessoas pensam logo em uma coisa surreal. Então eu acho que deveria iniciar, primeiro, ensinando o que é gênero, porque isso realmente atrapalha, (Aluna J)</i>

Fonte: Elaborada pelos autores.

A aluna M parece relacionar a não construção de um trabalho adequado com a temática de gênero em sala de aula com a *falta de informação*. A aluna enxerga a informação como uma ferramenta que poderia auxiliar os/as professores/as, ensinando-os a *lidar melhor* com questões identitárias em sala de aula. Além disso, ela avalia positivamente a sequência didática ao afirmar que *se a gente tivesse acesso a esse tipo de informação, como a gente teve no curso*. A aluna G também enxerga a informação como um aliado do/a professor/a até mesmo para que a nova geração não fique *como nós estamos né*. Assim, a aluna parece reconhecer uma certa dificuldade de compreensão sobre a temática do gênero, que credita a sua geração. Numa abordagem mais voltada para a questão didática, a aluna J sugere que os/as professores/as partam do ensino do que seria *gênero*, conhecimento que poderia auxiliar na escola.

Pergunta 2: Qual a sua avaliação da Sequência Didática em relação aos recursos disponibilizados, organização e clareza no tratamento do tema?

Tabela 14: Respostas do Grupo Focal 2

1.	<i>“Eu acho que a Sequência Didática atendeu as expectativas e foi até além, surpreendeu. Os trabalhos foram incríveis até a recepção do assunto, eu achei que poderia haver algum tipo de resistência mais pelo contrário, o posicionamento das meninas foi incrível, teve uma menina na hora da apresentação, eu não sei se ela está aqui, mas ela falou da mulher, e que empoderou tanto as mulheres, ela meio que se tendenciou por esse lado do empoderamento feminino que eu achei maravilhou. Surpreendeu.” (Aluna M)</i>
2.	<i>“Foi uma surpresa muito positiva, eu era uma que estava morrendo de medo do assunto, eu falei meu Deus eu não vou saber entrar, eu não vou saber como trabalhar, meu Deus como eu vou falar isso com crianças? Eles não vão me entender. E deu para ver que a gente precisa mudar muita coisa e é fácil não é uma coisa que tá fora, você não precisa criar atrito para tá trabalhando, é simplesmente trocar no dia a dia, pequenos hábitos e pequenas palavras, você já vai conseguir trabalhar com tudo isso de forma clara e tranquila. Eu nunca imaginava que ia dá.” (Aluna G)</i>

Fonte: Elaborada pelos autores.

Alunas M e G reproduziram a ideia de quebra de expectativas, surpresa: *surpreendeu* (aluna M) e *foi uma surpresa muito positiva* (aluna G). As duas qualificaram o trabalho com a sequência a partir de termos como *incríveis*, *achei maravilhou*, *surpresa positiva*, *clara e tranquila*. No entanto, ambas esperavam algum tipo de resistência, seja resistência externa, das colegas, como no caso da aluna M, ou resistência interna, como no caso da aluna G. A aluna M trouxe ainda para a resposta elogios a uma colega que teria incentivado *empoderamento feminino*, utilizando vocábulo muito comum dos estudos de gênero. A aluna G parece construir seu discurso num conflito binário entre a religião – *Deus como eu vou falar isso com crianças?* – e a prática pedagógica – *simplesmente trocar no dia a dia, pequenos hábitos e pequenas palavras*.

Pergunta 3: Qual a contribuição da Sequência Didática na sua formação?

Figura 15: Respostas do Grupo Focal 4

1.	<i>“100%, maravilhosa. Todas as possíveis para o bem. Para quando eu tiver um aluno e ele me perguntar: Professora o que é ideologia de gênero? O que é gênero? Eu saberei responder de uma forma que não assuste. E os pais não vão falar, olha você está ensinando isso para o meu filho. Foi sensacional, 100% incrível, participar e ter essa aprendizagem.”</i> (Aluna J)
2.	<i>“Concordo com a aluna J, a contribuição é a gente saber enfrentar situações do dia a dia em sala de aula, que as vezes a gente nem pensa que pode vir acontecer e acontece. É através dessa Sequência Didática toda, a gente conseguiu estar mais preparada, ter acesso a materiais que podem contribuir para certas dúvidas, para certas questões que vão surgir. A contribuição está totalmente voltada para essa experiência mesmo, através do trabalho da pesquisa em si a gente conseguiu adquirir mais experiência, mais bagagem sobre o assunto que vai contribuir para vivência em sala de aula.”</i> (Aluna M)
3.	<i>“A informação transforma a gente, se tá transformando a gente vai transformar o aluno que a gente tá querendo ensinar.”</i> (Aluna R)

Fonte: Elaborada pelos autores.

Ao serem perguntadas sobre a contribuição da sequência para a própria formação, as três alunas que responderam consideraram o trabalho realizado como importante. A aluna J menciona a sequência como *100% maravilhosa e todas [as contribuições] possíveis para o bem*. Ela demonstra se sentir mais segura para abordar a temática com os alunos e pais. A aluna M, em concordância com J, também se demonstra mais segura. Essa aluna, além de elogiar o material proposto, afirma que a atividade de pesquisa para o laboratório também contribuiu para sua formação - *através do trabalho da pesquisa em si a gente conseguiu adquirir mais experiência, mais bagagem sobre o assunto que vai contribuir para vivência em sala de aula*. Por fim, a aluna R traz novamente a ideia de informação como foco do processo educativo, uma vez que *informação transforma a gente*.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa trouxe como objetivo desenvolver a abordagem de questões de gênero na formação de docentes em um Curso Técnico de Formação de Professores/as em nível Médio. Percebemos, ao final desta pesquisa, que existe um longo caminho para o trabalho com questões de gênero nas escolas e que são necessárias políticas públicas que revisem os currículos dos cursos de Formação de Professores/as, inserindo discussões sobre essa temática e propostas de incentivo dessa pauta para o trabalho nas instituições educativas brasileiras.

É imprescindível relatar também que foi perceptível, ao longo da aplicação da Sequência Didática, um certo medo relacionado ao trabalho com questões de gênero

nas salas de aulas por parte das alunas. Embora, reconheçamos a relevância da temática para a educação contemporânea, um discurso de apagamento de pautas identitárias ainda permanece na nossa sociedade. Durante a dinamização dos encontros, as educandas constantemente externavam essa preocupação com práticas de censura sobre a temática.

Por fim, sinalizamos que, aqui, buscamos viabilizar, uma discussão que ainda não é usualmente levantada na Educação Profissional, especificamente nos cursos de Formação de Professores/as. No entanto, afirmamos que esse estudo não preencherá essa lacuna completamente – como nenhum irá – e que pesquisas precisam continuar sendo realizadas na tentativa de contribuir para uma educação mais justa e para todos/as.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marcel Alvaro de; NASCIMENTO, Débora Ventura Klayn; SANTOS, Maxwell Souza dos. A leitura literária no livro didático de português: uma análise dialógica. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 10, n. 1, p. 53-79, jan. 2021.

AMORIM, Marcel Alvaro de; SOUTO, Victor Alexandre Garcia. A resignificação da leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC: uma abordagem dialógica. *Bakhtiniana*, São Paulo, 15 (4): 98-121, out./dez. 2020.

AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade*. Coordenação Djamila Ribeiro. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BORTOLINI, Alexandre et al. *Trabalhando Diversidade Sexual e de Gênero na Escola: Currículo e Prática Pedagógica*. Rio de Janeiro: Instituto de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'. In: LOURO, G. L. (org). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 191-219.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; ZANATTA, Shalimar Calegari; NGASHIMA, Lucila Akiko. *A implementação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais*. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. *Caderno escola sem homofobia*. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum curricular*. Brasília: MEC, 2018.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, ano 10, p. 171-188, 2002.

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens*. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

- DUARTE, Newton. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico crítica do currículo*. Campinas: Autores Associados, 2016.
- FERREIRA, Maria Aparecida Gomes. “Nós Não Somos Feministas. Só Queremos Ser Reconhecidas como Pescadoras”. *Revista Linguagem em Foco*, v. 11, n. 2, p. 148-164, 23 mar. 2020.
- HATTGE, Morgana Domênica; KLEIN, Rejane Ramos. *Diferença e inclusão na escola*. Curitiba, PR: CVR, 2015.
- HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo soc.* 2014, vol.26, n.1, pp.61-73.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. Proposições*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, agosto de 2008.
- LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- MARETTO, Milena; WITTKE, Cleide Inês; CORDEIRO, Glaís Sales. Dialogando sobre as (trans)formações docentes: (dis) cursos sobre a formação inicial e continuada. In: MARETTO, Milena; WITTKE, Cleide Inês; CORDEIRO, Glaís Sales. (Orgs.) *Dialogando sobre as (trans)formações docentes: (dis) cursos sobre a formação inicial e continuada*. Campinas: Mercado de Letras, 2018.
- MELO, Glenda Cristina Valim de; PAULA, Luciane de. Apresentação. Dossiê Discursos de Gênero, Sexualidade e Raça. *Cadernos Discursivos*. Catalão-GO, v. 1 n 1, p.1-7, 2019.
- MELO, Glenda Cristina Valim de; ROCHA, Luciana Lins. Onde ficam raça e gênero na BNCC do ensino médio? A homogeneização da diferença. In: AMORIM, M. A. de; GERHARDT, A. F. L. M. (Orgs.) *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas: Pontes Editores, 2019.
- MÉSZÁROS, István. *A Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- NETO, Jorge Megid; TEIXEIRA, Paulo marcelo Marini. *Uma proposta da tipologia para pesquisas de natureza interventiva*. Bauru, *Ciência e Educação*, v.23, n.4, p.1055-1076, 2017.
- SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SOBRAL, Adail.; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso - ADD. *Domínios de Linguagem*, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 2016.
- SOARES, Zilene; MONTEIRO Simone; Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidade e desafios. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, p. 287-305, jan./fev. 2019.