



UNINCOR

CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE

KLEITON DA SILVA RODRIGUES

**A INFLUÊNCIA DA PRÁTICA DOCENTE NO DESENVOLVIMENTO
SOCIOEMOCIONAL DE ALUNOS DIVERGENTES DO PADRÃO DE GÊNERO
BINÁRIO E HETERONORMATIVO EM UM CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO
INTEGRAL EM TRINDADE - GO**

**TRÊS CORAÇÕES – MG
2022**

KLEITON DA SILVA RODRIGUES

**A INFLUÊNCIA DA PRÁTICA DOCENTE NO DESENVOLVIMENTO
SOCIOEMOCIONAL DE ALUNOS DIVERGENTES DO PADRÃO DE GÊNERO
BINÁRIO E HETERONORMATIVO EM UM CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO
INTEGRAL EM TRINDADE - GO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro Universitário Vale do Rio Verde (UninCor) como parte das exigências do programa de Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino para obtenção do título de mestre.

Área de Concentração: Gestão, Planejamento e Ensino.

Orientador(a): Dra Terezinha Richartz

**TRÊS CORAÇÕES
2022**

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca do Centro Universitário Vale do Rio Verde – UNINCOR

Rodrigues, Kleiton da Silva

R696i A influência da prática docente no desenvolvimento socioemocional de alunos divergentes do padrão de gênero binário e heteronormativo em um centro de ensino em período integral em Trindade - GO / Kleiton da Silva Rodrigues. Três Corações, 2022. 147 p. : il. color.

Orientador: Dra. Terezinha Richartz

Trabalho de Conclusão de Curso - Centro Universitário Vale do Rio Verde – UNINCOR. Mestrado profissional em Gestão, Planejamento e Ensino.

1. Homossexualidade e educação. 2. Identidade de gênero. 3. Ensino básico. I. Richartz, Terezinha. II. Centro Universitário Vale do Rio Verde – Unincor. III. Título.

CDU: 37:613.885

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA POR KLEITON DA SILVA RODRIGUES, COMO PARTE DOS REQUISITOS PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE NO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO, PLANEJAMENTO E ENSINO.

Aos vinte e nove dias do mês de agosto de dois mil vinte e dois, reuniu-se, remotamente, a Comissão Julgadora, constituída pelos professores doutores: Terezinha Richartz (UninCor), Zionel Santana (UninCor), e Sebastião Alonso Júnior (Universidade Estadual de Goiás), para examinar o candidato Kleiton da Silva Rodrigues na defesa de sua dissertação intitulada: A INFLUÊNCIA DA PRÁTICA DOCENTE NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE ALUNOS DIVERGENTES DO PADRÃO DE GÊNERO BINÁRIO E HETERONORMATIVO EM UM CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL EM TRINDADE - GO. A Presidente da Comissão, Terezinha Richartz, iniciou os trabalhos às 14:30 h, solicitando o candidato que apresentasse, resumidamente, os principais pontos do seu trabalho. Concluída a exposição, os examinadores arguíram alternadamente o candidato sobre diversos aspectos da pesquisa e da dissertação. Após a arguição, que terminou às 16:30 h, a Comissão reuniu-se para avaliar o desempenho do candidato, tendo chegado ao seguinte resultado: Profª Dra Terezinha Richartz (aprovado), Prof Dr Zionel Santana (aprovado) e Prof Dr Sebastião Alonso Júnior (aprovado). Em vista deste resultado, o candidato Kleiton da Silva Rodrigues foi considerado aprovado, fazendo jus ao título de Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino.

Três Corações, 29 de agosto de 2022.

Novo título (sugerido pela banca):



Profª Dra Terezinha Richartz



Prof Dr Zionel Santana



Prof Dr Sebastião Alonso Júnior

Prof Dr Diego Henrique Pereira (Suplente externo)

Prof Dr Jesus Alexandre Tavares Monteiro (Suplente interno)

CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE - UNINCOR

Três Corações: Av. Castelo Branco, 82 - Chácara das Rosas | CEP: 37417-150 - TELEFONE: 35 3239.1000

Belo Horizonte: Av. Amazonas, 3.200 - Prado | CEP: 30411-186 - TELEFONE: 31 3064.6333

Caxambu: Rua Dr. Viotti, 134 - Centro | CEP: 37440-000 - TELEFONE: 35 3341.3288

Dedico este trabalho a todos aqueles que
contribuíram para sua realização.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Claudionor Soares Rodrigues e Inês Conceição da Silva Rodrigues, pelo apoio e incentivo para vencer mais esta etapa.

Ao meu marido, Nilson Machado Pontes do Nascimento, pelo apoio e força nos momentos de dificuldade e pelo suporte emocional durante todo processo de construção deste trabalho.

As minhas irmãs Keila da Silva Rodrigues, Kelly da Silva Rodrigues e Rafaela Prado da Costa, pela confiança transmitida.

A orientadora, Dra Terezinha Richartz, pelos ensinamentos passados, pela amizade, pela compreensão e pela brilhante orientação.

Aos amigos Millena Miranda Soares, Ana Paula Pagliarini, Luciene Batista, Larissa Oliveira Rodrigues e Silvia Helena Alberto Trindade, pelo convívio de vários anos, pelas palavras carinhosas de incentivo na construção deste trabalho.

Ao meu gestor escolar Rosivelton Amaral Nunes, pelo seu apoio, confiança e compreensão.

Ao Centro Universitário Vale do Rio Verde (UninCor) e a todos colegas professores.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para o meu êxito profissional.

“As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser igual quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferente quando a igualdade os descaracteriza.” Boaventura de Souza Santos.

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 1 -	Idades dos participantes.....	78
Gráfico 2 -	Identidade de gênero dos participantes.....	78
Gráfico 3 -	Nível de formação acadêmica dos participantes.....	79
Gráfico 4 -	Tempo de atuação dos participantes no ensino.....	79
Gráfico 5 -	Afinidade dos participantes com a atuação no ensino.....	80
Quadro 1 -	Disciplinas ou áreas em que os participantes atuam.....	80
Gráfico 6 -	Motivações dos participantes para executar o trabalho.....	81
Quadro 2 -	Respostas discursivas.....	81
Gráfico 7 -	Relação professor/aluno sob o ponto de vista dos participantes.....	85
Gráfico 8 -	Expectativas dos participantes sobre seus alunos.....	87
Quadro 3 -	Respostas discursivas.....	87
Gráfico 9 -	Possíveis fatores que influenciam os jovens a terem condutas agressivas.....	89
Gráfico 10 -	Percepções dos participantes acerca do período integral.....	91
Gráfico 11 -	Conhecimento dos participantes sobre gênero e identidade de gênero..	91
Gráfico 12 -	Atividades “masculinas” ou “femininas” de acordo com os participantes.....	92
Gráfico 13 -	Percepção dos participantes sobre a capacidade de influência dos meios de comunicação para a definição da identidade de gênero de um indivíduo.....	93
Gráfico 14 -	Percepção pessoal dos participantes quando se deparam com aluno/a que não condiz com o próprio gênero.....	94
Quadro 4	Respostas discursivas.....	96
Gráfico 15 -	Conhecimento dos participantes sobre as tecnologias de gênero.....	97
Gráfico 16 -	Preocupação dos participantes a respeito de preconceitos de gênero nos planos didáticos.....	98
Gráfico 17 -	Frequência com que os participantes promovem debates e conhecimentos acerca das diversidades e do combate aos preconceitos	99
Gráfico 18 -	Conhecimento sobre questões de gênero e sexualidade difundidos em formações permanentes.....	99
Quadro 5 -	Respostas discursivas.....	100

Gráfico 19 -	Definição de sexualidade para os participantes.....	101
Gráfico 20 -	Funções dos sistemas educacionais para os participantes.....	102
Gráfico 21 -	Função dos próprios participantes na construção de valores.....	102
Quadro 6 -	Respostas discursivas.....	103
Quadro 7 -	Respostas discursivas.....	104
Quadro 8 -	Entrevista com a coordenadora do CEPI.....	106
Gráfico 22 -	Grau de satisfação dos participantes sobre o curso.....	112
Gráfico 23 -	Grau de satisfação dos participantes quanto à execução e orientação das dinâmicas	113
Gráfico 24 -	Grau de satisfação dos participantes acerca da explanação do conteúdo proposto.....	113
Gráfico 25 -	Grau de satisfação dos participantes em relação aos materiais e recursos utilizados no curso.....	114
Gráfico 26 -	Grau de satisfação dos participantes em relação à organização do ambiente para a execução da formação.....	114
Gráfico 27 -	Grau de assiduidade dos participantes no curso de formação.....	115
Gráfico 28 -	Conhecimentos adquiridos pelos participantes.....	116
Gráfico 29 -	Conhecimentos adquiridos pelos participantes sobre orientação sexual	116
Gráfico 30 -	Posição dos participantes sobre a interferência da escola na orientação sexual dos alunos.....	117
Gráfico 31 -	Compreensão dos participantes sobre as diferenças entre sexualidade e identidade de gênero.....	118
Gráfico 32 -	Posição dos participantes sobre a escola como um espaço de inclusão.	118
Gráfico 33 -	Posicionamento dos participantes sobre a possibilidade de as pessoas poderem expressar sua identidade de gênero nas escolas.....	119
Gráfico 34 -	Identificação de atitudes machistas produzidas pelos próprios participantes.....	120
Quadro 9 -	Respostas discursivas.....	120
Quadro 10 -	Respostas discursivas.....	121
Gráfico 35 -	Posicionamento dos participantes acerca da sua participação para a transformação da escola.....	122
Gráfico 36 -	Lembrança dos participantes a respeito de suas experiências escolares passadas.....	122

Gráfico 37 -	Reflexão dos participantes acerca de sua própria prática pedagógica....	123
Gráfico 38 -	Nível de satisfação dos participantes sobre a formação realizada.....	124
Gráfico 39 -	Opinião dos participantes sobre a possibilidade de haver mais formações com temáticas semelhantes a esta.....	124

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Escola Parque.....	41
Figura 2 -	CIEPs no Rio de Janeiro.....	42
Figura 3 -	Exemplo de CEPI em Goiás.....	46
Figura 4 -	Primeiro Encontro da Formação.....	71
Figura 5 -	Segundo Encontro da Formação.....	72
Figura 6 -	Terceiro Encontro da Formação.....	73
Figura 7 -	Quarto Encontro da Formação.....	74
Figura 8 -	Quarto Encontro da Formação.....	75
Figura 9 -	Quarto Encontro da Formação.....	75
Figura 10 -	Quarto Encontro da Formação.....	76
Figura 11 -	Quarto Encontro da Formação.....	76
Figura 12 -	Quarto Encontro da Formação.....	77

RESUMO

A escola pública é um importante espaço de socialização, de inclusão e de respeito às diversidades. Por isso, através dela, torna-se possível o debate para legitimar direitos legalmente reconhecidos. Para tanto, cabe à comunidade escolar um olhar mais atento e respeitoso àqueles que são vítimas do preconceito e da marginalização social. Dessa forma, a presente pesquisa de Mestrado objetiva identificar de que forma as concepções dos professores sobre gênero e sexualidade interferem na construção socioemocional dos alunos os quais destoam do padrão binário e heteronormativo em um Centro de Ensino em Período Integral, pertencente à rede Estadual de Educação do Estado de Goiás. Por ser uma modalidade de ensino caracterizada não só pela ampliação do tempo, mas também pelo foco no chamado projeto de vida, é importante entender como esses alunos são pensados dentro desse espaço, como os professores têm se posicionado frente a essas demandas relacionadas às questões de gênero e sexualidade e, principalmente, se há algum preparo para lidar com essa diversidade. Assim, esta pesquisa foi desenvolvida de forma aplicada, de caráter qualiquantitativo, com aplicação e análise de dados coletados a partir de questionários e entrevista. Com objetivo descritivo, esta pesquisa procedeu como um estudo de caso, por meio do qual se observou que o Centro de Ensino em Período Integral é uma instituição de ensino que possibilita a construção de uma educação mais humanizada frente à performance dos professores diante de uma ampliação da carga horária, cujo acesso à formação continuada contribui para uma relação mais solidária e empática entre professores e alunos que destoam do padrão binário e heteronormativo, fortalecendo, assim, o desenvolvimento socioemocional dos aprendentes.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Tempo Integral. Professores. Socioemocional.

ABSTRACT

The public school is an important space for socialization, inclusion and respect for diversities, it is through it that the debate capable of legitimizing legally recognized rights becomes possible. For this, it is up to the school community to take a more attentive and respectful look at those who are victims of prejudice and social marginalization. In this way, the present research aims to identify how teachers' conceptions about gender and sexuality interfere in the socio-emotional construction of students who differ from the binary and heteronormative pattern in a Full-Time Teaching Center, belonging to the State Education Network. from Goiás. As it is a teaching modality characterized, not only by the expansion of time, but also by the focus on the so-called life project, it is important to understand how these different students are thought within this space, how teachers have positioned themselves in the face of these demands related to the issues of gender and sexuality and, mainly, if there is any preparation to deal with this diversity. Thus, this research was developed in an applied way, of a qualitative and quantitative character with application and analysis of data collected from the application of questionnaires and interviews. With a descriptive objective, this research had a case study procedure. Through this research, it was observed that the Centro de Ensino em Tempo Integral is an educational institution that enables the construction of a more humanized education in the face of the performance of teachers in the face of an expansion of the workload, where access to continuing education contributes for a more solidary and empathic relationship between teachers and students that differ from the binary and heteronormative pattern, strengthening their socio-emotional development.

Keywords: Genre. Sexuality. Full-time. Teachers. Socioemotional.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	DIREITOS HUMANOS, GÊNERO E SEXUALIDADE.....	17
2.1	Gênero como categoria de análise.....	17
2.2	A construção social do gênero.....	21
2.3	Sexo e sexualidade.....	28
2.4	Gênero e sexualidade no ensino brasileiro.....	32
2.5	O direito de Ser no espaço escolar: do nome social a autoafirmação da identidade de gênero.....	35
3	A EDUCAÇÃO DE PERÍODO INTEGRAL NO BRASIL.....	40
3.1	Contextualização sócio histórica.....	40
3.2	Princípios e fundamentos filosóficos da educação integral.....	44
3.3	Os Centros de Ensino em Período Integral (CEPI's) no Estado de Goiás.....	45
3.4	Tempo integral e as habilidades socioemocionais.....	48
4	PRÁTICA DOCENTE: DISCURSOS E SABERES SOBRE GÊNERO E HETERONORMATIVIDADE.....	52
4.1	Os saberes científico, cultural e religioso no espaço escolar.....	52
4.2	A disciplinação dos corpos em nome da binaridade de gênero.....	56
4.3	Os discursos de gênero e a “pedagogia da presença”.....	59
4.4	Tecnologias de gênero e a heteronormatividade na sala de aula.....	64
5	APLICAÇÃO DO PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO EM UM CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL NA CIDADE DE TRINDADE – GO.....	69
5.1	Materiais e Métodos.....	69
5.2	O perfil dos participantes envolvidos.....	77
5.3	Análise e interpretação dos dados prévios à coleta de dados via questionário e entrevista.....	83
5.3.1	Entrevista com a coordenadora pedagógica.....	105
5.4	Descrição do PTT (Produto Técnico Tecnológico) aplicado.....	109
5.5	Análise e interpretação dos dados referentes aos resultados obtidos pós- aplicação do PTT.....	111
5.5.1	Procedimentos.....	111
5.5.2	Apresentação dos resultados.....	111

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
	REFERÊNCIAS.....	128
	APÊNDICES.....	134

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está relacionada à linha de pesquisa Formação de Professores e Ação Docente, do Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino do Centro Universitário Vale do Rio Verde (UninCor) – Três Corações, e se encontra associada ao projeto de pesquisa “Concepções de linguagem e cultura: análise de práticas discursivas na educação básica” cuja líder é a professora Dra. Terezinha Richartz. Além disso, justifica-se por documentos referentes à Educação Básica no país, que apontam a necessidade do respeito ao outro e à diversidade (Cf. LDB, 1996; BNCC, 2018) como fundamental para o processo formativo do aluno.

Na contemporaneidade, as questões que envolvem a percepção binária das relações de gênero têm se tornado tema de diversos debates e discussões sociais, uma vez que representam concepções sócio-históricas construídas ao longo do tempo. Dessa forma, muitas reflexões vêm sendo levantadas em razão das problemáticas constantes em conceitos e tradições conservadoras que implicam a intolerância e a opressão de alguns grupos sociais que não se encaixam em padrões instituídos pelas classes dominantes.

Em razão disso, há uma significativa evolução com relação aos estudos e às investigações que analisam as temáticas de gênero e de heteronormatividade, haja vista que tais pautas se tornaram uma causa social na qual diversos grupos sociais encontram-se envolvidos. Nesse contexto, atualmente, existem muitos esclarecimentos com relação a conceitos que são estabelecidos historicamente e perpetuados em uma cultura exclusiva e opressiva.

Em razão disso, tem sido evidenciada a essencialidade de tais abordagens na esfera educacional, haja vista que os danos causados pela exclusão, pelo machismo e pela misoginia nas escolas e em instituições de ensino representam a prevalência de uma sociedade pautada no conservadorismo e na padronização da subjetividade humana. Dessa forma, para que sejam construídos espaços educacionais inclusivos, direcionados às diversidades e ao respeito às diferenças, é necessário que seja ressaltada a relação direta desses aspectos e dos direitos humanos.

Entretanto, embora tenham sido consolidados avanços com relação ao debate dessas pautas, ainda há escolas e docentes que conduzem a educação com base em tradições conservadoras, fazendo com que prevaleça uma cultura permissiva em relação à hostilização de alunos que não se encaixam nos padrões heteronormativos, por exemplo. Analogamente, muitos professores também não tiveram acesso a processos de formação em que pudessem ser

aplicados conhecimentos sobre o assunto, a fim de desencorajar a promoção de um ambiente exclusivo nas escolas.

Nesse contexto, o principal objetivo da presente pesquisa é identificar a forma com a qual as concepções acerca da diversidade sexual e identidade de gênero interferem nas relações interpessoais entre professores e alunos que se apresentam fora do padrão de gênero binário e heteronormativo em um Centro de Ensino em Período Integral (CEPI), na cidade de Trindade - Goiás. Outrossim, também se busca a promoção do entendimento de como os professores compreendem as questões da identidade de gênero e sexualidade. Em vista disso, avaliar as práticas docentes no desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos estudantes e investigar quais são as perspectivas dos professores com relação aos materiais didáticos e às abordagens que tratam da identidade de gênero e da sexualidade nas escolas será essencial para a presente pesquisa.

Para tanto, foi desenvolvido o Produto Técnico Tecnológico (PTT), em cuja aplicação se podem cumprir tais investigações e análises, a fim de instituir parâmetros que possam direcionar as propostas interventivas. Nesse sentido, o PTT representa o desenvolvimento de uma sequência didática voltada para formação de professores, a qual objetiva preparar os professores das mais diversas disciplinas para identificar e analisar as diferentes tecnologias de gênero existentes no material didático, a fim de que possam planejar e desenvolver suas aulas a partir de uma perspectiva não heteronormativa e inclusiva no que se refere aos alunos que destoam do padrão binário de gênero. Como suporte – tanto para a execução desse PTT quanto para replicação por outros indivíduos –, foi desenvolvido um E-book gratuito com orientações relativas à execução da sequência didática, bem como ao suporte teórico-metodológico necessário para sua replicação.

Tais objetivos são fundamentados, por meio das instituições que garantem o direito à preservação da dignidade, da integridade física e moral e das liberdades individuais dos indivíduos, uma vez que não deve haver nenhuma espécie de intolerância ou de imposição, dentro das escolas, que possam impedir o pleno exercício dessas prerrogativas. Ademais, as escolas representam um espaço, por meio do qual o aluno desenvolve parte fundamental de sua personalidade, razão pela qual experiências que possam causar traumas, agressões ou lesões à sua saúde mental podem trazer sequelas psicológicas graves para os estudantes.

Dessa forma, busca-se desconstruir a cultura que marginaliza públicos e grupos sociais entre os quais se podem mencionar mulheres, negros e LGBTQI+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, *Queer*, Intersexuais, entre outros), a fim de oportunizar um cenário em que os direitos fundamentais e democráticos dessas minorias possam ser

respeitados em termos práticos. Outrossim, trata-se da promoção da justiça social aos grupos historicamente segregados e oprimidos, os quais tiveram e ainda têm os seus direitos constantemente violados, em razão de culturas religiosas, conservadoras, etnocêntricas e antidemocráticas.

Portanto, a busca pela igualdade, pela isonomia - do ponto de vista normativo, ou seja, do direito-, pela preservação dos direitos humanos e pelo respeito às diversidades configura pauta fundamental para a promoção de uma sociedade justa e humanizada. Entretanto, para que exista uma melhor compreensão sobre como o comportamento social interpreta e reproduz essas normas estabelecidas legalmente, faz-se necessária a promoção de estudos, pesquisas e investigações que possam identificar como o aparato legal tem tido seus efeitos no meio social. Por meio de tais análises, é possível realizar intervenções que possam qualificar os profissionais da educação para lidar com tais diversidades de forma justa e humanizada.

Em vista disso, no Capítulo 2 desta dissertação, intitulado “Direitos humanos, Gênero e Sexualidade”, será realizado um panorama histórico da evolução dos Direitos Humanos na história da humanidade, com a intenção de ressaltar, especialmente, de que forma essa esfera pertencente aos estudos interdisciplinares foi e é capaz de sobressair os direitos das minorias sociais marginalizadas na sociedade, como a população feminina. Para isso, será feita uma análise sobre como a construção do conceito de gênero será importante para modificar ideias cristalizadas da separação entre homens e mulheres que, por muito tempo, foram diferenciados unicamente por questões biológicas, de divisão de sexo, para, dessa forma, justificar a superioridade daqueles sobre essas a partir de uma perspectiva de oposição binária fixa.

Em seguida, o Capítulo 3, intitulado “A educação em período integral no Brasil”, produz um panorama histórico sobre o surgimento da Educação Integral no cenário brasileiro, aos finais do século XIX, bem como o seu desenvolvimento ao longo do século XX até os dias atuais, com a finalidade de traçar os principais nomes da Educação Integral no país, bem como os rumos tomados por ela, e quais foram suas principais influências. Para isso, será realizada uma linha temporal de importantes nomes e momentos da Educação brasileira a partir do século XX, como o de Anísio Teixeira, Leonel Brizola e a fundação dos CIEPs, a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assim como os Planos Nacionais de Educação, destacando o motivo de suas importâncias para a educação hoje.

Após esse breve estudo histórico sobre a Educação Integral, acompanhada do esforço produzido pelo Estado de Goiás em implementá-la em suas escolas, o Capítulo 4, “Prática docente: discursos e saberes sobre gênero e heteronormatividade”, busca analisar o

conhecimento dos professores e a aplicabilidade em seu trabalho docente acerca de temáticas complexas de serem introduzidas em sala de aula, como questões de gênero e conceitos sobre heteronormatividade, assuntos esses que perpassam pela temática da sexualidade, um ponto delicado dentro das escolas brasileiras. O presente capítulo objetiva tratar de um assunto complexo e delicado para o contexto de sala de aula, no Brasil, ainda na atualidade: a questão da sexualidade, de gênero, como categorias de discussão e de análise entre professores, alunos, ou mais, entre escola e comunidade, bem como a dificuldade que ainda existe hoje para se discutir esses assuntos.

Por fim, o capítulo cinco, “Aplicação do Produto Técnico Tecnológico em um Centro de Ensino em Período Integral na cidade de Trindade – GO”, tem a intenção de elucidar a metodologia utilizada pelo autor da presente dissertação para a aplicação do Produto Técnico Tecnológico (PTT) e de um questionário pós PTT para verificação dos resultados obtidos junto aos docentes participantes da formação. Este projeto foi aplicado em um centro de ensino público integral da rede estadual de Goiás, chamado Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) Divino Pai Eterno, localizado na cidade de Trindade – Goiás, o qual foi aprovado pelo Comitê de Ética do Centro Universitário Vale do Rio Verde UninCor, via Plataforma Brasil, cujo parecer de aprovação ocorreu no dia 25 de março de 2021, com o número CAAE 44592921.7.0000.5158.

2 DIREITOS HUMANOS, GÊNERO E SEXUALIDADE

Na contemporaneidade, observam-se a relevância e a repercussão das questões acerca dos direitos humanos, esfera em que se inserem as discussões sobre gênero e sexualidade, uma vez que são elementos estritamente interligados, em razão da sua interdependência conceitual e histórica. Em vista disso, podem-se notar as diversas culturas conservadoras e religiosas que são perpetuadas pela sociedade ao longo dos séculos que subjagam os direitos de minorias historicamente marginalizadas.

Os direitos humanos são uma garantia legal que consta na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), mas são constantemente violados quando violências são desferidas às populações minorizadas. Contudo, já no primeiro artigo da Constituição, nos incisos II e III, são apontados como fundamentos da nação a cidadania e a dignidade da pessoa humana. Além disso, no artigo 5º há a garantia de que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”. Dessa forma, as discussões sobre gênero e sexualidade com foco nos direitos humanos são indispensáveis para evitar que preconceitos ou fundamentalismos arraigados na sociedade firam os direitos da pessoa humana em decorrência de seus corpos se desviarem de determinada norma imposta socialmente por grupos hegemônicos.

Nesse sentido, a presente pesquisa busca o esclarecimento da importância do respeito a tais direitos, por meio de conceituações e abordagens que refletem as suas definições e as contextualizações em que estão inseridas essas minorias, as quais representam alvos de intolerância, preconceito e misoginia – esta última direcionada, sobretudo, às mulheres. Assim, em uma sociedade que se manifesta agressivamente, de diversas formas e em diferentes esferas, para perpetuar a disseminação da violência, clara ou veladamente, em direção a essas populações cuja preservação e o respeito às suas liberdades são historicamente negadas, repercute, cada vez mais, as discussões acerca do combate a essas práticas e da desconstrução dos preconceitos e rotulações fundamentados sob a religião, o conservadorismo e o extremismo.

2.1 Gênero como categoria de análise

É tão grande a necessidade do homem entender o que acontece em seu ambiente que, na ausência de informações descritivas e explicativas adequadas, os seres humanos inventam

mitos – os quais representam as tentativas de explicar determinados fenômenos, mesmo com base em premissas contraditórias. O fogo, por exemplo, foi dado aos humanos por Prometeu, o fundador da primeira civilização; Antígona defendeu as regras não escritas das obrigações morais contra a falsa justiça do Estado; Gilgamesh, o lendário herói dos poemas épicos Sumério-Acadianos, não procurou apenas o direito de viver, mas o caminho para a imortalidade; a deusa Prosérpina governava a reprodução anual de vegetação, sem a qual a humanidade não poderia ter existido; esses são apenas alguns personagens em meio à multidão de mitos e lendas (CRAIOVAN, 2010).

Gradualmente, é claro, eles foram substituídos por conceitos e teorias que foram alcançados pelo confronto com a investigação científica, nas mais diversas áreas, como na história, na política (social, jurídica, antropológica), nos campos filosóficos, etc. Os sistemas explicativos, porém, não são fornecidos como grupos de definitivos e inegáveis conclusões, mas como produtos perfectíveis de um fluxo contínuo de pesquisa, que envolve uma aplicação inesgotável do método crítico. Um exemplo de tal processo pode ser a sucessão de direitos humanos nas três gerações, sendo a sua sucessão aberta. Por ser um campo interdisciplinar do comportamento humano, a natureza científica dos direitos humanos deve ser compreendida à luz da tradição, das ideias da filosofia contemporânea. É uma fronteira, um contato ciência, como é, por exemplo, a ciência do pensamento econômico entre economia, história, filosofia, geografia, ciência política.

Logo, formada e evoluída em meio ao campo interdisciplinar, os direitos humanos pesquisam os comportamentos individuais e sociais aplicáveis a um grupo de disciplinas que estudam o sistemas, estruturas e manifestações interativas na sociedade, entre o indivíduo e o Estado, bem como os sistemas de relacionamento e interações entre diferentes pessoas ou grupos. O estudo cuidadoso dos instrumentos internacionais, regionais e nacionais, relativos aos direitos fundamentais e à liberdade do homem, enfatiza a interação entre o indivíduo como pessoa e cidadão, além das instituições e as inúmeras lutas para aplicá-las (BARSAN, 2005). Assim, evidencia-se a necessidade, acima mencionada, de estudar as tradições que direcionam a um código de valores passado de geração para geração, segundo o qual cada pessoa ou instituição age ou atua dentro da esfera do direito internacional público e privado.

As origens ou prefigurações dos direitos humanos se perdem na névoa do tempo, porém, à medida que se procuram as fontes, os regulamentos que os regem, encontram-se o estudo das tradições, costumes, vestígios arqueológicos e os primeiros testemunhos escritos. Os direitos humanos evoluíram ao longo da história, alcançando as formas que a sociedade conhece hoje em dia (MIGA-BESTELIU; BRUMAR, 2010).

Os direitos humanos tiveram um desenvolvimento prodigioso após a Segunda Guerra Mundial, momento no qual alcançaram uma magnitude, tornando-se, como foi observado, um verdadeiro fenômeno político, social e jurídico, com implicações em todas as áreas da existência humana. Assim, conhecer a evolução histórica dos direitos humanos, sua situação atual, bem como distinguir suas perspectivas é essencial. Apenas trabalhos minuciosos e objetivos, com caráter interdisciplinar personagem, podem lançar luz sobre eles, do ponto de vista científico. Da mesma forma, podem-se mencionar as questões históricas acerca da cultura machista, uma vez que, durante o século XX, a história das mulheres serviu para contrastar a epistemologia clássica da história, que atribuía ao sujeito masculino personagens de universalidade, tentando, assim, suprir a ausência das mulheres no desenvolvimento escrito. O constante avanço das pesquisas, portanto, tem aberto novos problemas que afetam as relações de poder entre homens e mulheres, bem como as construções culturais e sociais que fundamentam o patriarcado e o discurso da supremacia masculina. O foco, portanto, mudou progressivamente, passando da história de um grupo social específico, embora grande, as mulheres, para a história mais inclusiva das relações sociais entre os sexos e para a construção histórica e social das identidades masculina e feminina (THÉBAUD, 2009).

Essa extensão de perspectiva determina a superação de um discurso que atribui a pertença sexual feminina a valores potentemente naturais e biológicos. A equação simbólica entre mulher e natureza arriscava tirar o feminino do mundo histórico de ação e mudança (THÉBAUD, 2009). Nessa perspectiva, a diversidade natural e biológica determina uma separação entre homem e mulher, justificando a superioridade do primeiro sobre o segundo e, portanto, uma separação igualmente das duas histórias: a história dos homens e a história das mulheres. A utilização do termo “gênero”, nas últimas décadas do século XX, por sua vez, passou a significar uma mudança fundamental de abordagem, em relação à forma com a qual masculinidade e feminilidade eram concebidas em categorias socialmente construídas, opondo-se a sexo que focava nas distinções biológicas entre homens e mulheres (THÉBAUD, 2009).

O ensaio da historiadora norte-americana Joan Scott, intitulado “O gênero: uma categoria útil de análise histórica”, contribuiu para o avanço das pesquisas, em que gênero torna-se um critério de análise indispensável para a pesquisa histórica. Na verdade, Scott (1995) define o conceito de gênero como uma conexão integral entre duas proposições, sendo um elemento constitutivo das relações sociais, com base em uma diferença consciente entre os sexos e um fator primário na manifestação das relações de poder. A complexidade do conceito de gênero, por sua vez, se deve ao envolvimento de quatro elementos inter-relacionados:

símbolos, mitos e representações; construção de conceitos normativos; dimensão do conflito político; definição de identidades subjetivas concretas.

Scott (1995) explica, então, como a construção de processos normativos é o resultado de uma oposição binária fixa, que afirma categórica e inequivocamente o significado de masculino e feminino. Essa oposição não só envolve a repressão de quaisquer alternativas, como a posição que surge como dominante é declarada como a única possível. Conseqüentemente, a história subsequente é escrita como se essas posições normativas fossem o produto de consenso social e não de conflito (SCOTT, 1995). A autora apresenta alguns exemplos, incluindo os atuais desenvolvimentos religiosos fundamentalistas, que pressionam por uma restauração do papel "tradicional" da mulher, apresentado como mais autêntico, quando, na realidade, há muitos poucos precedentes históricos de sua existência incontestada.

Scott (1995), portanto, encontra o propósito fundamental da pesquisa histórica e do ensino histórico justamente em revelar, em virtude também do gênero, o dinamismo das relações políticas e dos processos regulatórios. O propósito da nova pesquisa histórica é quebrar a noção de fixidez, ao revelar a natureza do debate ou da repressão que rege a permanência aparentemente eterna da representação do gênero binário. Esse tipo de análise deve incluir a ideia da política como referência às instituições e organizações sociais, o terceiro aspecto das relações de gênero.

A análise da dinâmica de gênero torna-se, assim, a ferramenta fundamental para compreender como se processam o poder e as relações sociais. Como salienta a própria Scott (1995), tendo se estabelecido como um conjunto de referências objetivas, os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de todas as formas de vida social. Na medida em que tais referências determinam distribuições de poder, variados graus de controle ou acesso a recursos materiais e simbólicos, o gênero se envolve na concepção e construção do próprio poder.

Logo, gênero fornece um meio para decodificar o significado e compreender as conexões complexas entre as várias formas de interação humana. Quando historiadores investigam as maneiras pelas quais o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, eles analisam o personagem da reciprocidade que se estabelece entre gênero e sociedade, e as formas particulares e contextualmente específicas pelas quais a política constrói gênero, e esse, o gênero, constrói política (SCOTT, 1986).

A lição de Joan Scott, portanto, permite compreender que a categoria do gênero representa, ao mesmo tempo, um acréscimo à história e o motivo de sua completa

reelaboração: fornece algo mais para a compreensão da história e torna-se um elemento essencial para sua completude. O objetivo de "conectar as esferas" foi substituído por um modelo mais ambicioso, tomado com a metáfora do "enxerto", criado com base em duas espécies diferentes: em alguns, grandes temas tradicionais à cidadania, justiça, Estado, igreja, família, trabalho. A contribuição da história das mulheres para a história geral permite, assim, determinar uma reconsideração global dos temas investigados (THÉBAUD, 2009).

Na Suíça, por exemplo, os estudos de gênero foram condicionados à demora com que as mulheres obtiveram o direito ao voto. Também por essa razão, os primeiros estudos da história das mulheres centraram-se na análise do caminho para a obtenção de direitos políticos. A partir da segunda metade da década de 1980, no entanto, seguindo influências gerais, a pesquisa suíça se concentrou em questões mais puramente sociais e de gênero (THÉBAUD, 2009). Em decorrência do desenvolvimento de uma maior sensibilidade no nível universitário, especialmente, o estudo de gênero tem experimentado um crescimento muito interessante em termos de cursos, teses e conferências.

2.2 A construção social do gênero

Em um contexto social no qual a questão da diferença de gênero dá margem a discussões frequentemente acaloradas, este tópico pretende abordar as relações que a socialização de gênero mantém, que carregam comportamentos e estereótipos, com a construção das identidades de gênero na sociedade. A prossecução deste objetivo exige, em primeiro lugar, sublinhar a atualidade social, política e histórica da questão do gênero e da igualdade entre mulheres e homens (STRATHERN, 1988). Nessas últimas décadas, há, tanto em nível internacional como nacionalmente, limites ou reticências, do ponto de vista do reconhecimento e da promoção da igualdade entre os sexos nas principais esferas da sociedade, como nos espaços privados (família, casal) e nos espaços públicos (escola, trabalho, cidade etc.). Por esse motivo, o papel da escola na reprodução das desigualdades de gênero é amplamente analisado em diversos relatórios de pesquisa. Por outro lado, ressalta-se que uma questão menos tratada nas pesquisas é a dos vínculos entre essas diferentes socializações de gênero e a construção da identidade dos indivíduos.

Gênero e relações de gênero, há muito tempo, são um problema no que se refere à quantidade de estudos acadêmicos realizados acerca da diversidade, principalmente por causa da dificuldade de desconstrução de conceitos que tratam da liberdade das mulheres.

Entretanto, em outras dimensões relacionadas à diversidade, há um repertório teórico mais amplo que aborda a construção das relações de gênero (STRATHERN, 1988).

Isso se dá principalmente por causa do modelo de sociedade burguesa na qual estamos inseridos, que legitimou certos modelos sociais, valorizando um único modelo de família e de relações de gênero, que é um modelo excludente. A burguesia conseguiu legitimar um padrão de sociedade a partir de seus valores, pois possui as ferramentas de poder que lhes possibilitam essa imposição. Dessa forma, o direito que se estabeleceu nesse modelo burguês é altamente excludente e tem sido essa a perspectiva que tem orientado tanto a produção do conhecimento científico quanto a própria formação da legislação vigente, o que justifica esse hiato de discussões sobre gênero em nossa sociedade, já que essas questões sempre existiram e eram abordadas em outras sociedades que se estruturavam em outros moldes divergentes do modo de vida burguês.

Nas últimas décadas, a igualdade de gênero se tornou uma questão política importante em muitos países ocidentais. Desde a Convenção de 1961 da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, essa questão tem sido objeto de várias outras convenções, cartas e resoluções internacionais. Em particular, a Convenção de 1989 sobre os Direitos da Criança, e a Declaração de Pequim, assinada por 189 Estados, em 1995 (FINE, 2010). Além dessas, há a Carta Europeia para a igualdade entre mulheres e homens na vida local, ou a Resolução de 21 de dezembro de 2012 da Assembleia Geral das Nações Unidas sobre a intensificação da ação global para eliminar a mutilação genital feminina.

A suposição de que gênero é uma construção social pode ser vista como uma espécie de consenso mínimo em grande parte dos estudos sobre mulheres e gênero (WHARTON, 2005). No entanto, há muito menos acordo sobre a questão de como os processos de construção devem ser entendidos teoricamente e o quão ampla é essa suposição. Será que ela se relaciona às consequências sociais da bissexualidade ou questiona a naturalidade dessa própria diferença?

Nesse viés, é conveniente discutir primeiro a tese de construção em si, na qual se compreende a escalada por ela vivenciada em várias vertentes dos debates feministas. Isso justifica a tese de que o pressuposto da construção se relaciona à própria categoria: a bissexualidade de base biológica é um fenômeno cultural específico que não pode ser rastreado até as justificativas naturais finais (FINE, 2010). O gênero é entendido como uma categoria paradoxal, ou seja, é necessário para a análise das relações de desigualdade social; ao mesmo tempo, existe o perigo de pressupor e confirmar o que é realmente o objeto de análise, a saber, a diferença de gênero, referindo-se a essa categoria. Associado a isso,

questiona-se se o foco nos processos de fabricação de gênero leva a que as desigualdades estruturais nas relações sociais de gênero sejam perdidas de vista. Contra o pano de fundo desses desafios, dois conceitos são apresentados, os quais explicam os processos em que o gênero é produzido, a partir de diferentes perspectivas teóricas: por um lado, trata-se de apresentar suas possibilidades especiais de conhecimento; por outro, questiona-se como essas abordagens se relacionam às estruturas sociais (WHARTON, 2005).

O estudo de gênero se difunde, cada vez mais, nos estudos relacionados à educação. Em consequência disso, pesquisadores se valem de muitos conceitos modernos, sejam eles de viés antropológico, histórico, psicológico ou social, cujas aplicações se apresentam favoráveis nas pesquisas com temática remetente ao gênero, sexualidade e direitos humanos.

A análise de Foucault (1976), em sua obra intitulada *História da sexualidade*, discorre sobre sua compreensão dos indivíduos. Em geral, suas análises de gênero e sexualidade, em particular, podem ser consideradas uma base para o modo de pensar teórico *queer*. Na presente pesquisa, baseando-se nas teorias de Louro (2004), constata-se que os anos modernos surgem quando a teoria *queer* assume a forma de uma direção teórica. Contudo, não é possível estabelecer um tempo preciso. Também deve ser enfatizado que a teoria *queer* não só constitui uma oposição, mas também se baseia significativamente em opiniões sobre pesquisas anteriores de gênero.

Contudo, não está claro exatamente em que categoria deve ser traçada a teoria *queer* e em relação a outras pesquisas pós-estruturalistas sobre gênero e sexualidade. Em alguns lugares, há pesquisadores que não podem ser facilmente chamados de teóricos *queer*, mesmo que tenham compreensão conciliada aos esforços básicos dessa teoria. Isso é especialmente verdadeiro para Richard Ekins e Dave King, nos quais há referência em conexão ao transgênero como um fenômeno (EKINS; KING, 2006).

Como Foucault (1976), os teóricos *queer* consideram gênero e sexualidade como quantidades culturalmente construídas, por isso, acredita-se que a teoria *queer* relativizará as noções predominantes sobre gênero e sexualidade, porque sua percepção é de que as categorias de identidade são específicas aos sistemas dentro dos quais são construídas, e é uma meta estudar os mecanismos que criam esses sistemas. A teoria *queer* preocupa-se em como gênero e sexualidade são moldados discursivamente, e sua atenção é voltada, em particular, para os discursos estabelecidos que produzem noções essencialistas dessas quantidades (LOURO, 2004). Para tanto, além de examinar como gênero e sexualidade se configuram como categorias, seu interesse se volta para as violações do normativo – situações que testam a coerência das categorias, para que o sistema de gênero se mostre mutável.

Enquanto Foucault (1976) não declara explicitamente qualquer intenção normativa com sua análise da sexualidade, os teóricos *queer* frequentemente têm uma intenção subversiva pronunciada. Como o sistema sexual dominante contemporâneo é percebido como opressor, é um objetivo trabalhar para resolver as categorias estabelecidas. Tal teoria, portanto, pressupõe uma oposição não só às definições existentes de identidades sexuais, como também às definições de gênero prevalentes.

Do ponto de vista das teorias socioconstrutivistas, a diversidade é o resultado de ações cotidianas nas quais as distinções entre as pessoas são redefinidas continuamente (FINE, 2010). É assim que as pessoas classificam a si e aos outros todos os dias, por exemplo, em categorias de sexo ou idade. Essas ações de categorização criam – através da redução da complexidade, ou seja, através da simplificação – uma forma de orientação para si e para os outros. Tais categorizações também formam a base para diferenças estereotipadas e hierarquizantes. Todavia, como construções sociais, as diversidades, entendidas como categorias de diferença, diferem-se conforme o contexto sociocultural e estão sujeitas a mudanças históricas (STRATHERN, 1988).

A construção social de gênero e suas relações são descritas no âmbito da sociologia, que visa à compreensão acerca das formas como se constitui o gênero (STRATHERN, 1988), termo esse que engloba as ações do dia a dia e que é produzido como uma distinção social. Por exemplo, com base no gênero percebido, muitas vezes, uma pessoa cria expectativas sobre seu homólogo em relação ao seu comportamento ou aparência. Esses atos de comportamento também são conhecidos como desempenho de gênero.

O termo gênero performático também é usado para atos linguísticos (FINE, 2010). Para Butler, a performance de gênero ocorre na medida em que a “nomeação” do sexo é um ato de dominação e compulsão, um performativo institucionalizado que tanto cria quanto legisla a realidade social ao exigir a construção discursiva / perceptiva de corpos, de acordo com os princípios da diferença sexual. Consequentemente, Wittig conclui, “somos compelidos em nossos corpos e nossas mentes a corresponder, característica por característica, com a ideia de natureza que foi estabelecida para nós ...'homens' e 'mulheres' são categorias políticas, e não naturais fatos” (BUTLER, 2002, p. 147).

Portanto, fazer gênero visa a não considerar gênero ou afiliação de gênero como uma característica dos indivíduos. Em vez disso, é o resultado de ações nas quais todos encontram-se envolvidos. Fazer gênero pode ser observado na educação de adultos, por exemplo, quando mulheres e homens são reconhecidos por diferentes habilidades cognitivas ou motoras, devido

a estereótipos de gênero. Mesmo que homens ou mulheres atribuam ou neguem a si mesmos certas habilidades com base em seu gênero, esta é uma forma de fazer o gênero (FINE, 2010).

O termo “fazendo diferença” descreve a criação social de outras categorias de diferença social, como classe social ou etnia. É essencial que categorias de diferença sejam criadas nos processos sociais ao mesmo tempo. Fazer diferença é o caso, em contextos educacionais, por exemplo, quando a origem social de um aluno influencia seu acesso e sua carreira educacional (FINE, 2010). Percebe-se, pois, que a categoria de diversidade "gênero" é percebida de forma diferente em variadas situações e ambientes, recebendo significados diferentes.

Ao considerar a construção social da diversidade, suas interações têm sido cada vez mais exploradas nos últimos anos. Parte-se do pressuposto de que não apenas uma dimensão da diversidade, como a idade, é estabelecida e efetivada nas situações sociais. Dependendo da situação e do contexto, um emaranhado específico de várias diversidades entra em jogo. As dimensões da diversidade, então, podem reforçar-se mutuamente, enfraquecer ou, até mesmo, mudar. Esses fenômenos intersetoriais também podem contribuir para a discriminação múltipla (THÉBAUD, 2009).

Na perspectiva de Foucault (1976), as normas não são apenas prescritivas e restritivas, mas também constitutivas, produtivas e construtivas do sujeito. Transmitidos dentro das várias matrizes de poder, esses padrões têm um *status* duplo: por um lado, eles constroem o sujeito e são necessários para seu surgimento social; por outro, podem se revelar extremamente reguladores, exclusivos, coercitivos e até violentos. Sob esse ponto de vista, Butler (2003) pensa no sujeito não como o mestre absoluto de suas ações, mas como o produto e efeito sem fim de seus gestos. O sujeito é, assim, constituído por suas ações, que tanto o constroem quanto o transcendem.

Nessa linha de raciocínio, Butler (2003) expõe a construção do sujeito e de seu gênero pela linguagem. Segundo ela, o sujeito não usa a linguagem como ferramenta para simbolizar uma dada realidade, mas essa e o próprio sujeito são constituídos pela linguagem, ou seja, não são apreendidos e desafiados apenas por meio da linguagem. A escritora frisa, ainda, que, se o sujeito falante é constituído pela língua que fala, então a linguagem é a condição de possibilidade do sujeito falante, e não simplesmente o instrumento através do qual ele se expressa. Porém, o fato de o sujeito ser constituído e produzido pela linguagem não implica necessariamente uma ideologia fatalista e uma sobredeterminação desta que o condenaria à passividade e a sofrer acontecimentos sem poder influenciá-los. Na verdade, a linguagem é o próprio lugar da repetição, da citação constante, da iterabilidade inerente, o que,

consequentemente, abre as portas para a “agência” do sujeito, por meio de redistribuição, ressignificação e repetição.

Butler (2001) enfatiza que o discurso de ódio não reduz os sujeitos ao desamparo e à imobilidade, mas, graças ao seu caráter repetitivo e situacional, é possível infundir a eles o poder de agir. Por exemplo, insultos homofóbicos, racistas, sexistas e outros, ao invés de serem recebidos e passivamente tolerados por sujeitos vitimizados, podem ser desviados de seu significado original e usados em novos contextos, desprovidos de conotações pejorativas. Isso mostra como a não finitude da linguagem, bem como seu caráter instável e mutável, pode ser usado para capacitar pessoas que antes eram alvo de discurso de ódio (BUTLER, 2003). Assim, a construção do sujeito, por meio da linguagem, é a própria condição para a possibilidade de sua agência transformar as situações que o oprimem.

Então, a noção de identidade, independente e sem gênero, é absurda. A identidade é sempre "sexuada" no plano social, no sentido de que não é possível, no quadro dominante, defini-la sem a pessoa ser sexuada (BUTLER, 1998). Logo, seria errado pensar primeiro em discutir sobre “identidade”, em geral, a fim de ser capaz de falar sobre identidade de gênero, em particular, por uma razão muito simples: “pessoas” só se tornam inteligíveis se elas assumirem um gênero (tornar-se gênero) de acordo com os critérios distintos de inteligibilidade de gênero (BUTLER, 2004). Em suma, não existe algo como uma identidade "pré-geração" ou "pós-geração", e a estrutura heterossexista dominante de inteligibilidade envolve um processo contínuo e performativo de "generalização" (BUTLER, 1998). No entanto, seria redutor pensar que a identidade é apenas o resultado das normas de gênero. Pelo contrário, Butler (1998) convence-se de que a identidade resulta de uma totalidade de componentes e fatores, como gênero, "raça", etnia, classe ou condição social, orientação sexual, enfim.

Foucault (1976), por sua vez, contesta a ideia de que poder é algo que uma determinada pessoa, instituição ou grupo pode ter unilateralmente, e concentrado ou centralizado em suas mãos, a fim de oprimir outras pessoas ou grupos. Foucault menciona, ainda, que acredita que as relações de poder não devem ser vistas de forma esquemática, porque, por um lado, há quem tenha poder e, por outro, quem não o tenha. Assim, ele passa da questão "tradicional" sobre o que é o poder, para a questão de "como ele funciona" ou "como se materializa". Por conseguinte, Foucault é levado a descrever o poder como uma forma de ação sobre outras ações. Em outras palavras, poder uma possibilidade, em atos, de transformar e influenciar as ações de outras pessoas, não de direcioná-las a si mesmas.

Para Butler (2003), a política de identidade, baseada na identidade particular de um grupo de pessoas (mulheres, gays e lésbicas etc.) – portanto, em categorias de identidade – tem vantagens e desvantagens. Ao mesmo tempo que fornece uma plataforma unificada para os grupos reivindicarem seus direitos, dando-lhes estabilidade e fixidez, esse tipo de política tende, no entanto, a homogeneizar determinados grupos, apagando as diferenças entre as pessoas e silenciando as discussões e conflitos inerentes a qualquer agrupamento. Dessa forma, as políticas de identidade normalizam as pessoas, para implicá-las a uma definição fixa de identidade de grupo (ou categoria de identidade), excluindo aqueles que se recusam a obedecer a elas. São, portanto, esses aspectos mais negativos que levam a escritora a criticar esses tipos de políticas e categorias, além de sublinhar seus efeitos perversos, como exclusão, condenação ao silêncio, padronização etc. Como Butler (2003) aponta, a crítica às categorias e políticas de identidade e sua contestação não implicam – como é o caso com as noções de categoria mulher, sujeito e várias outras – o repúdio total destes últimos. Em vez disso, é suficiente fazer uso crítico e cuidadoso dessas categorias e políticas, deixando-as abertas a mudanças, redefinições, inclusão de novos membros.

Essas posições levam a teórica a formular a ideia de uma política de coalizão feminista, que também não está isenta de todos os perigos e excessos (BUTLER, 2001). No entanto, as coalizões políticas têm a vantagem de se basear não em um sujeito estável e uma identidade fixa, mas em um agrupamento local, pontual e contextualizado de interesses para transformar uma dada situação (WHARTON, 2005). Dependendo das circunstâncias e necessidades específicas, essas coalizões surgem e se desfazem, deixando espaço para a diversidade, bem como para divergências e desacordos que podem surgir entre as pessoas.

Butler (2003) menciona que, se alguém adota uma abordagem do tipo antifundacionalista para a política de coalizão, não postula qualquer “identidade”. A política de coalizão não requer uma ampliação do significado de uma categoria de "mulher" ou “um eu” que imediatamente se desdobraria em sua complexidade ou em sua múltipla heterogeneidade interna. Na verdade, uma coalizão aberta propõe que identidades sejam assumidas ou postas de lado de acordo com os objetivos do momento. Nesse viés, seria uma assembleia aberta que permitiria múltiplas convergências e divergências sem que fosse necessário obedecer a um propósito normativo que se fechasse em definições.

Por isso, Butler (2003) acredita que o olhar crítico do feminismo não deve ser voltado apenas para fora, condenando uma única faceta do poder (o patriarcado), mas também deve ser direcionado dentro do movimento em si, para detectar suas próprias práticas de dominação. Isso se faz necessário, porque apenas quando o feminismo reconhecer sua

responsabilidade em perpetuar certas formas de opressão, poderá carregar o potencial de mudança no nível político.

Portanto, diante da impossibilidade de sair do poder e do campo discursivo, Butler (2003) defende ações políticas que sejam baseadas em estratégias de mudança, a partir de uma posição interna no poder e na linguagem, oferecendo possibilidades de ressignificação, redistribuição e repetições subversivas. Um exemplo de repetição subversiva é o da palavra *queer*, termo que já mencionado anteriormente neste capítulo. Esse vocábulo que, antes era usado para insultar “minorias sexuais”, agora é usado por essas pessoas em um contexto novo, positivo e afirmativo (LOURO, 2004). Da mesma forma, Butler (2003) não busca eliminar a matriz heterossexual, da qual é impossível extrair-se completamente, mas sim subvertê-la por dentro, demonstrando, por meio do exemplo das repetições subversivas no trabalho, em travestismo, transgenerismo e outras práticas desse tipo, seu caráter construído e seu aspecto factício, repetitivo e imitativo. Nesse sentido, ela se distancia dos objetivos de uma maioria de feministas da segunda onda (principalmente materialistas), que busca se desvencilhar totalmente das relações de poder e que deseja a abolição das categorias de sexo, gênero e orientação sexual consideradas, conforme construído pelo sistema dominante.

2.3 Sexo e sexualidade

O Sexo é o elemento mais especulativo, o mais ideal, e o mais interior, em um dispositivo de sexualidade em que o poder se organiza em seu domínio sobre os corpos, sua materialidade, suas forças, suas energias, suas sensações, seus prazeres, segundo Foucault (1976). Essa reflexão pode trazer o seguinte questionamento: o que a definição de sexo de Foucault significa para nós hoje, e o que exatamente significa para o próprio Foucault? As sociedades têm uma preocupação estranha em torno da sexualidade, uma preocupação constante na vida de todos, pois, em sua forma extrema, a vivência dela “faz um mundo” não viver apenas de acordo com a presença e a ausência do Outro. Há muito tempo, a sociedade acredita que pode interferir na vida privada das pessoas, a fim de delineá-las, moldá-las de acordo com convicções pessoais e religiosas, razão pela qual busca discriminar qualquer prática que seja alheia a sua vivência.

Até o século XX, observa-se a profundidade de uma prova metafísica: acreditava-se encontrar na sexualidade a única oportunidade de as pessoas apoderarem-se de si, em uma ipseidade que devia, segundo Bataille (2004), ocupar o lugar das figuras filosóficas anteriores do assunto. Então, opondo logicamente o indivíduo aos poderes, convence-se mais

recentemente de que essa adesão a si vale ao mesmo tempo como uma libertação das opressões. Prática privada, experiência metafísica, libertação política, tudo acontece como se o indivíduo hoje tivesse que encontrar a salvação no sexo a todo custo. A sexualidade, tão dispensadora de prazeres no sentido dos Antigos, tornou-se, a contramão, um lugar de sofrimento interior que ninguém parece saber caracterizar, sobre o qual a filosofia não fala ou tampouco menciona, e que a psicanálise tenta laboriosamente dizer para que “se mova”, sem nunca ver seus componentes objetivos, e essa sociologia, ao contrário, esvazia seu conteúdo ético. O fracasso em controlar este sofrimento custa não apenas a própria desordem do homem, mas também a violência e as guerras privadas, nas quais muitas vezes a possibilidade de morte, suicídio ou assassinato surge imediatamente (FOUCAULT, 1976).

Foucault (1976) vê o Sexo não como um meio de libertação, mas como a entidade que unificou e permitiu o funcionamento de uma forma histórica de sexualidade precisa e muito real, que a burguesia teria associado aos seus mecanismos tácitos e invisíveis, imanentes, de poder e do qual ela teria feito, dirá uma vez, seu “sangue”, o substituto do nobre sangue que faltava. Foucault (1976), logo, vê o Sexo não como uma experiência metafísica, mas como a configuração historicamente determinada em cada momento da experiência dos prazeres: à metafísica, ele opõe, portanto, a análise genealógica. Por fim, o escritor compreende que o Sexo não deva ser assunto privado, mas público, no sentido de que sexualidade, ética e política lhe parecem inseparáveis.

Ao problematizar a prática sexual, Foucault (1976) propõe uma análise genealógica de técnicas antigas e cristãs, entendidas como “formas de auto subjetivação”, ou seja, os modos como os indivíduos se constituem em sujeitos de seus atos. Entre os Antigos, Foucault (1984) descobre uma hermenêutica de si esquecida pela modernidade, uma forma de vincular o autogoverno ao governo dos outros, da qual, segundo ele, é preciso encontrar não a letra, mas a inspiração. Constituir uma ética de si é hoje – dizia ele, em 1982 – uma tarefa urgente, fundamental, politicamente indispensável, se é verdade que, afinal, não haja outro ponto, inicialmente. Por último, há na relação de si consigo mesmo a resistência ao poder político. O que Foucault (1984) diz sobre o Sexo é tão cheio de surpresas, tão cintilante de invenção, tão iluminador, tão simples e tão provocador, porém, ao mesmo tempo, tão distante do que se costuma atribuir a ele como opiniões, que agora parece ser impossível para evitar enfrentar esta hipótese essencial.

Um dos questionamentos que Foucault (1976) faz é: por qual razão o sexo se tornou tão importante em nossas sociedades, sendo mais importante que nossa alma e mais importante quase que nossa vida? Diante desse enigma excessivamente denso, qualquer

posição puramente sociológica ou puramente moralizante está imediatamente abaixo do que está em questão. Se a vivência humana da sexualidade se compõe de carência, desgosto, violência, quanto aos sofrimentos da separação, que ganham as manchetes e os cálculos estatísticos dos estados, que compreensão filosófica se tem sobre esse assunto? Nenhuma, desde que – como devemos nos gabar de nossos sucessos ou nos limitar a observações – não se torne a sexualidade um problema, assim como Nietzsche (2006) poderia dizer que foi o primeiro a fazer da moralidade um problema.

Acaso a sexualidade funciona como uma forma de fazer mundo? A pergunta só parecerá inadequada em proporção à crença insistente de que se trata de um assunto pessoal, todavia, supondo que a sexualidade tenha as propriedades de uma linguagem comum, e não de uma linguagem privada, demoraria muito para demonstrar, mas é possível dar um exemplo: como uma linguagem de gestos, a sexualidade varia com as localizações geográficas, períodos históricos, estratos sociais (GIRARD, 1998). Tal gesto só me parece natural e significativo, porque a normatividade já está fixada no grupo em que as pessoas são criadas.

Embora o olhar desempenhe um papel imenso para as culturas ocidentais, não apresenta nenhum caráter de necessidade. O papel do olhar para a sedução está inscrito na história teológica e filosófica: o olhar pelo qual chamo o outro e quase irresistivelmente o seduz constitui um chamado, da mesma forma que o olhar dos ícones, ou o olhar não figurado de Deus em mim. O que se aloja, criado pelo olhar trocado, é sempre um mundo possível, uma vida possível, feita pelo vergão do acontecimento. No entanto, o desejo pode nascer sem olhar, mesmo que os homens sejam animais visuais, devido à própria biologia, mas sobretudo à própria cultura. As formas de simbolização do desejo constituem uma linguagem cultural compartilhada, capaz de criar estados de turbulência e despertar a emoção sexual. Essa linguagem é uma fabricação de mundo que usa o corpo como um “meio de encantamento” – assim como a matemática usa sua linguagem de sinais comum como um meio de encantamento para fabricar seu mundo de idealidades (GIRARD, 1998).

Se o sexo se tornou, como diz Foucault (1984), um enigma desproporcional, mais importante do que a própria vida ou a própria alma, isso decorre principalmente da ilusão da natureza privada da experiência humana sobre a sexualidade. Do desejo e da emoção, a sexualidade “faz um mundo”, e se acredita que esse mundo é exclusivo para os homens, mas, na realidade, faz-se isso para transformar um evento contingente, por meio da linguagem simbólica que sempre foi transmitida.

Os por quês iniciais do desejo podem ser analisados como qualquer outro fenômeno aleatório. Pode ser um efeito estatístico da interação entre meu "estado" e o "objeto", ou pode ser o resultado do cruzamento de sequências causais de tipos muito diferentes (querer esquecer algo enfadonho ou desagradável; desordem existencial, crise da minha posição social, demonstrar que também possa ter uma experiência importante). Na atração sexual, que nos leva a outro ser, nada parece ter uma necessidade interna repetível que procedesse exclusivamente de histórias individuais. Uma vez que o evento contingente do desejo tenha ocorrido, a sexualidade tenta sustentá-lo por meio de procedimentos tacitamente listados (gestos de flerte, roupas, olhares de menina ou tipo de revista, dicas para despertar o ciúme). Ao observar pesquisas sobre sexualidade na juventude, é surpreendente como é a diversidade de abordagens teóricas acerca da sexualidade e os silos que existem entre elas. Contudo, essa profusão de concepções referentes a diferentes disciplinas não evita haver certa pobreza nas definições propostas (GIRARD, 1998).

No processo do presente estudo, constata-se que a insuficiência de uma elaboração mais detalhada da variável pode significar que os pesquisadores estejam satisfeitos com uma representação comum ou geral da sexualidade. Postulando que a sexualidade é um fenômeno conhecido de todos, eles dispensariam uma definição mais completa. Contudo, a falta de orientação precisa também resultar da dificuldade em definir a sexualidade como objeto de estudo. Do ponto de vista antropológico, a sexualidade envolve a questão da filiação, aspecto central na lei simbólica que rege o comportamento sexual.

O casamento, nessa perspectiva, torna-se um regulador social da sexualidade humana, porque envolve o registro de descendentes em um sistema de parentesco. Além disso, a proibição do incesto aparece universalmente como o ponto de encontro do sexual e do social. Sobre essa lei fundamental e o movimento de troca de mulheres organizado pelo sistema de alianças, parentesco e todo o campo social (ALMEIDA, 2003), vê-se que, na cultura ocidental, o sexual e o social parece inicialmente pertencer a uma ordem diferente, eles estão de fato entrelaçados e indispensáveis um ao outro. Um casal pode ser comparado a outros casais de aparentes antagonistas, como “o instinto e a lei”, “o biológico e o espiritual” e, claro, “natureza e cultura”. Outra clivagem aparece na disjunção entre práticas sexuais e práticas amorosas. Essa separação seria baseada em uma constante antropológica que se encontra na dicotomia entre a satisfação de uma necessidade carnal "crua" e o desejo de satisfação tanto "física" quanto "emocional" e, além disso, entre "prazer" (ALMEIDA, 2003).

Por conseguinte, pode-se observar a perpetuação de uma cultura conservadora e religiosa que, com base em suas crenças e opiniões pessoais, acredita que a liberdade do outro

se limita às convicções das classes dominantes em relação às minorias. Dessa forma, as teorias e os estudos direcionados à evolução social buscam a desconstrução de tais preceitos, os quais contribuem para a segregação da sociedade, para a prática da intolerância e de retrocessos relacionados às liberdades fundamentais garantidas pela Constituição Federal.

2.4 Gênero e sexualidade no ensino brasileiro

Na esfera educacional brasileira, percebe-se uma resistência social nas questões que versam sobre a educação sexual e de gênero, principalmente na educação infantil. Essa ocorrência se deve à crença e ao “achismo” presente no senso comum, de que tal instrumento – que constitui um mecanismo educacional imparcial e informativo – traz a intenção de “incentivar” as práticas sexuais ou a homossexualidade nas escolas.

Britzman (1999) afirma que os hormônios também afetam o lado mental, pois, à medida que o interesse por outro sexo cresce, são feitas tentativas para atrair sua atenção de diferentes maneiras. A referida autora examina esse conceito evidente de heteronormatividade, analisando as práticas escolares e como a heteronormatividade se manifesta e é questionada nelas.

Para a heteronormatividade, a masculinidade heterossexual e a feminilidade heterossexual são entendidas como os únicos pontos de partida evidentes ou naturais para as definições de sexualidade e de gênero, e ainda são apresentadas como alternativas melhores ou mais corretas ao lado de outras possibilidades. Lançando um olhar para as práticas escolares, pode-se perceber como já no ensino infantil, no Brasil, ocorre a separação de gênero até na hora de se formar uma fila, por exemplo.

A Educação Infantil (ou seja, Educação da Primeira Infância), no Brasil, nasceu como instrumento de emancipação nas relações entre homens e mulheres em sociedade. Isso não pode ser esquecido quando se pensa no papel que os profissionais / professores desempenham nessa modalidade de ensino. Assim, o momento histórico de criação das creches, inseridas no marco das ideias emancipatórias do movimento feminista, influenciou as propostas educacionais para a primeira infância e apontou tendências sobre a importância para as crianças com pares, a serem levados à experimentação, imaginação, invenção e comunicação nas mais diversas linguagens (ALTMAN, 2001).

Educar meninos e meninas, reforçando as semelhanças entre eles significa formar cidadãos que crescem, sabendo que compartilham o mesmo mundo, as mesmas tarefas e as mesmas possibilidades. No processo educacional, as brincadeiras infantis não são neutras.

Quando as meninas têm, basicamente, a opção de brincar com louças, bonecas, cozinhas ou vassouras, os meninos brincam com aviões, bolas e carros de corrida, de forma que valores culturais são sutilmente reforçados, confinando as mulheres no plano doméstico e os homens no espaço exterior. Expressões, como “meninas não fazem essas coisas” ou “meninos não choram” são formas de reforçar conceitos de feminilidade e masculinidade, valores culturais, que acentuam, nos homens, características de agressão, necessidade de independência, força e atividade, e na mulher, características de fragilidade, dependência, docilidade e passividade (ALTMAN, 2001). Nessa construção cultural do masculino e do feminino, que se inicia na primeira infância, o ser humano é privado de sua dimensão integral, fruto da convivência, na mesma pessoa, de todas essas características.

Na modernidade, a sociedade recebeu, mesmo no papel, o direito de trabalhar para que os filhos e filhas de trabalhadores e operários sejam educados em jardins de infância e pré-escolas, bem como o direito de todos os meninos e meninas de 0 a 6 anos serem, por opção de suas famílias, educados fora da esfera privada do lar, por profissionais e professores qualificados para esta função (e não para antecipar a escolaridade obrigatória). Atualmente, no mundo ocidental, o ninho é considerado uma herança do feminismo, da esquerda e do sindicalismo dos anos setenta (BRITZMAN, 1999). Portanto, com uma história completamente diferente da escola, representa um direito a uma educação também diferente, composta por três atores: família/pais, educadores e crianças. O direito à educação de crianças pequenas é, então, articulado com o direito de seus pais ao trabalho. Nesse espaço da sociedade, vivenciam-se as mais variadas relações de poder, envolvendo gênero, classe, idade e, claro, etnia.

Nesse processo, alguns autores e autoras passaram a utilizar a interseccionalidade como ferramenta teórico-metodológica, por acreditarem que a multiplicidade de opressões não pode ser compreendida a partir da análise de uma única categoria. Nesse sentido, ao se problematizar a violência da hierarquia social capitalista, a partir do processo de racialização de crianças negras e não negras desde muito jovens, em relação à construção de culturas infantis, apontou-se a necessidade de se produzirem pesquisas que considerassem as interconexões entre raça, classe, gênero, sexualidade, idade ou qualquer outro indicador social de diferenças (BRITZMAN, 1999).

No entanto, quando se trata de gênero, educação e cuidado infantil, a pesquisa brasileira ainda apresenta lacunas. Embora a questão comece a ser investigada, persiste a carência de estudos com crianças muito pequenas, de 0 a 3 anos. Dessa forma, depreende-se que as discussões e orientações sobre gênero devem ser direcionados a todos os públicos,

tanto para meninos quanto para meninas, sejam pequenos, adolescentes ou adultos, na medida em que, por meio da educação e da informação acerca de tais questões, a prática do preconceito será obstada em todas as esferas.

Altman (2001) apresenta, em pesquisa sobre a luta de classes, a luta pelos ninhos empreendida pelo movimento de mulheres e feministas, bem como a forma como as relações desiguais entre homens e mulheres abrangem espaços. Além disso, abrange os tempos da educação das crianças, sobretudo, das meninas, em uma reflexão sobre uma educação emancipatória e comprometida com a resistência ao sistema capitalista.

Os estudos de gênero no âmbito educação examinam ideias sobre gênero e sexualidade a partir de diferentes perspectivas teóricas, como teoria feminista, teoria distorcida, teoria crítica da raça, psicanálise, filosofia feminista da ciência, globalização e igualdade de gênero. Tematicamente, o estudo de gênero tem um foco especial na interação entre gênero e estruturas de poder na sociedade, não apenas relacionada à sexualidade, mas também aos processos de racialização, desigualdade de classe e relações étnicas (ALTMAN, 2001). A literatura abrange textos feministas clássicos e teoria de gênero moderna, bem como ficção e outros textos com ênfase em questões de gênero. O estudo é uma chance única de estudar temas que são atuais na política e nacionalmente, como a questão do aborto, identidade de gênero e terceiro sexo.

Existem vários objetivos de competência bons e relevantes que poderiam ser incluídos nos novos currículos. Nos estudos sociais, por exemplo, os alunos poderiam falar sobre os sentimentos, o corpo, o gênero e a sexualidade e como os seus próprios limites e os dos outros podem ser expressos e respeitados. Além disso, em determinado período do estudo, os alunos poderiam discutir sobre a identidade, diversidade e comunidade e refletir sobre como pode ser vivenciado não fazer parte da comunidade. Também poderiam refletir sobre as variações nas identidades, orientação sexual, expressão de gênero, seus próprios limites e os dos outros relacionados a sentimentos, corpo, gênero e sexualidade, e discutir o que se pode fazer se esses limites forem quebrados. Vê-se, portanto, que gênero, identidade e diversidade poderiam ser importantes no currículo dos estudos sociais, bem como acontece no ensino básico dos países nórdicos, como a Finlândia¹, por exemplo.

¹ A Finlândia é um dos países líderes mundiais na promoção da igualdade de gênero. Foi o primeiro país a conceder direitos políticos plenos às mulheres. Queremos alimentar esse legado. A igualdade de gênero é uma inovação social que gerou renovação social e prosperidade, pois a contribuição de mulheres e homens tem sido acessível. A Finlândia impulsiona um compromisso mundial com a igualdade de gênero. Ele quer definir a noção de uma nova forma e mais uma vez colocar a igualdade de gênero no centro das atenções (MINISTRY OF SOCIAL AFFAIRS AND HEALTH, 2018).

Para isso, também é fundamental que os professores recebam orientações específicas sobre sexo, sexualidade e gênero para saber como abordar todas essas questões em cada fase da educação. O Programa Saúde na Escola, por exemplo, pode ajudar na preparação de professores e gestores para lidar com a saúde de maneira ampla, o que perpassa também a saúde sexual dos alunos. Mas para que isso se efetive, é fundamental que as formações de professores recebam orientações desses programas e discutam como articular a discussão pertinente à sexualidade no contexto escolar.

2.5 O direito de Ser no espaço escolar: do nome social à autoafirmação da identidade de gênero

As discussões sobre os direitos humanos das pessoas LGBTQIA+ tendem a se concentrar em duas questões muito diferentes, a saber, igualdade no casamento e a criminalização da conduta sexual entre pessoas do mesmo sexo. No entanto, olhar apenas para essas duas questões importantes ignora as muitas preocupações urgentes que as pessoas LGBTQIA+ enfrentam em todo o mundo.

Essas duas pautas bastante discutidas têm levado a algumas mudanças na própria legislação, considerando que devido a muita luta do movimento LGBTQIA+ o casamento entre pessoas do mesmo sexo passou a ser permitido por lei em muitos lugares. Dessa forma, os casais homoafetivos passam a ter os mesmos direitos que casais heteroafetivos diante da lei. Contudo, embora a conduta homossexual não possa ser criminalizada perante a lei, ela ainda carrega um estigma social bastante negativo, de forma que existe a necessidade de uma verdadeira mudança cultural para que casais homossexuais possam expressar sua identidade livremente sem medo de discriminação e violências. Mas o fato de a legislação estar avançando para atender as demandas da comunidade LGBTQIA+ já é permite uma maior aceitação social dessas pessoas.

Durante os anos 2000, o movimento LGBT introduziu em sua pauta a luta a favor da criminalização da homofobia junto a outras reivindicações. Então, travestis, homens e mulheres trans reclamaram o seu direito ao uso do nome social. No âmbito educacional, essa reivindicação diz respeito à inclusão da temática atinente ao gênero e à diversidade sexual nos currículos escolares (SOUZA, 2016). Há diferentes significados na definição e no uso das noções de orientação sexual e identidade de gênero. No entanto, em geral, quando se faz uma distinção entre uma e outra, significa que a primeira se refere mais particularmente ao sentimento afetivo de uma pessoa por outra, atribuindo para si as devidas nomenclaturas,

como: heterossexual, bissexual, pansexual, homossexual ou assexual; enquanto a identidade de gênero designa o sentimento de pertencimento ao próprio sexo, definido culturalmente pelas normas sociais de feminilidade e masculinidade prescritas para cada um dos dois sexos biológicos. De qualquer forma, orientação sexual e de gênero não são independentes, uma vez que a identidade de gênero é construída e afirmada por referência às normas prescritas para o sexo biológico atribuído ao nascimento, em vista da aparência da genitália externa. Todavia, a transexualidade mostra que, às vezes, algumas pessoas vivenciam uma discordância subjetivamente: “sentir-se uma mulher presa no corpo de um homem” ou vice-versa. É considerado vital por essas pessoas modificar seu corpo para que possuam as características que lhes darão a aparência do sexo biológico ao qual psiquicamente sentem que pertencem (JESUS, 2012).

Apresentar a homossexualidade ou transidentidade aos alunos desde tenra idade como uma realidade possível e um futuro concebível é, portanto, parte integrante das missões da escola e ajuda a evitar os riscos de isolamento e marginalização. Para um professor, é importante abordar essas questões na sala de aula, mas, claro, não se trata de falar sobre práticas sexuais com crianças, principalmente no ensino fundamental, mesmo porque a homossexualidade, a bissexualidade e as demais orientações sexuais não se limitam às práticas sexuais. As histórias infantis são repletas de histórias heterossexuais, de personagens que se casaram e tiveram muitos filhos. Então, é preciso compreender que a homossexualidade ou a bissexualidade, por exemplo, também podem ser interações possíveis. Sendo assim, os professores podem trabalhar nessas questões, lendo histórias para crianças sobre sentimentos de amor homossexual ou bissexual (JESUS, 2012).

A família também desempenha um papel importante na escola primária, especialmente entre os mais jovens. Os professores podem aproveitar para estudar a grande diversidade das famílias, para permitirem que as crianças falem sobre todos os tipos de famílias: com pai e mãe, casados ou não, famílias mescladas, famílias arco-íris, além de casais de diferentes culturas ou origens étnicas e famílias que permaneceram em outro país. Desse modo, pode ser os primeiros passos para tratar a identidade de gênero e orientação sexual, podendo-se questionar as normas de gênero na sala de aula (SOUZA, 2016).

Pode-se também fazer os seguintes questionamentos para gerar uma reflexão em sala de aula para alunos: por que um menino que brinca de boneca tem vergonha disso? Por que alguns meninos se recusam a deixar as meninas jogarem futebol? Todas essas questões que fascinam os alunos também são de grande interesse para seus professores. Às vezes, ouve-se dizer que a escola não precisa falar de homossexualidade, bissexualidade ou transidentidade

para não ir contra os valores de alguns pais (JESUS, 2012). Neste caso, a escola esquece as famílias arco-íris, os pais heterossexuais que desejam combater a homofobia, a transfobia e a bifobia, as crianças LGBTQIA+ e os seus próprios princípios de igualdade.

Embora os estereótipos e preconceitos relacionados aos gêneros tenham encontrado o ambiente fértil para seu desenvolvimento nas esferas social e familiar, não se deve subestimar a ação exercida pelas escolas e órgãos de ensino, que, muitas vezes, têm desempenhado, direta ou indiretamente, uma função de fortalecimento. Os professores têm um certo grau de responsabilidade nisso, porque muitos deles ainda lutam para reconhecer e abordar os termos da questão, mesmo que poucos tenham se conscientizado sobre a importância de seu papel na liderança que é uma ação educativa e didática que respeita todas as diferenças e que é capaz de criticar e minar estereótipos e preconceitos de gênero ainda enraizados na linguagem, nas tradições, no pensamento e na produção normativa de muitos grupos sociais (LOURO, 2000).

Se é verdade que é muito difícil para um professor tomar posição no debate sobre as diferenças de gênero, as questões subjacentes são ainda mais incertas e complexas. Dessa forma, surge o questionamento acerca desse aspecto, o qual pode ser resultado de um processo evolutivo ou apenas um componente biológico ou cultural (LOURO, 2000): como se regular no cotidiano diante de situações de assimetria, discriminação, exclusão social que se baseiam na diferença? Na sua forma de falar e tratar os alunos, o próprio professor corre mais do que pensa o risco de “rotulá-los” e “aprisioná-los” em determinados papéis ou estereótipos. A educação de gênero, da primeira infância à idade adulta, portanto, sugere caminhos de conscientização aos professores para reequilibrar as diferenças e contrastar a segregação educacional (JESUS, 2012).

Nas últimas décadas, a promoção da igualdade de gênero em contextos educativos tornou-se uma prioridade nas pautas dos movimentos LGBTQIA+, graças ao forte impulso dado pela recente conscientização sobre a promoção da igualdade de oportunidades e o combate à intolerância. Nesse período, as ações de pesquisa, de monitoramento e o desenvolvimento de iniciativas direcionadas se multiplicaram. Em razão das contribuições oriundas dos projetos promovidos por organizações governamentais e não governamentais, podem-se encontrar pesquisas e dados disponíveis em mídias sociais, produções acadêmicas e redes de apoio (PEDRA, 2018).

Os direitos das minorias sexuais avançaram em um ritmo cada vez mais rápido nas últimas décadas. Relatórios anuais publicados pela *International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans e Associação Intersex (ILGA)* sobre mudanças legislativas globais que afetam a comunidade LGBTQIA+ mostram uma melhoria clara e constante em várias áreas da política,

desde o direito penal até o emprego e o direito da família. Entre 2008 e 2020, por exemplo, o número de países que criminalizam a homossexualidade diminuiu 20%, enquanto o número de jurisdições com as disposições legislativas contra a discriminação no emprego aumentou 80%. Durante o mesmo período, o número de países onde casais do mesmo sexo têm acesso a alguma forma de reconhecimento legal de seus relacionamentos mais que dobrou de 21 para 44% (OTTOSSON, 2008).²

A Europa, há muito, lidera esse desenvolvimento, embora o ritmo não seja uniforme em todo o continente. Seguindo a sequência comum de desenvolvimentos legislativos sobre questões LGBTQIA+, na Europa, a discussão deixou de debater os méritos da descriminalização para principalmente reconhecer a necessidade de proteções legais contra discriminação e atualmente está em fase final: o reconhecimento legal para pessoas do mesmo sexo terem parceiros e, principalmente, a possibilidade de casamento entre pessoas do mesmo sexo (AYOUB et al., 2014).

A defesa dos direitos humanos, em que se insere o combate à intolerância contra os homossexuais, se tornou uma espécie de religião secular mundial, atraindo milhões de membros e simpatizantes. Jovens e velhos, brancos ou negros, cidadãos consagrados ou refugiados recém-chegados não devem deixar que seus direitos como seres humanos sejam violados, além disso, sempre haverá, hoje, uma pessoa, um grupo que se levantará em sua defesa. A preocupação com os direitos humanos faz parte da política de governo em muitos países, principalmente, no Brasil. Estadistas, altos funcionários e diplomatas servem como vigilantes morais, cada um em sua área específica de responsabilidade. Eles fazem questão de saber e fazer com que outras pessoas saibam cada vez que um membro da oposição é punido, um jornalista sufocado, um prisioneiro torturado. A perseguição social ou política não está mais envolta em mistério. Os crimes contra a humanidade são do domínio público (AYOUB et al., 2014).

A perspectiva das vítimas sobre o regime do tratado internacional de direitos humanos precisa partir de uma compreensão da busca do sistema internacional para a promoção e proteção dos direitos humanos, para prevenir violações graves dos direitos humanos e levar os perpetradores de tais violações à justiça. Os tratados internacionais de direitos humanos procuram prevenir as violações dos direitos humanos, destacando a situação das vítimas e concebendo estratégias para aliviar o seu sofrimento, proscriver crimes contra a humanidade

² Nesse sentido, é importante mencionar que essas mudanças têm sido incorporadas por meio de um processo democrático de discussão do ponto de vista de Estado. Podemos considerar que existem avanços nesta área por meio de legislações específicas.

e trabalhar para punir os perpetradores de tais crimes. A Declaração Universal dos Direitos Humanos aprofundou as disposições sobre direitos humanos da Carta e reconheceu que o desrespeito e o desprezo pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da humanidade. Na política internacional, a disseminação global de conflitos violentos entre grupos levantou questões alarmantes sobre a relevância e a eficácia de uma abordagem baseada nos direitos humanos para a resolução de conflitos entre atores culturalmente diversos. O próprio conceito de direitos humanos é um fenômeno historicamente circunscrito e vinculado ao contexto.

Na identificação das melhores práticas nesta área, não se pode deixar de considerar o contexto que as originou. De fato, é evidente que existem diferenças muito profundas entre os diferentes países e que a igualdade de gênero, a nível social, é um objetivo alcançado em vários graus, mas com muita luta envolvida. No domínio denominado "conhecimento", é possível traçar os indicadores referentes aos contextos educativos e relativos à percentagem de homens e mulheres com o ensino superior, à percentagem de pessoas envolvidas em percursos de aprendizagem formais ou informais, ao longo da vida, e a taxa de segregação educacional por gênero.

3. EDUCAÇÃO EM PERÍODO INTEGRAL NO BRASIL

A educação integral, no Brasil, é um movimento atual, em comparação ao de outros países, especialmente, porque sua história recente acompanha o período pós-colonial brasileiro também recente. A educação integral representa um claro reflexo das profundas transformações que aconteciam naquele período na Europa, momento no qual efervesciam as Revoluções Industriais, transformando sobremaneira as organizações familiares e sociais dos países europeus.

Em meio a essas transformações, modificou-se, também, a forma de se pensar a educação que passou a receber um caráter essencial para a formação humana. Apesar das diferenças claramente existentes entre Brasil e os países europeus, sabe-se que a Europa, por muito tempo, estabeleceu-se como um modelo cultural, ideológico, político e social a ser seguido no território brasileiro. Portanto, é interessante observar e analisar os aspectos embrionários que levaram ao surgimento da Educação Integral no Ocidente, bem como de que maneira essa se estabeleceu e evoluiu no país, consolidando-se mais tardiamente apenas no século XXI.

3.1 Contextualização sócio-histórica

A história da educação integral tem seu surgimento em décadas antes dos movimentos vividos atualmente. Educação integral sempre foi uma proposta com o intuito de diminuir as diferenças, tanto sociais quanto de ensino, e sua construção se insere desde a criação da educação brasileira (PEREIRA et al., 2017). É possível retornar, para tanto, no século XIX para compreender a base de sua criação histórica.

De acordo com Guimarães (2022), as ideias iluministas que pregavam educação para todos foram de suma importância para a formação do conceito de educação integral, sem contar todo o processo de Revolução Industrial que os Países estavam passando. Antes, a educação não precisava ter nenhum enfoque, muito pelo contrário, era somente passada como algo obrigatório e quase desnecessário. Com a divisão de trabalho provocada pela Revolução Industrial, contudo, o homem e mulher (essa, aos poucos, claramente) foram tendo papéis e utilidades na sociedade, portanto sua educação também passou a ser necessária, recebendo cada vez mais enfoque.

Em 1930, surgiram os primeiros conceitos de educação integral, os quais foram debatidos, difundidos e realizados pelo governo brasileiro. O principal nome desta época foi

Anísio Teixeira, com suas “Escolas Parque”. De acordo com Pereira et al. (2017), Anísio questionava a qualidade da educação popular da época, portanto buscava uma educação que obtivesse uma maior abrangência social e cultural. As “Escolas Parque” propunham uma educação integral para a camada mais popular, com menos condição financeira, e ofereciam aulas que antes não eram oferecidas, como as de inglês. Sua maior e mais valiosa experiência, de acordo com Zanardi (2017), foi no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, sua maior “Escola Parque”.

Figura 1 - Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Escola Parque



Fonte: Imagem retirada do acervo FGV³.

Anísio acreditava que essa parte da população mais repetente e que evadia facilmente das escolas só o fazia por conta de um modelo falho de educação, que era consideravelmente inadequado e não atendia às necessidades dos alunos que vinham dessas classes populares. O maior contraponto, no entanto, a essa proposta foi o surgimento de grupos que pensavam que as escolas deveriam controlar socialmente os alunos e separá-los, através das classes, dividindo-os entre os dominadores e dominados, sendo os primeiros elitistas.

Entretanto, todas as ideias que eram advindas de católicos, anarquistas, integralistas e educadores renomados (PEREIRA et al., 2017) foram em sua maioria, descartadas desde o momento que o regime militar foi introduzido no Brasil, na década de 1960. É importante

³ Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal/AT/audiovisual/centro-educacional-carneiro-ribeiro-instalacoes-e-visita-de-anisio-teixeira>>. Acesso em: 09 jun. 2022.

lembrar que o militarismo trazia um controle total não somente dos meios de comunicação, como é muito discutido, mas também da educação: tudo que era ensinado e falado pelos professores, debatido em sala de aula pelos alunos, era supervisionado pelos militares de forma rígida e séria.

Por isso, durante praticamente todos os anos 60 e 70, não houve progresso quando se trata da educação integral. No entanto, com o fim do regime militar, em meados dos anos 1980, a população brasileira se viu livre para se expressar da forma que quisesse, e a educação passou pelo mesmo processo, tornando-se mais expressiva. Um dos seus benefícios foi a criação dos CIEPs – Centro Integrado de Educação Pública.

Zanardi (2017) explica que os CIEPs, também conhecidos como Brizolões em alguns locais, surgiram em 1985. Esse nome se deu, porque Leonel Brizola foi cassado pela Ditadura Militar, mas retornou como governador do Rio de Janeiro, quando então elegeu Darcy Ribeiro como condutor das políticas educacionais. A ideia dos CIEPs foi de Darcy, outro nome muito importante no processo de compreensão histórica da Educação Integral.

Figura 2 - CIEPs no Rio de Janeiro



Fonte: Imagem retirada do site da prefeitura do Rio de Janeiro⁴.

O Rio de Janeiro, portanto, passa a ser o primeiro estado a ter a implantação do CIEP. Pereira et al. (2017) afirma o quanto este movimento foi importante para obter materiais

⁴ Disponível em: <<https://prefeitura.rio/educacao/prefeitura-lanca-programa-para-revitalizar-todos-os-cieps-na-cidade-do-rio-de-janeiro/>>. Acesso em: 09 jun. 2022.

didáticos, que foram todos doados para os mais necessitados, além de entregar refeições para os alunos e capacitar professores, da mesma forma.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que falou particularmente sobre a jornada de horas dos alunos na escola se deu em 1996, e foi muito importante para a construção da nova LDB existente na atualidade. Nessa, de 1996, é possível ler: “Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.” (BRASIL, 1996, s. p.).

Com a entrada do século XXI, em 2001, surgiram dois Planos Nacionais de Educação, o PNE, Lei nº 10.172/01, que aborda diferencialmente a educação integral, pois trata de metas envolvendo a ampliação da jornada de estudo. Logo, em 2007, aprovou-se o Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE, com o objetivo de melhorar todas as etapas da educação no Brasil (DUARTE; JACOMELI, 2017). Nesse plano, está inserido o programa “Mais Educação”, pensado totalmente na ampliação da educação em tempo integral no Brasil. Zanardi (2017) afirma que este programa conseguiu expandir o número de escolas para mais de 50 mil, levando em consideração que mais de 8 milhões de alunos no Ensino Fundamental estudam em ensino integral.

O programa “Mais Educação” surge a partir da Portaria Normativa nº 17, de 24 de abril de 2007, regulamentada pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). De acordo com Silva (2018), essa proposta pretende estimular o surgimento de políticas públicas em todo o País, além de aumentar a jornada de estudo para sete horas diárias, e não somente às quatro como preconizava a antiga LDB. De acordo com Pereira et al. (2017), como o “Mais Educação” propunha uma revisão de algumas propostas da Lei de Diretrizes e Bases – LDBEN, nº 9.394/96, como o aumento da jornada escolar das 4 horas diárias para 7 horas, passou a oferecer, assim, uma formação mais ampla para os alunos.

Pereira e Matias (2015) explicam que, em 2014, o Ministério da Educação, com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ofereceu cursos de formação continuada para as escolas públicas brasileiras, os quais deveriam ser realizados em conjunto com as instituições de ensino superior do Brasil. Assim, educadores poderiam profissionalizar-se na área de educação de jovens, alfabetização, inclusão e, também, educação integral. Dessa forma, o processo de desenvolvimento da educação integral no Brasil tem crescido cada vez mais e se desenvolvido aos poucos, com a promessa do “Mais

Educação” de expansão até o ano de 2024, passando pelo período de adaptação, mas ainda existem alguns anos de expansão das escolas integrais pelo País.

3.2 Princípios e fundamentos filosóficos da educação integral

A educação integral, no Brasil, tem um amparo legal na PNE, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), plano que tem 10 anos para seu cumprimento total, ou seja, até 2024 estará finalizado. Como visto anteriormente, todo o processo histórico da educação integral percorreu um caminho longo até chegar onde se encontra no momento, mas é importante compreender seus conceitos filosóficos e quais são os principais pensamentos que colocam como base a fundação desse tipo de ensino.

Pereira et al. (2017, p. 68) explica que a educação integral, desde seus primórdios de criação, é uma proposta “voltada para diminuir as diferenças sociais e de ensino, porém cada experiência precisa ser analisada em sua dimensão concreta para que possamos emitir juízos parciais sobre tal”. Dessa forma, é possível entender como educação integral o tipo de ensino que desenvolve o aluno em sua plenitude, como afirma Pereira e Matias (2015), em suas capacidades cognitivas, físicas e, inclusive, em bases tecnológicas. Essa forma de ensino, portanto, tem como objetivo ampliar as habilidades humanas.

Silva (2018) afirma que a educação integral busca desenvolver as crianças, adolescentes e jovens, através de várias oportunidades de aprendizagens, por isso exige essa ampliação de tempo, para acesso à cultura, ao esporte, à ciência e outros. É importante, nesse cenário, destacar algumas características distintas da educação integral, propostas por Pereira et al. (2017). São elas:

- Autoritária: função de combate e prevenção do crime (pois o aluno que passa mais tempo na escola não tem tempo de cometer nenhuma infração);
- Democrática (escola como responsável pelo processo emancipatório do aluno);
- Multissetorial (educação oferecida também fora da escola);
- Assistencialista (escola como lugar de acolhimento, e não somente como local de transmissão de conhecimento).

Em vista dessas características, diversos autores afirmam o quanto a educação integral deve ter uma característica assistencialista. Silva (2018, p. 138), por exemplo, afirma que essa característica significa que a escola busca “atender as comunidades mais vulneráveis e economicamente excluídas, exercendo um papel de promover o pleno direito de formação escolar para tal parcela da sociedade”. Guimarães (2022) concorda com essa visão e ainda

afirma que as escolas de tempo integral estão com um caráter ainda mais assistencialista do que educacional. Logo, para ele, embora seja importante o seu papel de diminuição da pobreza e da miséria, é também muito importante se preocupar com as metodologias pedagógicas implantadas nas escolas.

O integral passou a significar uma simples ampliação da carga horária diária, deixando para segundo plano os requisitos de abordagem pedagógica das propostas de Educação Integral históricas, tanto da vertente liberal quanto da libertária. Em outras palavras, como o Estado só conseguia cumprir seus marcos legais de universalização do ensino primário se eles fossem baseados no mínimo de 4 horas diárias, para ampliar a capacidade de vagas nas escolas primárias, a Educação Integral no Brasil passou a ter um caráter de projetos diferenciados para dotarem de qualidade a oferta mínima atendida pelos poderes públicos. (GUIMARÃES, 2022, p. 202).

Apesar dessa crítica com relação à educação integral, Duarte e Jacomeli (2017) oferecem algumas sugestões para a filosofia proposta da educação integral. Os autores consideram que ela deve gerar, no aluno, uma apropriação de conhecimento de forma omnilateral, rompendo, assim, o caráter unilateral tão conhecido. Ao explicar o que é a educação omnilateral, os autores afirmam ser uma forma de desenvolvimento pleno do ser humano, que leva em consideração toda a totalidade da vida humana. A formação omnilateral traz em consideração todos os sentidos e aptidões, uma dimensão subjetiva da existência humana (DUARTE; JACOMELI, 2017).

Esta proposta considera que o aluno, inserido durante o dia todo na escola, desenvolve todos os lados do ser humano, não somente porque teria um desenvolvimento educacional e assistencialista, mas porque deixaria de lado os preconceitos, superaria o individualismo da sociedade atual e melhoraria seu desenvolvimento pessoal, para passar a ser coletivo. Com as propostas filosóficas abordadas, é possível analisar uma situação mais específica: os Centros de Ensino em Período Integral (CEPI's), propostos no Estado de Goiás e em atual vigência.

3.3 Os Centros de Ensino em Período Integral (CEPI's) no Estado de Goiás

A educação de tempo integral iniciou-se em 2006, em Goiás, com o Projeto Escola Estadual de Tempo Integral (EETI), cujo objetivo é atender estudantes de Ensino Fundamental em 31 escolas (GOIÁS, 2006), logo, em 2007, foi implantada também para os anos finais em novas escolas. No EETI, de acordo com a Progenic, ofertavam, na parte da

manhã, os componentes curriculares do Núcleo Básico Comum, enquanto na parte da tarde, os voltados para linguagens, matemática, ciências, atividades esportivas e artísticas.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, assegura-se o direito à educação: um direito de todos, sendo dever do Estado oferecê-la e da Família mantê-la (BRASIL, 1988): “A Educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e dos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2010b, s. p.). Portanto, desde então (e inclusive antes disso), o Estado de Goiás procura reforçar todos os direitos e preceitos do preparo da cidadania propostos em todas as leis

É claro que, além dos direitos e deveres, o Estado de Goiás também se baseia no Plano Nacional e Estadual de Educação, especialmente na lei já citada anteriormente: a Lei nº 13.005 (de 2014, do PNE), que estará vigente até 2024. A visão, de acordo com o *site* do governo de Goiás, é focar na meta de número 6, que afirma: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.” (BRASIL, 2014). Por isso, de acordo com Melo et al. (2019), houve uma necessidade de adequação dos EETIs para as chamadas CEPIS.

Figura 3 - Exemplo de CEPI em Goiás



Fonte: Imagem retirada do site de notícias do Estado de Goiás, *Agência Cora Coralina*⁵.

⁵ Disponível em: <<https://agenciacoradenoticias.go.gov.br/27936-governo-ira-implantar-mais-105-escolas-de-tempo-integral-em-2022>>. Acesso em: 09 jun. 2022.

Os CEPIS são os Centros de Ensino em Período Integral, que, através da Lei nº 19.687, de 22 de junho de 2017, tiveram mais de 176 escolas com um modelo de produção pedagógica específica: entre 7 a 9 horas diárias, três refeições, aulas e atividades práticas. Silva (2016) afirma que essas escolas tratam de um desenvolvimento intelectual, social e cultural do aluno, que fica durante seu maior período do dia na escola. De acordo com o *site* oficial da educação do Estado de Goiás⁶, atualmente existem em torno de 270 Centros de Ensino em Período Integral (CEPIS) ao redor de Goiás. O *site* também propõe doze vantagens dos CEPIS, algumas das quais estão abaixo citadas:

- Resultados: os CEPIS trazem melhores resultados no índice de Desenvolvimento da Educação Básica, com taxas de aprovação e mais chances de ingressar no Ensino Superior;
- Formação: os CEPIS desenvolvem dimensões intelectuais, físicas, emocionais, sociais e culturais, não somente passando tempo na escola;
- Optativas: existem matérias obrigatórias nos CEPIS, mas há, principalmente, uma gama diversa de disciplinas eletivas que o aluno, em conjunto com o professor, pode escolher;
- Projeto de vida: junto com o Novo Ensino Médio, surgiu essa nova proposta de aula para a 1ª e 2ª série do Ensino Médio;
- Preparação: existem aulas de preparação para pós-ensino médio, com orientações para o mercado de trabalho;
- Enem: aulas voltadas para foco no Enem;
- Prática: existe a oportunidade de aulas laboratoriais, com projetos de pesquisa, que são práticas;
- Iniciação Científica: no Ensino Fundamental, propõem-se as aulas de pesquisas científicas;
- Protagonismo: com as Metodologias Ativas, o aluno é o protagonista de seu aprendizado.

Como foi demonstrado, um dos pontos mais importantes são as aulas de Projeto de Vida, porque possibilitam efetivar um dos itens demonstrados pelas Diretrizes Pedagógicas do Programa Educação Plena e Integral do Estado de Goiás (GOIAS, 2021a), que é a Formação para a Vida. De acordo com essas Diretrizes, os CEPIS desenvolvem habilidades relacionadas aos valores e ideais que também contribuem para ajudar nas escolhas da vida. Esses ideais podem ter, como exemplo, atitudes solidárias, importância da responsabilidade, competências

⁶ Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/escolas-de-tempo-integral/>. Acesso em: 09 jun. 2022.

para o século XXI, criar coisas novas e úteis para a humanidade, trabalhar junto com outras pessoas, entre outros.

Nesse momento e em outras matérias eletivas, é possível discutir, com os alunos, as diferenças sociais e de gênero que tanto serão debatidas durante o decorrer deste trabalho. Principalmente em escolas integrais, como os CEPIS, é possível apoiar os estudantes com essas competências tão importantes para se viver, conviver e experienciar a vida.

É necessário lembrar que os horários dos CEPIS podem variar com a entrada das 7:30 da manhã até às 17h, caso a jornada de estudo seja de 9h diárias. Além disso, em uma escola de 7h, podem ter dois turnos: ou das 7h às 14h, ou das 14h às 21h.

Com a publicação da resolução CEE/CP, em 2018, o Estado de Goiás afirmou que irá apoiar todas as etapas da educação básica no momento de implantação da escola em tempo integral. Dessa forma, objetiva elevar os níveis de ensino. De acordo com a Consed (GOIAS, 2021b), desde 2019, já se investiram 65 milhões de reais pelo Governo de Goiás nas escolas de tempo integral, de modo a melhorar a infraestrutura e conseguir comprar equipamentos.

3.4 Tempo integral e as habilidades socioemocionais

Embora tudo o que tenha sido visto sobre os CEPIS configure pontos positivos, propostos e expostos pelo *site* do Governo do Estado de Goiás, é importante salientar que existem algumas dificuldades previstas na educação integral. Sobre tal aspecto, Guimarães (2022) critica que, mesmo depois de anos desde sua implantação, o integral significa somente uma amplificação da carga horária: de 4 a 7 ou a 9 horas diárias, e que a educação integral, pelo menos, no Brasil, passou a ter um caráter diferente do que deveria ter, do que era proposto: “Devido ao entendimento de que a educação deveria, sobretudo no Brasil, contribuir para a diminuição da pobreza e da miséria e, apenas num segundo momento, se preocupar com técnicas e metodologias pedagógicas mais sofisticadas” (GUIMARÃES, 2022, p. 200). Essa visão assistencialista da educação integral perpassa por vários autores, como já foi neste capítulo afirmado.

Ademais, Zanardi (2017, p. 21) afirma que a escola de tempo integral “deve ser mais que o “depósito” de crianças alternando aulas e atividades extracurriculares. Deve haver uma articulação entre a seleção de conhecimentos promovida pelo currículo e o tempo em que os educandos permanecem na escola”.

Isso quer dizer que essas experiências não são o suficiente para o aluno atual, que está somente realizando tarefas e não se compromete ao que está sendo proposto em nenhum

momento. A educação integral traz, nesse sentido, um espaço de tempo grande para os alunos debaterem e discutirem seus momentos socioemocionais, pois é na escola que os alunos passam a maior parte do tempo.

Isso deve acontecer não somente para “manter” o aluno dentro da escola e para tirá-lo do mundo em que vivem, do crime e de outras situações ruins, mas principalmente para ensiná-lo situações da vida e a ser menos individualista. Em vista disso, a proposta citada anteriormente de Duarte e Jacomeli (2017) sobre a perspectiva omnilateral da educação traz um ponto de vista social interessante para o aluno, que poderá superar seus preconceitos trazidos da sociedade atual. De acordo com os autores, é necessário caminhar em direção oposta à educação unilateral e ter um compromisso com o desenvolvimento pleno do ser humano, contando com todas as dimensões, não somente com a parte acadêmica ou, como é o ponto de vista dos vários outros autores, a parte assistencialista.

É de suma importância, então, que a formação do aluno seja analisada e construída de forma eficaz e dinâmica, criando, assim, um verdadeiro suporte educacional e socioeconômico, viabilizando um enfoque real na formação do estudante como um ser pensante e capaz. Durante a formação acadêmica, espera-se que o aluno encontre ferramentas para navegar não somente na escola básica, mas em todos os âmbitos educacionais propostos (inclusive no decorrer da existência adulta). Um indivíduo devidamente solidificado educacionalmente pode contribuir de forma significativa perante a sociedade, mostrando que o investimento acadêmico molda seres humanos verdadeiramente capacitados, que implementam a esfera educacional em diferentes formas de vida.

Apesar de todas as críticas e sugestões vistas pelos autores anteriormente, hoje em dia, em diversas escolas de período integral, é possível ver um desenvolvimento grande com os currículos diversificados. Logo, não é sempre, como afirma Guimarães (2022), que a escola integral significa apenas o aumento de horas de um centro educacional de meio período. Diversos CEPIs configuram espaços que possibilitam um desenvolvimento social, em que o tempo integral desenrola e procede em uma continuação com o caráter humanista do modelo. Em um ensino totalmente distinto do que antes foi visto, os CEPIs trazem e proporcionam a integração do aluno de forma natural e humana. Existe neles a possibilidade de trazer, também, discussões de gênero, sexualidade, raça e outros com os alunos em aulas específicas.

Como demonstrado no item anterior, existem as aulas de Projeto de Vida que, de acordo com as Diretrizes Pedagógicas do Programa Educação Plena e Integral (GOIAS, 2021a, p. 34), “é um componente curricular em que é trabalhado o caminho entre o ‘Quem eu sou’ e o ‘Quem eu quero ser’, através de um processo bem estruturado unindo autoconhecimento,

planejamento e prática”, em que o aluno aprende a se conhecer e conhecer os seus potenciais. São aulas ofertadas para o 1º e o 2º ano do Ensino Médio e são perfeitas para ajudar a fazer escolhas de vida, bem como a dar início aos seus sonhos.

Nessas aulas, visões que vieram erradas dos alunos são desconstruídas, e espaços são abertos. Alunos que vieram com preconceitos sobre raça, gênero, orientação sexual, podem desconstruir seu pensamento e aprender melhor sobre o que estão pensando. Diminuindo os preconceitos, aumenta-se, da mesma forma, o respeito com relação às diversidades de indivíduos que existem na sociedade, a partir das habilidades que são trabalhadas nas salas de aula.

São vários os aspectos positivos que são trabalhados em sala de aula a partir de mudanças de mentalidade, que surgem depois do convívio dos alunos nessas escolas de educação integral. Por passarem a maior parte do tempo dentro das escolas, o local se torna o melhor espaço para suscitar e desencadear perguntas e discussões, ajudando os alunos a desenvolverem suas mentes, as quais se desenvolvem em questões cada vez mais complexas. Os adolescentes tornam-se questionadores, ainda mais quando se trata de questões diferentes das que estão acostumados a ver em seu dia a dia. Portanto, o professor deve estar preparado para isso.

Além da aula de Projeto de Vida, outra possibilidade é a criação de eletivas específicas para estes tópicos. De acordo com as Diretrizes Pedagógicas do Programa Educação Plena e Integral (GOIAS, 2021a, p. 40), as matérias eletivas têm objetivo de “propiciar a ampliação e o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas e socioemocionais, bem como o estímulo à criatividade”, além de fazer com que o estudante possa escolher quais são as matérias diferentes que gostaria de cursar, para poder participar mais ativamente de suas opções e da sala de aula.

Dependendo do colégio, da sensibilidade dos professores e da gestão, é possível abrir um espaço para discussão voltada para gênero, diversidade, relações étnico-raciais, entre outros. É um momento perfeito para desenvolver melhor as questões que os alunos têm, sem contar a diminuição de preconceitos e pré-conceitos que poderiam existir por falta de informação ou o recebimento de informações falsas.

Portanto, é possível compreender que existem, sim, escolas em que a educação integral precisa ser desenvolvida para deixar de ser somente uma extensão das 4 horas comuns para as 7 ou 9 horas. No entanto, isso não se aplica a todas as escolas. Diversas são aquelas que trabalham as questões socioemocionais dos alunos e fazem com que os momentos passados no ambiente escolar sejam propícios para discussões específicas que ajudam a

desenvolver não somente a parte intelectual do adolescente, como também o emocional, o psicológico e o social, da mesma forma.

4. PRÁTICA DOCENTE: DISCURSOS E SABERES SOBRE GÊNERO E HETERONORMATIVIDADE

O presente capítulo busca tratar de um assunto complexo e delicado para o contexto de sala de aula, no Brasil, ainda na atualidade, a questão da sexualidade como categoria de discussão e de análise entre professores, alunos, ou mais, entre escola e comunidade. Para isso, convém realizar uma breve reflexão sobre como alguns saberes cristalizados – de tendência tradicionalista e conservadora – na sociedade contemporânea, os quais têm sido perpetuados ao longo dos séculos ainda se edificam solidamente presentes no espaço escolar, dificultando a mudança de comportamento das pessoas e, sobretudo, a prática docente de professores que não se sentem à vontade, livres ou seguros o suficiente para tratar de assuntos que envolvam os saberes sobre gênero, identidade de gênero, sexualidade, entre outros.

4.1 Os saberes científico, cultural e religioso no espaço escolar

Ainda é causa de muito debate as formas de refletir e discutir sobre sexualidade e gêneros com as diferentes faixas etárias no contexto escolar. De acordo com Louro (2008), líderes religiosos e políticos realizam debates acalorados sobre a educação sexual nas escolas, desde sua primeira introdução nos currículos escolares europeus, ainda na década de 1970, e esse assunto continua sendo delicado até os dias de hoje.

É importante frisar, entretanto, que a sexualidade é parte integrante da vida de cada indivíduo, e todos têm o direito de receber informações confiáveis, cientificamente precisas e completas sobre o assunto. Isto posto, Madureira e Branco (2015) afirmam que foram vários os Estados membros do Conselho da Europa que fizeram progressos nas últimas décadas com relação ao conteúdo que é ensinado nas aulas de educação sexual, porque, para eles, não se trata somente de abordar a questão relacionada à reprodução do ser humano, mas principalmente sobre questões acerca da igualdade de gênero, identidade e como construir um relacionamento saudável.

Esses assuntos, todavia, ainda não são tão amplamente tratados nas escolas do Brasil, porque são considerados pautas de discussões no meio político e educacional de forma muito crítica, por isso não podem ser debatidas no ambiente escolar. Ressalta-se, porém, que educação sexual, quando completa e bem estruturada, vai além das informações sobre reprodução e prevenção de riscos relacionados à sexualidade, embora, é claro, esse

aprendizado seja também essencial para prevenir e combater o abuso sexual de crianças, a violência sexual e a exploração sexual.

O Comitê de Educação, na Itália, encarregado de acompanhar a aplicação dessa mesma Convenção, sublinhou que as escolas são um dos ambientes mais favoráveis para informar sobre o problema dos abusos sexuais cometidos contra menores dentro das próprias casas ou no círculo de pessoas de confiança (OLIVEIRA, 2009). Contudo, não somente com o foco nas crianças, a educação sexual também é essencial para prevenir a violência baseada no gênero, na discriminação contra as mulheres, por exemplo e, também, nas violências decorrentes de homofobia.

Portanto, ao ser aplicada, desde o início da escolaridade, a educação sexual ajuda a transmitir mensagens em favor da igualdade entre mulheres e homens, além de promover papéis de gênero não estereotipados e educar sobre respeito mútuo e consentimento nas relações sexuais. Madureira e Branco (2015) também dizem que ajuda na resolução de conflitos não violentos, nas relações interpessoais e no respeito pela integridade pessoal, tudo isso confirmado, através de pesquisas científicas de análises de casos.

As mulheres se beneficiam ainda mais com a educação sexual pelo fato de que se aumenta a conscientização sobre a saúde e seus direitos sexuais e reprodutivos, o que inclui o acesso a métodos anticoncepcionais modernos e o aborto seguro. Como prova disso, estudos realizados na Europa pela Organização Mundial da Saúde (OMS) mostram que a taxa de natalidade entre adolescentes tende a ser maior em alguns países, como a Bulgária e Geórgia, que não estabelecem partos obrigatórios. Em suma, a educação sexual na escola ajuda a evitar a gravidez precoce, que, além de ser perigosa para a saúde da adolescente, diminui sua possibilidade de terminar seus estudos precocemente (OLIVEIRA, 2009).

A igualdade de gênero é, assim, um valor fundamental na sociedade como um todo, e essas discussões ocuparam o discurso público desde o final do século XIX até hoje. Durante este período, a igualdade formal foi gradualmente alcançada em leis e regulamentos, por meio de um árduo trabalho.

De acordo com Louro (2008), os anos 70 foi a década em que o debate sobre igualdade de gênero ganhou novo impulso, e, até o momento, não existem indícios de que este debate tenha terminado. Em muitas áreas, crianças e jovens ainda enfrentam expectativas claras de gênero, uma vez que a heteronormatividade como valor fundamental é ainda um “tabu a ser quebrado”. Isso afeta o que eles sentem que podem fazer, quem podem ser e quais são os desafios que enfrentam. É necessário, então, que haja uma abertura para uma maior diversidade de formas de ser para o desenvolvimento da vida de crianças e jovens, tanto para

seu momento atual, quanto para suas oportunidades futuras (MADUREIRA; BRANCO, 2015).

Esse tipo de discussão é necessário para que o trabalho pela igualdade de gênero seja adaptado tanto ao contexto histórico atual no qual as crianças e jovens de hoje crescem quanto ao contexto científico em que são orientadas, pelas noções de especialistas no assunto. Ademais, o contexto cultural é importante, porque reflete da mesma forma a visão religiosa, já que muitos alunos possuem compromisso com determinadas religiões.

As crianças e os jovens, como grupo social, tradicionalmente prestam pouca atenção ao trabalho pela igualdade de gênero (CISNE, 2015). O gênero é uma parte tão natural e fundamental da identidade que muitas vezes sua importância não é vista para as vidas das pessoas. A identidade de gênero é desenvolvida ao longo do curso de vida em uma interação entre as condições biológicas e sociais: atitudes e normas sobre gênero são primeiro aprendidas nas famílias. Na interação com a família, amigos e um círculo maior de amigos, as próprias crianças e jovens participam da negociação e do desenvolvimento de diferentes formas de compreender e fazer gênero (MADUREIRA; BRANCO, 2015).

Uma educação sexual completa faz parte de uma educação de qualidade. Deve, portanto, ser exigida por lei, ser obrigatória e estar integrada no sistema de ensino desde os primeiros anos de escolaridade, além de passar por um processo de ser culturalmente aceita. Existem aqueles que se opõem aos cursos de educação sexual, frequentemente são os que trazem o direito dos pais de isentar seus filhos desses cursos obrigatórios. No entanto, de acordo com Cisne (2015), as normas internacionais de direitos humanos que tratam da liberdade de religião ou crença não permitem que os pais tenham filhos isentos dos cursos caso as informações sejam relevantes e transmitidas de forma objetiva e imparcial.

Portanto, é necessário informar todas as famílias quais serão os temas abordados e quais serão aqueles que serão deixados de lado no processo de educação sexual e, da mesma forma, explicar-lhes todos os benefícios que isso acarreta tanto para os pais quanto para as crianças. Afinal, para ser aceita e implementada com sucesso, a educação sobre os estudos de gênero deve levar em consideração o contexto cultural e religioso do país e da população local. Ainda, com referência a Cisne (2015), é importante lembrar que todos os estabelecimentos de ensino devem ser incentivados a cooperar com os pais, as comunidades e, caso necessário, também com o líder religioso, desde que as opiniões não sejam contrárias aos objetivos da educação, ao melhor interesse das crianças e aos padrões dos direitos humanos.

Existem alguns exemplos atuais de dificuldade encontrada na relação entre a educação sexual e a cultura de um povo. Em 2019, um grupo de cidadãos apresentou ao

Parlamento polaco um projeto de lei intitulado “Acabar com a pedofilia”, que previa a introdução de penas severas, incluindo prisão, para qualquer pessoa, na educação ou na escola, que promovesse ou aprovasse relações sexuais ou qualquer atividade sexual com menores. Na ocasião, expressou-se o temor que esse projeto de lei pudesse ser usado para criminalizar a oferta de educação sexual aos alunos.

Mais recentemente, o presidente polonês, como parte de sua campanha eleitoral para um segundo mandato, prometeu que, se reeleito, proibiria as escolas de abordar questões LGBTQIA+ em cursos de educação sexual. Além disso, de acordo com Freitas (2020), em 2020, em Birmingham (Reino Unido), grupos de comunidades religiosas e pais organizaram protestos em frente a escolas nas quais os alunos teriam recebido informações sobre relações homossexuais e questões de transgêneros.

A recente adoção pelo Parlamento romeno, em junho de 2020, de um texto de lei que elimina a obrigação de integrar a educação sexual abrangente nos currículos escolares é outro exemplo dessa oposição renovada ao direito das crianças à educação sexual e de gênero. A decisão veio após a adoção, no início de 2020, de outra lei, na Romênia, que tornava a educação sexual obrigatória nas escolas, a qual era considerada pelas organizações religiosas uma “violação da inocência da infância” (FREITAS, 2020).

Entretanto, mesmo com todos estes conflitos entre governo e educação, órgãos internacionais de proteção de direitos humanos estabeleceram que crianças e jovens têm o direito de receber educação sexual abrangente e precisa, apoiada por ciência sólida, sensível aos valores culturais e com base nos padrões internacionais existentes, incluindo a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, a Convenção das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres, o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e, a nível europeu, a Carta Social Europeia e as Convenções de Lanzarote e Istambul (MADUREIRA; BRANCO, 2015).

O direito de receber educação sexual abrangente decorre de uma série de direitos humanos protegidos, como o direito de viver livre de violência e discriminação, de desfrutar do melhor estado possível de saúde física e mental e, sobretudo, o direito de receber ou comunicar informações e receber educação de qualidade e inclusiva, incluindo educação em direitos humanos. Cisne (2015) cita que, em relatório publicado em 2010 sobre educação sexual, o Relator Especial das Nações Unidas para o direito à educação enfatizou que a educação sexual deve ser considerada um direito por si só, e claramente combinada com outros direitos, em virtude do princípio da interdependência e indivisibilidade dos direitos humanos. A necessidade de se beneficiar da educação sexual também é mencionada na

Agenda 2030 das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável e, além disso, é essencial para alcançar inúmeros objetivos definidos na Agenda.

No Brasil, de acordo com a lei de número 12.965, é de direito que os jovens e adolescentes tenham informação e acesso à educação sexual de qualidade. Ainda em 2020, o Supremo Tribunal Federal (STF)⁷ derrubou oito leis antigas que proibiam a educação sexual nas escolas, que poderiam tratar sobre gênero e sexualidade. Tais proibições foram consideradas violação aos direitos de igualdade e foram vistas como discriminatórias.

4.2 A disciplina dos corpos em nome da binaridade de gênero

Senkevics (2012) debate que o papel de gênero é a externalização da própria identidade de gênero (modo de se vestir e se comportar), como uma construção sociocultural. Sexo biológico inclui características biológicas (determinadas por hormônios, características sexuais secundárias e cromossomos); os bebês, portanto, podem nascer do sexo masculino, feminino ou intersexo. Isso quer dizer que a identidade sexual é a percepção que as pessoas têm de si mesmas como indivíduos sexuais; é uma construção multidimensional composta de sexo biológico, identidade de gênero, papel de gênero, orientação sexual e orientação afetiva.

A orientação sexual é um componente da identidade sexual e se refere à atração emocional-sexual de uma pessoa por outra. Sabat (2001) afirma, em seu estudo, que as orientações sexuais são diferentes e atualmente são consideradas variantes normais da sexualidade. Entre as mais conhecidas, há as orientações heterossexual, homossexual e bissexual.

A identidade de gênero, por sua vez, é definida como o sentido interno e privado do gênero vivenciado, geralmente considerada inerente ao sexo biológico. Os bebês muitas vezes nascem em um ambiente que os trata de uma forma socialmente aderente à percepção do sexo biológico, tratando-os como pertencentes ao sexo masculino ou feminino, com nomes masculinos ou femininos, ensinando-os a entrar no banheiro de homens ou de mulheres, vestindo-os e ensinando-os a comportar-se de acordo com as normas sociais de gênero que foram estruturadas ao longo do tempo. No entanto, não é um dado adquirido que a identidade de gênero é sempre cisgênero⁸. Ela poderia, por exemplo, ser também transgênero⁹ binária¹⁰ ou não binária¹¹ (RADL-PHILIPP, 2014).

⁷ Informações retiradas do próprio site do Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <<https://portal.stf.jus.br/>>. Acesso em; 13 maio 2022.

⁸ Cisgênero: pessoa que se identifica com o sexo com o qual biologicamente nasceu.

Sobre transgênero, é importante frisar que a *American Psychological Association* (APA, 2015) considera as identidades transgêneros e não-conformes¹² como uma parte normal da diversidade humana, ao invés de aspectos a serem patologizados. Ainda, as identidades não binárias são consideradas inválidas ou inexistentes. Na verdade, a maioria das pessoas está convencida de que existem dois gêneros, masculino e feminino, os quais estão ligados ao corpo biológico; este é o binário de gênero. Nos últimos anos, no entanto, surge a necessidade de ir além do binarismo, incluindo novas categorias de gêneros (ROBINSON, 2017).

A importância da identidade de gênero não binária está sendo investigada por Matsuno (2017), da Universidade da Califórnia (Santa Bárbara – EUA). Ele está desenvolvendo diversos estudos sobre o tema da identidade de gênero não binária, de forma que hoje, na literatura, é encontrado o termo "identidade não binária" a qual se refere a diferentes grupos de pessoas, incluindo: indivíduos cuja identidade de gênero não é espelhada pela identidade feminina ou masculina, indivíduos que vivenciam uma identidade que, algumas vezes, é masculina e outras, feminina, e indivíduos que não experimentam associação de gênero ou que se recusam a ter uma identidade de gênero.

Em nível social, existem várias comunidades que, ao longo da história, abraçaram identidades de gênero não binárias: um exemplo são os grupos indígenas dos atuais Estados Unidos da América que reconheciam uma "identidade de dois espíritos" naqueles que eram masculino e feminino, ou o Chuckchi, na Sibéria, o Bakla, nas Filipinas, o Hijra, na Índia, e o Quariwarmi, no Peru (ROBINSON, 2017).

Como uma demonstração do fato de que a identidade de gênero, assim como a orientação sexual (ROBINSON, 2017), pode flutuar e mudar ao longo do tempo (às vezes em face de uma maior conscientização), não é incomum que as pessoas inicialmente se identifiquem como homens transexuais ou mulheres, posteriormente identificadas como não binárias (RADL-PHILIPP, 2014). Entender que as pessoas amadurecem quanto ao seu gênero é complexo, pode variar ao longo do tempo e pode incluir possibilidades infinitas além do masculino e feminino (APA, 2015).

Para que não haja uma série de julgamentos errôneos que se pode obter sobre gênero, serão listados a seguir os principais conceitos que são ditos errados, de acordo com Radl-Philipp (2014). São eles: todos são cisgêneros, ou seja, a identidade de gênero de qualquer

⁹ Pessoas transgênero: identificam-se com o sexo diferente do que nasceram.

¹⁰ Refere-se ao binário: homem ou mulher

¹¹ Refere-se ao que está fora do binário homem ou mulher, isto é, não se identifica nem com um, nem com outro.

¹² "Transgêneros e não-conformes, abreviado como TGNC pela APA.

pessoa correspondente ao seu sexo biológico (por exemplo, um homem é um homem e se sente como um); existem por natureza apenas dois gêneros (masculino e feminino), determinados pela anatomia; é possível adivinhar qual é o gênero de uma pessoa a partir da aparência com que ela se mostra aos outros; todas as pessoas transexuais desejam uma transição binária de um gênero para outro; pessoas com identidade não binária são, na verdade, pessoas com orientação homossexual; ser não binário é parte de um fenômeno da moda ou um capricho.

Infelizmente, não existe muitos estudos científicos conduzidos em pessoas com gênero não binário. No entanto, a literatura ainda destaca a existência de alto risco para esses sujeitos desenvolverem sofrimento psíquico (sintomas ansiosos e depressivos, por exemplo) (SENKEVICS, 2012). A literatura também mostra que esses riscos são maiores do que os de transgêneros binários medicalizados¹³ (ROBINSON, 2017).

O maior estudo científico com pessoas não binárias, até o momento, foi o que estudou um total de 27.715 adultos americanos de vários gêneros. Entre eles, 49% das pessoas com gênero não binário relataram sofrimento psicológico, em comparação com 35% dos transgêneros binários que sofriam psicologicamente, e somente 5% da população cisgênero tinham esse tipo de sofrimento. Além disso, indivíduos não binários relatam taxas mais altas de discriminação e assédio do que pessoas transgênero binárias. Também passam por um risco de suicídio muito maior do que aqueles com gênero binário, e dez vezes maior em comparação com a população em geral (APA, 2015).

Este alto risco de desenvolver transtorno mental se dá devido ao estresse vivido por minorias, como o estigma social, experiências de violência, assédio e rejeição (SENKEVICS, 2015). Robinson (2017) afirma que todos estes estressores externos influenciam o desenvolvimento de pensamentos negativos e a criação da própria identidade, criando, assim, expectativas de rejeição por outros e ocultação da identidade de outros.

A análise da literatura revela um baixo nível de conhecimento dos clínicos a respeito das questões relacionadas à identidade de gênero não binária e uma escassa presença de indicações clínicas para a realização de entrevista psicológica com esse tipo de paciente (APA, 2015). O risco é que a categoria transgênero seja generalizada a todos os sujeitos com identidade de gênero inconsistente com seu corpo biológico, assumindo que, por exemplo, qualquer homem que não se sinta homem é transgênero binário e, portanto, tende ao gênero feminino (SENKEVICS, 2015).

¹³ Aqueles que fazem a transição, por exemplo, do gênero feminino para o masculino (FTM ou vice e versa MTF).

Na prática clínica, dentro de um caminho afirmativo, seria uma boa ideia estar atento a algumas características dos sujeitos do gênero. Os pacientes de *gender queer* não desejam necessariamente embarcar em um caminho de transição medicalizados para modificar suas características sexuais secundárias, tornando-as consistentes com sua identidade de gênero (SENKEVICS, 2015). Apesar disso, alguns deles desejam realizar tratamentos médicos (ingestão de hormônios ou cirurgia) para se sentirem mais em harmonia com seu corpo. Quem não deseja seguir uma trajetória de cunho médico, em comparação com a contraparte binária medicalizada, corre menos riscos relacionados à saúde física (ROBINSON, 2017).

Outro aspecto importante diz respeito às diferentes formas de estigma que as pessoas *gender queer* podem sofrer em relação às transexuais binárias: na verdade, não existe uma linguagem específica para se referir a eles, as lojas de roupas são dedicadas apenas ao gênero masculino ou feminino, e assim por diante. Frequentemente, sentem que a sociedade não criou nem mesmo um pequeno canto dedicado ao seu reconhecimento. Indivíduos com gêneros não binários experimentam forte discriminação, assim como indivíduos com orientação bissexual, não apenas da comunidade cisgênero, mas da própria comunidade transgênero, que não os considera suficientes. (MATSUNO, 2017). Geralmente, pensa-se que as pessoas não binárias estão confusas quanto à sua identidade de gênero ou que estão passando por uma fase destinada a terminar com uma escolha em favor do gênero masculino ou feminino (ROBINSON, 2017).

4.3 Os discursos de gênero e a “pedagogia da presença”

Tanto os protestos das mulheres na década de 1960, quanto as pesquisas de Master e Johnson (1979) sobre função sexual, contribuíram para atitudes mais abertas e de aceitação em relação à sexualidade humana no mundo ocidental. As mudanças na organização da coabitação das pessoas tiveram um impacto nas atitudes e na compreensão da intimidade, gênero e sexualidade. Vários filhos parecem crescer em formas familiares com casais do mesmo sexo, e Carvalho (2016) ainda diz que, ao mesmo tempo, surge a diversidade de coexistir a família tradicional com a “nova família”.

Cientistas sociais e especialistas em desenvolvimento usam dois termos distintos para marcar diferenças determinadas biologicamente e socialmente construídas entre homens e mulheres: no primeiro caso, é a palavra "sexo" e, no segundo caso, o termo "gênero". Embora os dois termos se relacionem com as diferenças entre homens e mulheres, os conceitos de “sexo” e “gênero” têm conotações distintas (LOURO, 2008). O sexo marca as

características biológicas permanentes e imutáveis de homens e mulheres, comuns a todas as sociedades e culturas (MASTER; JOHNSON, 1979). Por outro lado, gênero, em inglês refere-se às características que se forjaram ao longo da história das relações sociais. Está intimamente ligada a todos os aspectos da vida econômica e social, cotidiana e privada dos indivíduos e da sociedade que atribuiu papéis específicos a homens e mulheres. As funções assumidas por mulheres e homens, bem como as necessidades específicas delas decorrentes, são aspectos do conceito de gênero, como afirma Louro (2008).

Os conceitos de gênero devem ser constantemente debatidos com os jovens e adolescentes, como já foi anteriormente discutido neste capítulo. O futuro de uma sociedade, de fato, depende de como ela enfrenta a questão desta adolescência, e como, hoje, toda sociedade perdeu seu caráter puramente nacional e está globalizada, trata-se de uma questão que diz respeito a toda humanidade.

Dialogar com os jovens sobre os discursos de gênero muito debatidos em várias sociedades do mundo, vai muito além do ensino educacional que compreende avaliar o aluno no decorrer de seu processo de aprendizado (SILVA, 1996). Se for considerado que tudo é uma questão social, humana e histórica, é a própria história que diz que a escola e a educação dos adolescentes devem ser mudadas para se conformar com a evolução dos dias atuais. Não se trata de preparar adolescentes apenas para uma carreira, já que uma carreira hoje é muito incerta. Deve-se, em vez disso, preparar as pessoas com um maior poder de adaptabilidade às circunstâncias que podem ser mudadas de um momento para o outro.

Ainda de acordo com Silva (1996), os jovens devem, sem dúvida, ter uma formação técnica, mas também outras habilidades. Logo, a adaptabilidade que vem de uma forte individualidade é necessária. A especialização já não é suficiente, o que é preciso é a capacidade de se orientar neste ambiente social tão complexo e, ao mesmo tempo, tão interessante. Por isso, a chamada “pedagogia da presença” é tão importante para professores introduzirem os discursos de gênero de forma significativa e construtiva (MAIA, 2004).

A pedagogia da presença é caracterizada pela socialização, aproximação e afetividade por parte dos profissionais da educação. É, portanto, o processo pelo qual as expectativas dos jovens são ensinadas e aprendidas (GOELLNER, 2003). Para Maia (2004), por meio dessa socialização de gênero incentivada pelos professores, os jovens de todos os gêneros identificados aprendem sobre as expectativas associadas ao sexo que afetam seu autoconceito, as atitudes sociais e políticas, como eles percebem os outros e como estabelecem e mantêm relacionamentos.

Discutir, na escola, sobre a socialização de gênero pode ser poderoso para abordar e construir identidades de gênero de tal forma que, mesmo aqueles que desafiam as expectativas tradicionais, muitas vezes, se veem forçados a ceder à poderosa influência da socialização (MAIA, 2004). Enquanto mulheres que rejeitaram conscientemente os papéis femininos tradicionais acabam educando seus filhos com base em diferentes expectativas e papéis de gênero, homens, em contrapartida, apesar de terem assumido parte da responsabilidade pelo lar e pelos filhos, não percebem que a geladeira está vazia ou que a criança precisa de um banho, porque, fora da escola, são levados a pensar que outra pessoa cuidará de tais assuntos (MONTENEGRO, 2003). Logo, é possível compreender que professores possam contribuir, de maneira mais afetiva, social e presencial, valores para suprirem esses prováveis problemas que podem ser ainda encontrados no núcleo familiar.

O gênero não é, em suma, apenas uma questão de identidade pessoal, ele está profundamente enraizado nas instituições sociais. A expressão instituição de gênero, segundo Maia (2004), significa que todos os ambientes institucionais são estruturados de acordo com o gênero: por exemplo, a escola não é apenas um lugar onde crianças e jovens aprendem sobre os papéis de gênero, mas é em si uma instituição engendrada em modelos específicos de distinção, tanto de instituições como de indivíduos (escolas dominadas por homens e outras predominantemente femininas). Gênero não diz respeito apenas ao indivíduo, mas está presente em processos, práticas, imagens e ideologias, e na distribuição de poder nos diversos setores da vida social.

Há ainda o problema das diferenças e estereótipos, como os diversos já anteriormente citados sobre o gênero, ainda mais a partir da constatação de que, na sociedade moderna, existem papéis que influenciam na vida de todos, tanto como indivíduos quanto dentro do grupo (papéis como modalidades relacionais, escolhas profissionais e pessoais, ou seja, em geral a capacidade de autodeterminação).

A escola passa por um papel muito importante e de excelência da nossa sociedade, nos processos educativos e de definição de identidade das pessoas, além de aceitação e da valorização da diferença (CARVALHO, 2016). Este sistema educacional, para Carvalho (2016), muitas vezes educa para a “neutralidade”, sem levar em conta as diferenças de gênero. Os professores precisam instruir os jovens a aprender a tratar uns aos outros com dignidade e respeito, independentemente das diferenças de gênero, orientação sexual e expressão sexual (GOELLNER, 2003). Para isso, é necessário construir um entendimento sobre a diversidade da sociedade em que se vive.

A escola, há muito, tenta empurrar as questões sexuais e de gênero para fora de suas portas, mesmo que continue recebendo alunos com diversas características de gênero, sexual, "étnica" e de classe social. Em vista disso, numerosos estudos sociológicos questionam a dimensão de gênero do sistema educacional, conforme julga Maia (2004). Do ensino fundamental, passando pelo ensino médio, as sociologias da escola mostram que existem muitas questões relacionadas ao gênero. A educação parece ser uma "pretensão", porque oferece aos alunos conteúdos de ensino de "masculinidade", ministrado por professores que internalizaram estereótipos de gênero; o que tem como consequência tingir fortemente o relatório educacional e influenciar os gostos disciplinares, orientações e escolhas profissionais dos alunos (MONTEIRO, 2003).

Maia (2004) mostra que, enquanto o senso comum faz parecer que esse tipo de problema de educação parece estar somente nos "subúrbios", ele se encontra em todos os tipos de estabelecimento, com variações de acordo com as características específicas de cada local. As relações amorosas dos adolescentes só são visíveis aos atores do mundo educacional, por exemplo, por meio de discursos e representações, por isso é conveniente estudar em que medida a relação pedagógica e as percepções dos professores desempenham um papel nas estratégias discursivas dos adolescentes sobre suas próprias sexualidades (MEYER, 2004). Enquanto os adolescentes desenvolvem discursos sobre sexualidade destinados aos educadores, esses diálogos não podem ser estudados separadamente das representações deles.

Além disso, as próprias relações pedagógicas incluem dimensões sexualizadas. Profissionais da educação e alunos constroem suas relações pedagógicas juntamente às categorias sexuais e de gênero que usam diariamente para interpretar as interações que observam no ensino médio e das quais participam. Em suma, os discursos legítimos a respeito da sexualidade no espaço escolar de um colégio suburbano contribuem para a construção de normas de gênero nesse mesmo espaço (GOELLNER, 2003).

A escola está organizada em diferentes espaços com forte identidade de gênero: meninas e meninos se misturam pouco em contraste com essa estrutura comum de relacionamento entre meninas e meninos, e com a encenação da virilidade desses em espaços unissexuais; o baile de final de ano, comum em muitos países, mostra comportamentos muito diferentes. A descrição desse momento excepcional da vida escolar é instrutiva sobre como as normas de gênero e sexualidade se organizam entre os alunos, bem como sobre como os professores as leem (MAIA, 2004). Também no Brasil esses papéis são bem definidos nas festas e celebrações que ocorrem na escola. No cotidiano escolar é comum que as crianças

sejam divididas em meninas e meninos para a realização de atividades físicas, por exemplo. Enquanto os meninos são direcionados para esportes como futebol ou lutas, as meninas são encorajadas a frequentarem as aulas de balé ou esportes considerados mais femininos. Nas festas juninas é necessária a formação de casais heterossexuais para participar da famosa dança de quadrilha. E assim, seguem diversos momentos em que os papéis e definições de gêneros são bem marcadas em uma estrutura de heteronormatividade, em que aqueles que se desviam são hostilizados ou vítimas de piadas e agressões diversas.

Junto a todas essas ponderações apresentadas até agora, cabe observar o discurso que é abertamente homofóbico em muitas famílias as quais sublinham a ilegitimidade do referencial escolar (CISNE, 2015). Nessa fala, o próprio ato de ler um documento sobre o assunto é qualificado como "perigoso", como se a homossexualidade fosse uma doença contagiosa. Nas aulas, tais discursos são acompanhados de gritos, gestos e reflexões de todos os tipos. Segundo Cisne (2015), a violência homofóbica existe em todos os estabelecimentos pesquisados nas mais diversas formas: insultos, espancamentos, toques, intimidações etc., sua visibilidade é provavelmente maior em escolas de ensino médio em zonas periféricas, onde a fala dos alunos é menos enquadrada por padrões de linguagem eufemística.

Ainda de acordo com Cisne (2015), todas as formas de sexo não heterossexual e fértil são consideradas anormais quando ditas em sala, e essas opiniões são geralmente expressas de maneira violenta. O contexto da sala de aula lança uma luz sobre a divisão entre meninas e meninos no que diz respeito à natureza natural ou social da homossexualidade, pois as meninas têm tendência de desconstruir com maior tranquilidade, enquanto os meninos tendem a agir com gritos, brincadeiras e gargalhadas.

Todo o processo das discussões de homossexualidade em aulas é, na verdade, um processo de construção. De acordo com Carvalho (2016), o espaço escolar não é apenas um local de instrução (transmissão de conhecimento), mas de educação e de socialização. Dentro desses estabelecimentos, os alunos lidam com atores que não são todos professores, além disso, há muitos momentos que não são momentos diretos de divulgação do conhecimento, mas que o tornam possível. Nessa perspectiva, o trabalho do professor caracteriza-se menos sobre ensinar e mais sobre construir as condições que permitam que tais assuntos sejam ensinados (MAIA, 2004).

A transposição do conceito de cuidado para o mundo da educação, conforme menciona Maia (2004), parece interessante no sentido de separar os tempos de transmissão do conhecimento e todo o trabalho desdobrado para atingir esse objetivo. Neste ponto, duas atividades podem ser realizadas pelo professor: a disciplina e as tarefas relacionais como a

escuta e as discussões à parte. Ainda de acordo com Maia (2004), as tarefas de cuidado são, portanto, todas as atividades – educacionais – que permitem a transmissão de conhecimentos de forma satisfatória, abrangendo a disciplina e as tarefas relacionais. As tarefas de cuidado são, então, realizadas nos interstícios das sequências de aprendizagem e fora da sala de aula. São altamente invisíveis, porque não correspondem à visão nobre da profissão, ou seja, a transmissão do conhecimento. Ainda assim, a sala de aula é um local difícil para se debater a homossexualidade, pois o que impera é a heteronormatividade. Isso será visto no próximo item.

4.4 Tecnologias de gênero e a heteronormatividade na sala de aula

O debate sobre a sexualidade aumentou significativamente nos últimos tempos, permitindo refletir sobre a crescente abertura social, por exemplo, promovida pelo Parlamento escocês, em novembro de 2018, que anunciou que a Escócia se tornaria o primeiro Estado a incluir a história da diversidade sexual e de gênero em seu currículo escolar, segundo Caseiro (2018), ao publicar um artigo jornalístico no site “Justificando”. Do ponto de vista acadêmico, de acordo com Brancaleoni e Amorim (2017, p. 51):

Dá-se o nome de heteronormatividade ao dispositivo cultural de poder que, através do gênero, age com vistas a produzir sujeitos e corpos heterossexuais. Assim, articulam-se e legitimam-se processos de diferenciação, que produzem desigualdades sociais, tais como a homofobia e a transfobia. Esse dispositivo é uma das formas de regulação dos gêneros e tem sua ação através da censura e da vigilância da sexualidade. Portanto, em uma cultura heteronormativa os dissonantes são rejeitados.

As aulas de educação sexual enviam mensagens subjacentes que são muito fortes sobre a sexualidade. As referidas autoras (2017) dizem que as crianças são ensinadas que existem duas maneiras de ser: por um lado, ou se é menina e, por isso, se tem um corpo magro e sem pelos, o qual é desejável pelos meninos; ou se é menino, por isso, seus corpos devem ser musculosos, peludos e grandes. Todos esses estereótipos se materializam na sexualidade um do outro, de forma que o conceito de heteronormatividade permite sobressair a existência de um paradigma com base nas normas morais, sociais e jurídicas a partir do pressuposto de que existe uma orientação sexual correta – a heterossexual –, que corresponde ao sexo biológico e ao gênero da pessoa, existindo, assim, uma complementaridade natural e necessária entre homem e mulher (LOURO, 2009). A heteronormatividade, de fato, prescreve

os comportamentos "não presumidos", mas, ao mesmo tempo, codifica fortemente os comportamentos considerados "normais" e "corretos".

Como os sujeitos LGBTQIA+ são marginalizados por esse discurso, os heterossexuais se veem obrigados a se conformar a ele e a assumir uma série de atitudes que caracterizam a feminilidade e a masculinidade normativas. A identidade heterossexual, de fato, influencia o controle físico do corpo, bem como da conduta, legal e moral. Por isso, fala-se de "violência" e "controle" dos corpos, pois tudo o que escapa aos papéis tradicionais de gênero é sancionado (MORGADE, 2008).

Em sala de aula, o *bullying*, o assédio e a agressão contra estudantes lésbicas e gays (ou aqueles que são considerados), bem como contra crianças com comportamentos de gênero atípicos, são prevalentes. Matsuno (2017) menciona que aproximadamente 90% dos alunos identificados como LGBTQIA+ sofreram assédio na escola, e quase dois terços se sentiam inseguros por causa de sua orientação sexual. De acordo com a referida autora, a cultura atual de heteronormatividade e heterossexismo¹⁴ é, muitas vezes, a origem dessa violência contra estudantes não-conformes de gênero e LGBTQIA+ durante o ensino letivo. A regulamentação de gênero, que enquadra as normas e as interações dos alunos, posiciona aqueles que violam as normas de gênero em risco de vitimização. Ao normalizar e privilegiar a heterossexualidade, por meio da linguagem e das rotinas diárias, bem como dentro do currículo formal e informal, as aulas são ministradas, e mensagens são enviadas de forma explícita e implícita sobre os comportamentos de gênero aceitáveis (LOURO, 2009).

Os ambientes escolares que ignoram ou silenciam esses tópicos podem, na verdade, promover homofobia internalizada, isolamento e opressão, resultando em problemas de saúde física, emocional e psicológica para os jovens (LOURO, 2009). Matsuno (2017) relata que um terço de todos os suicídios nos Estados Unidos são cometidos por indivíduos que se identificam como gays ou lésbicas. O APA relata que, em 2011, Jamey Rodemeyer, aos 14 anos, cometeu suicídio como resultado de um *bullying* contínuo. A mãe de Jamey relatou que ele sofria discriminação, marginalização e violência desde o ensino fundamental. Da mesma forma, Larry King tinha 15 anos quando um colega atirou nele em sua sala de aula, porque Larry pedira ao aluno para ser seu namorado. Esses eventos trágicos e muitos outros destacam a urgência dessa questão. Os educadores precisam de mais informações sobre como lidar com

¹⁴ A Organização Mundial da Saúde, em 1990, deixou de considerar doença a atração pelo mesmo sexo (REIS, 2021). Neste momento, também foram retirados os sufixos -ismos, porque indicam doença.

o *bullying* e o assédio com preconceito de gênero, para que alunos sejam incluídos e não excluídos.

Louro (2009) compreende que os professores podem fornecer oportunidades para que as crianças sejam totalmente incluídas e respeitadas, o que pode reduzir o assédio e ajudá-las a compreender, nos primeiros anos de escolaridade, que não existe apenas uma maneira “certa” de ser menino ou menina. Os líderes escolares e professores são capazes de desempenhar um papel fundamental no estabelecimento da cultura de um ambiente escolar inclusivo, ensinando um currículo inclusivo e desenvolvendo políticas e procedimentos que não perpetuam o sistema binário de gênero.

Radl-Philipp (2014) afirma que profissionalmente é responsabilidade de cada educador criar um ambiente escolar onde as crianças possam prosperar socialmente, emocionalmente e academicamente. Radl-Philipp (2014) acrescenta que os educadores devem enfrentar e interromper as situações injustas nas escolas, e que profissionais da educação, em sala de aula, devem encontrar seriamente maneiras de superar a aversão às diferenças, trabalhando abertamente para deslocar o pensamento deficitário, por meio da formação ativa de relacionamentos significativos com todos os alunos. Isso deve ser projetado para fornecer uma experiência de aprendizagem na qual o envolvimento ativo dos participantes, conversas e reflexões sobre dilemas podem ser "preocupantes", fornecendo um catalisador para a mudança transformacional.

Para isso, existe a Teoria Cultural *Queer* Transformativa (MATSUNO, 2017), uma estrutura que foi sintetizada em uma combinação, das estruturas teóricas: cultural, *queer* e transformativa. A teoria fornece uma lente que se alinha com o contexto da sala de aula que normalmente reproduz as normas culturais da sociedade. De acordo com Carvalho (2016), cultura é o contexto de valores, crenças, costumes, comportamentos e símbolos compartilhados que fomentam um senso de identidade, conforto e comunidade entre os membros do grupo. Goellner (2003), nessa perspectiva, alega que cultura são todas as características compartilhadas da existência humana, que incluem idade, gênero, geografia, ancestralidade, idioma, história, orientação sexual e capacidade física, bem como ocupação e afiliações. As escolas são o microcosmo dessas diversas características e são instrumentos poderosos de "normalização".

Embora a cultura das escolas seja abstrata, Carvalho (2016) esclarece que é uma fonte poderosa que resulta em vitimização para aqueles que não se conformam com a linguagem e os padrões de comportamento da cultura dominante. Este poder é a dominação, com repercussões de racismo, sexismo, heterossexismo, generismo, aptidões, classismo,

opressão religiosa e muitas outras formas de opressão, levando à marginalização das pessoas e à perpetuação das injustiças sociais. Para jovens que não se conformam com o gênero ou aqueles que questionam seu gênero ou orientação sexual, uma cultura de heteronormatividade pode ser prejudicial e igualmente mortal (MAIA, 2004).

Nas escolas, as crianças aprendem, por meio de interações socioculturais com colegas e adultos o que são considerados comportamentos aceitáveis em relação ao gênero (por exemplo, "meninos apenas brincam de futebol", "amarelinha" é para meninas"). Suas percepções sobre a popularidade de vários comportamentos e o que é reforçado nessas trocas sociais orientam suas ações (CISNE, 2015). De acordo com Butler (2002), no entanto, as crianças irão naturalmente experimentar e "interpretar" seu próprio gênero em um ambiente livre de expectativas regulamentadas de comportamento. Nessa perspectiva, o desenvolvimento de gênero não é linear, mas sim um processo dinâmico e evolutivo, cuja fluidez é inerente à pesquisa *queer*.

Sociólogos tradicionalmente categorizam sexo, gênero e sexualidade em variáveis separadas que têm definições binárias distintas, segundo Matsuno (2017). De acordo com Louro (2008), todos nascem com um corpo masculino ou feminino, logo sua disposição, em termos de gênero e comportamento, é masculina ou feminina, e, seguindo esse pressuposto, a sexualidade se enquadra na classificação heterossexual ou homossexual. As categorias construídas assumem, porém, poder sobre aqueles que não se enquadram perfeitamente em tais agrupamentos.

Goellner (2003) diz que as culturas escolares estão mudando rapidamente, e as mudanças demográficas e culturais representam desafios para educadores e formuladores de políticas. Sabat (2001) argumenta que, tradicionalmente, a cultura é o estabilizador social – uma forte constante que é difícil de mudar. Contudo, os educadores podem ver essa constante como sendo disfuncional, a fim de estimular o desenvolvimento de uma cultura orientada para o aprendizado, que seja adaptativa e flexível. Em vez de normalizar jovens, educadores e famílias LGBTQIA+, uma abordagem transformadora pode desafiar os processos de "privilegiar e alterar", com base na conformidade com as expectativas normativas de gênero e sexualidade. Para Louro (2009), desafiar as práticas heteronormativas começa com a necessidade de superar as próprias patologias (um processo de tratar as diferenças como déficits de silêncio).

No nível macro, a homofobia se manifesta ao longo da história da cultura ocidental. Por causa desse preconceito construído, a sociedade estigmatiza, desde então, os membros da comunidade LGBTQIA+ que estão fora, enquanto aqueles que optam por ser invisíveis

enfrentam o isolamento e a opressão (LOURO, 2009). Dentro das principais instituições, incluindo escolas, uma cultura heterossexista prevalece, obedecendo às normas da sociedade, explícita e implicitamente reforçadas por adultos e crianças. Alunos, famílias e funcionários que são LGBTQIA+ ou que exibem um desempenho de gênero atípico são marginalizados, resultando em um impacto negativo em seu bem-estar emocional, social e físico (CISNE, 2015).

De acordo com Matsuno (2017), a contribuição mais notável da teoria *queer* é seu relato de como o gênero opera como uma construção regulatória que privilegia a heterossexualidade, e como a desconstrução de modelos normativos de gênero legitima posições de sujeito lésbico e gay. Ela apoia novos entendimentos e promove um clima em que há uma expectativa de que os professores intervenham e desafiem as suposições de gênero, aprendendo que os rótulos têm um impacto prejudicial nas crianças que são sentidos na vida adulta.

A partir do momento em que um professor e líder da escola, em um ambiente de aceitação e de inclusão, questiona uma ação ou palavra que sugere que a criança deva agir de uma determinada maneira que seja baseada em seu sexo biológico, eles estão se colocando dentro dos padrões heteronormativos (OLIVEIRA, 2009). Deve-se haver, portanto, uma mudança de paradigma para abordar questões dentro do currículo das escolas, para que, de acordo com Matsuno (2009), as crianças possam se sentir mais incluídas, seguras e conectadas.

5 APLICAÇÃO DO PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO EM UM CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL NA CIDADE DE TRINDADE – GO

No presente capítulo, serão apresentados, como consolidação do referencial teórico previamente apresentado e utilizado como base nos capítulos anteriores, a aplicabilidade do produto técnico tecnológico em um centro de ensino público que atua em período integral, na cidade de Trindade, no Goiás. Para isso, é interessante apresentar uma descrição do espaço físico do CEPI, bem como das atividades fornecidas no local, o qual serviu de espaço de análise para o presente estudo.

5.1 Materiais e Métodos

A presente pesquisa foi desenvolvida, em uma escola pública - o Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) Divino Pai Eterno, localizado na cidade de Trindade – Goiás. Essa Unidade de Ensino tornou-se um CEPI no ano de 2018, todavia, anteriormente, ofertava a modalidade regular de ensino desde o ano de 1952. No ano de realização desta pesquisa, 2021, a unidade contava com 12 salas de aula, e um quadro de 28 professores. Entre os professores, uma era a Coordenadora Pedagógica que não atuava como regente, contudo era a responsável pela execução das ações propostas via Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e pelo acompanhamento do desenvolvimento pedagógico dos alunos. Além dessa coordenação, havia outras quatro, denominadas Coordenação de Códigos, Linguagens e suas Tecnologias, Coordenação de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Coordenação de Ciências Humanas e Coordenação de Núcleo Diversificado.

Cada uma delas era responsável pelo acompanhamento didático e metodológico dos professores de suas respectivas áreas, bem como das ações a serem desenvolvidas por todos no chamado Núcleo Diversificado cujas disciplinas que o compõe são: Projeto de Vida; Avaliação Semanal; Estudo Orientado; Eletivas; Protagonismo Juvenil e Práticas de Laboratório em Física, Biologia e Química. Em função das Diretrizes Pedagógicas do Tempo Integral, documento construído pela SEDUC de Goiás para nortear as ações e o funcionamento dos CEPI's no Estado, havia um momento semanal destinado à formação de todos os docentes que, nessa unidade, acontecia nas duas primeiras aulas de toda quinta-feira. Paralelo à formação, acontecia o Protagonismo Juvenil, em que todos os estudantes participavam de projetos construídos e desenvolvidos pelos próprios alunos, o que possibilitava, aos docentes total dedicação às formações que lhes eram ofertadas.

A especificidade dessa modalidade de ensino possibilitou que todas as etapas de desenvolvimento desta pesquisa fossem possíveis sem prejuízo à carga horária de aula dos alunos. Dessa forma, a aplicação prévia de questionário junto aos docentes e a realização de entrevista estruturada com a coordenadora pedagógica aconteceu de acordo com o cronograma estabelecido no projeto, assim como a aplicação do Produto Técnico Tecnológico (PTT) e a aplicação de um novo questionário pós PTT (Apêndice 1, 2 e 3) para verificação dos resultados obtidos junto aos docentes participantes da formação.

Antes que todas as etapas começassem a ser desenvolvidas na Unidade de Ensino, toda etapa referente à elaboração do projeto, assinatura do termo de consentimento feita pelo diretor do CEPI, cronograma, confecção dos questionários pré e pós aplicação do PTT, entrevista estruturada e a estruturação do PTT já haviam sido submetidas e aprovadas pelo Comitê de Ética do Centro Universitário Vale do Rio Verde UninCor, via Plataforma Brasil, cujo parecer de aprovação ocorreu no dia 25 de março de 2021, com o número CAAE 44592921.7.0000.5158. A partir desse momento, o projeto, o cronograma e a proposta de formação, com suas respectivas etapas foram apresentados à coordenadora pedagógica do CEPI, objeto desta pesquisa para definição das datas para sua execução.

Apresentado o projeto e a proposta de formação, foram definidas as datas para execução das atividades que, em função da pandemia de COVID-19, foram desenvolvidas, a princípio, de forma remota. Dos 4 (quatro) encontros programados, 2 (dois) ocorreram de forma remota, via *Google Meet*, e os outros 2 (dois), de forma presencial na Unidade Escolar (U.E). Cada encontro possuiu uma temática e objetivos específicos, bem como uma dinâmica introdutória nos três primeiros encontros, além de uma oficina no último. Mesmo de maneira remota, as dinâmicas foram realizadas sem dificuldades, de maneira que todos os participantes envolvidos puderam interagir durante sua execução.

Antes da formação começar, foi aplicado, via Google Forms, um questionário a todos os professores da U.E, bem como a realização de entrevista estrutura com a Coordenadora Pedagógica via *WhatsApp*, para levantamento de informações prévias acerca da temática que seria abordada. A formação foi desenvolvida nos meses de setembro, outubro e novembro de 2021.

Para o primeiro encontro, foi realizada uma dinâmica denominada “O prazer é meu”, em que os participantes, via *Google Meet*, formavam duplas ou trios, para socializarem, entre si, apresentando gostos e interesses dos mais variados e sem caráter profissional, destacando também aquilo de que não gostavam. Ao final de 10 minutos, os professores, que haviam formado outras salas virtuais para interagirem com mais privacidade, voltaram para a sala

virtual principal e, aqueles que se sentiram à vontade comentaram um pouco sobre o que seus colegas gostavam e do que não gostavam. Essa dinâmica teve o objetivo de compreender que a sexualidade não se resume às questões sexuais, mas abarca aspectos subjetivos ligados ao prazer, portanto não são determinações biológicas. Encerrado esse momento de socialização, iniciou-se a parte teórica.

O tema do primeiro encontro foi “Sexo e sexualidade na sociedade contemporânea: entender para respeitar”, cujos objetivos foram: distinguir os conceitos de sexo, gênero e sexualidade, bem como os impactos da heteronormatividade sobre as relações sociais de gênero e a orientação sexual compulsória; por fim, diferenciar identidade de gênero de orientação sexual. Na oportunidade, abordou-se a diferença entre gênero, identidade de gênero, expressão de gênero, sexo, sexualidade e orientação sexual, bem como se enfatizou sobre o aspecto social na construção do gênero, visando desmistificar a perspectiva biologicista do senso comum.

Figura 4 – Primeiro Encontro da Formação



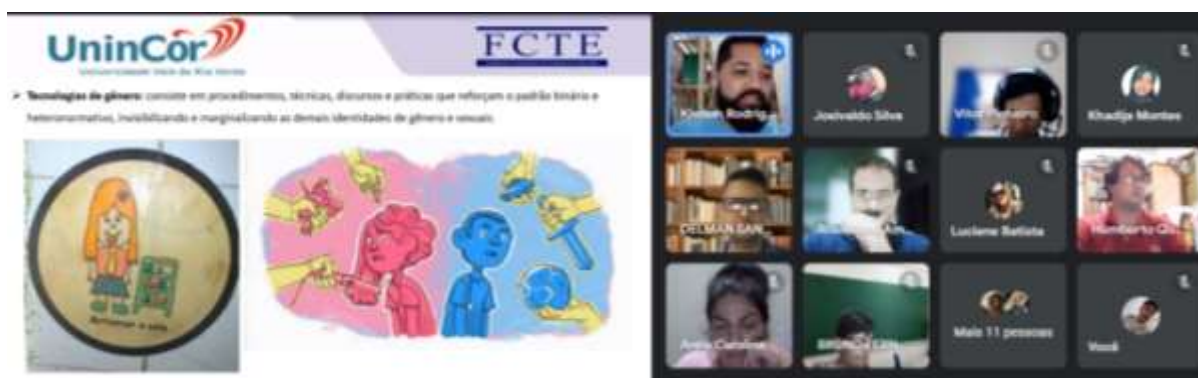
Fonte: Imagem pertencente ao acervo pessoal do autor.

Para o segundo encontro, que também ocorreu de forma remota via *Google Meet*, a dinâmica realizada foi denominada “O que eu sou?”, e objetivou identificar como a lógica binária leva à exclusão e à marginalização, assim como ao não reconhecimento de outras identidades e expressões de gênero existentes socialmente. Nessa dinâmica, foi solicitada a cada professor uma folha de papel e uma caneta para registrarem a quem pertenceria o fragmento da imagem mostrada para todos – esses fragmentos traziam objetos considerados femininos e/ou masculinos. Encerrado a apresentação de todas as imagens, previamente selecionadas, e anotação dos professores, as imagens eram novamente apresentadas, contudo, de forma completa, revelando que objetos não definem pessoas em relação ao seu gênero ou à

sua identidade de gênero, demonstrando que a percepção socialmente construída segue uma lógica binária excludente.

Após a execução da dinâmica, realizou-se mais um momento teórico para se discutir o tema do segundo encontro, que foi chamado “Liberdade para além do binarismo de gênero: da construção sócio-histórica ao uso das tecnologias de gênero no espaço escolar”. Os objetivos desse encontro foram: identificar algumas das múltiplas identidades que se sobrepõem à perspectiva binária acerca do gênero; concluir que identidade de gênero representa um processo subjetivo do sujeito e não uma determinação biológica; compreender que as tecnologias de gênero são reforçadoras da heteronormatividade no espaço escolar. Nesse encontro, abordaram-se as questões sobre a binaridade de gênero e a heteronormatividade no espaço escolar, bem como a violência e a expulsão compulsória, decorrentes dessa perspectiva, além do uso das tecnologias de gênero na escola como reforçador da heteronormatividade.

Figura 5 – Segundo Encontro da Formação



Fonte: Imagem pertencente ao acervo pessoal do autor.

No terceiro encontro, ocorrido de forma presencial na U.E, a dinâmica introdutória realizada analisou a importância das novas masculinidades em detrimento da masculinidade tóxica como caminhos para uma sociedade/escola mais humana nas relações de gênero. Denominada “Nem Coca, nem Fanta, eu sou mais Eu”, a dinâmica consistiu no registro, em folha de papel, da resposta para duas questões: o que é e o que faz um homem? O que não é e não faz um homem? Após, aproximadamente, 5 minutos, aqueles que se sentissem à vontade relatariam suas respostas. Encerrado esse momento expositivo, discutiu-se sobre a questão do padrão hegemônico da sociedade, enfatizando o aspecto machista, misógino e falocêntrico que norteia a percepção de todos.

A partir desse momento, foi iniciada a parte teórica da formação, “As consequências do machismo em uma sociedade plural: o papel da escola na formação das novas masculinidades”. Tal discussão foi iniciada pela seguinte pergunta: o que é ser homem em nossa sociedade? Além do padrão hegemônico de masculinidade e de sua estrutura simbólica (dureza corporal, hipervalorização da força física e de um corpo musculoso, heterossexualidade compulsória, valorização do status social como prova de se “ser mais homem”, necessidade de provar uma capacidade produtiva e status financeiro, entre outros), foram abordados assuntos, como a dominação masculina, masculinidades subordinadas, sexualidade masculina, pornografia e corpos.

Figura 6 – Terceiro Encontro da Formação



Fonte: Imagem pertencente ao acervo pessoal do autor.

O quarto e último encontro, também ocorrido de forma presencial, começou com a oficina denominada de “Memórias e relações interpessoais: o Eu e o outro na formação de um Ser”. Para a oficina, foram distribuídos aos participantes folha de papel A4, lápis de cor e giz de cera. Em seguida, foi-lhes orientado que cada um desenhasse em sua folha algo que

representasse um importante momento ao longo da sua vida escolar, quando eram alunos, algo considerado positivo e algo considerado negativo. Após, aproximadamente 40 minutos, aqueles que se sentissem à vontade poderiam apresentar seus desenhos e dizer porque aquele momento representado teria o marcado. Na oportunidade, pediu-se que se falasse como essa situação impactara em suas escolhas ao longo da sua vida profissional.

Após a apresentação de todos aqueles que se dispuseram a falar, foi iniciada a discussão final da formação relacionada à construção das memórias na própria vida escolar, bem como os impactos que elas têm nas escolhas cotidianas e profissionais. Na oportunidade, falou-se sobre como as ações dos professores impactam na vida dos alunos, contribuindo para a tomada de decisão e das mais variadas escolhas em suas vidas, enfatizando como a ação docente é capaz de influenciar positivamente a vida de cada aluno, visando torná-lo um ser humano cada vez melhor.

Figura 7 – Quarto Encontro da Formação



Fonte: Imagem pertencente ao acervo pessoal do autor.

Figura 8 – Quarto Encontro da Formação



Fonte: Imagem pertencente ao acervo pessoal do autor.

Figura 9 – Quarto Encontro da Formação



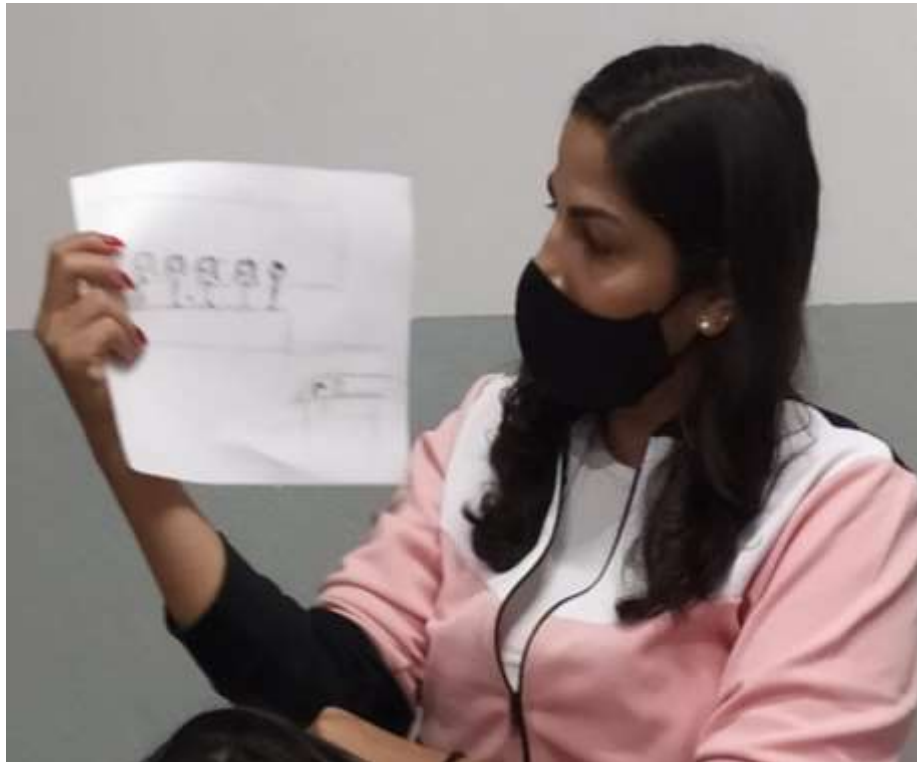
Fonte: Imagem pertencente ao acervo pessoal do autor.

Figura 10 – Quarto Encontro da Formação



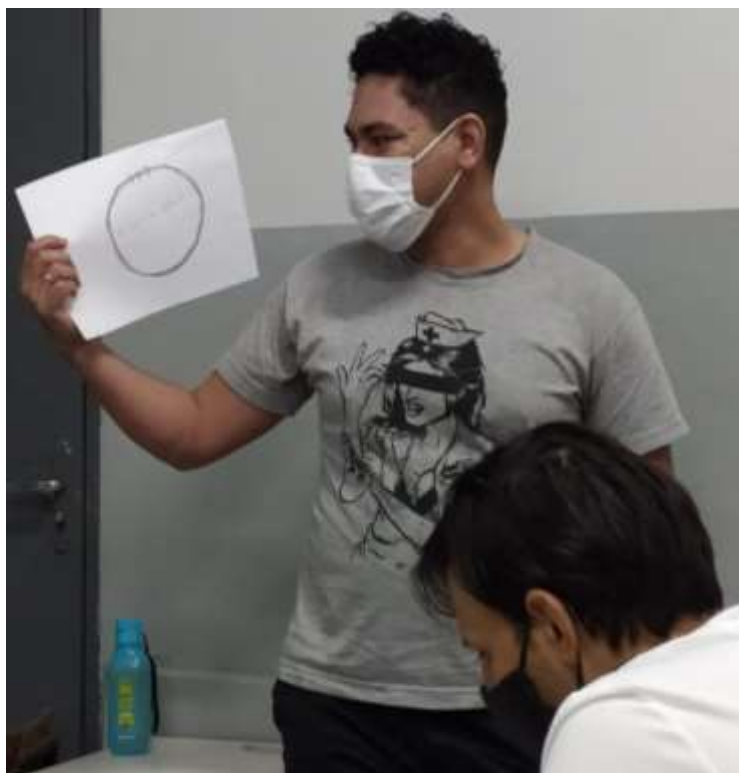
Fonte: Imagem pertencente ao acervo pessoal do autor.

Figura 11 – Quarto Encontro da Formação



Fonte: Imagem pertencente ao acervo pessoal do autor.

Figura 12 – Quarto Encontro da Formação



Fonte: Imagem pertencente ao acervo pessoal do autor.

Encerrada a formação, os professores receberam, via *Google Forms*, o questionário pós aplicação do PTT, o qual teve o objetivo de avaliar a metodologia e a didática utilizadas, as dinâmicas e oficina realizadas, bem como a relevância e o entendimento dos conteúdos ministrados. De posse dos dados coletados, a partir dos questionários pré e pós aplicação do PTT, da entrevista estruturada e da realização da formação proposta, os dados foram quantificados pela própria ferramenta digital e analisados, fundamentando, assim, o caráter qualiquantitativo desta pesquisa, que consistiu em um estudo de caso descritivo, conforme análise na próxima seção.

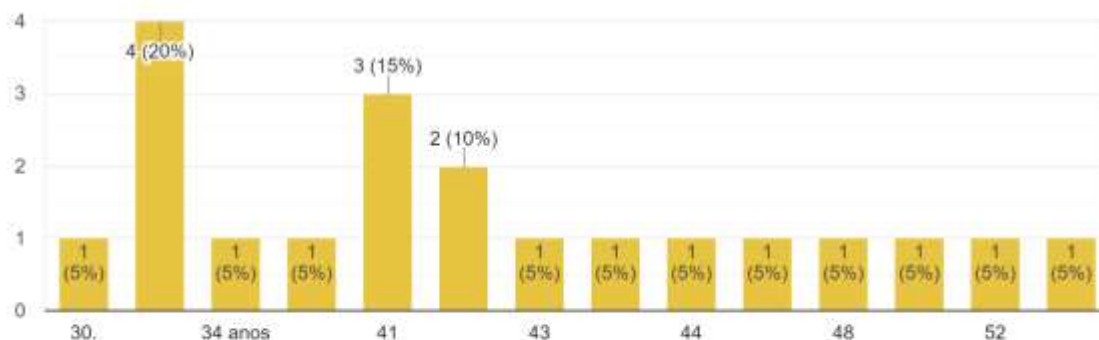
5.2 O perfil dos participantes envolvidos

Primeiramente, foi aplicado um questionário para que pudessem ser explicitados os perfis dos participantes das entrevistas, a fim de identificar a caracterização dos profissionais e possibilitar as análises e as relações de suas respostas às suas atividades, diante da execução do programa. A partir de tal realização, buscou-se identificar, inicialmente, a faixa etária de idade dos entrevistados: dos 20 profissionais que participaram da entrevista, oito têm idades entre 43 e 52 anos, e doze entre 30 e 42 anos (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Idades dos participantes

1. Qual a sua idade?

20 respostas



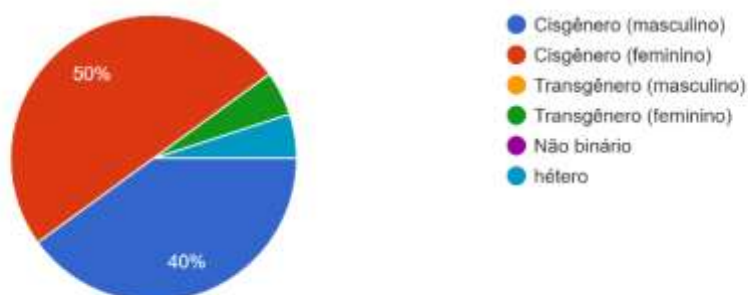
Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

Além disso, a identidade de gênero dos participantes variou entre masculino e feminino cisgêneros, masculino e feminino transgêneros, héteros e não binários, como aponta o Gráfico 2 abaixo.

Gráfico 2 – Identidade de gênero dos participantes

2. Qual a sua identidade de gênero?

20 respostas



Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

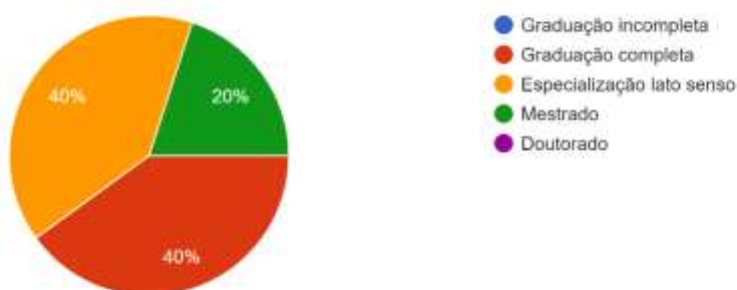
Acerca da formação acadêmica dos participantes, há profissionais de variadas áreas educacionais, como nas esferas da Pedagogia, Letras, História, Filosofia, Direito, Educação Infantil e Educação Especial, Matemática, Biologia, Educação Física, Teologia e

Administração, conforme o Gráfico 3 do questionário aplicado. Alguns desses profissionais possuem pós-graduação ou mestrado, e outros mais de uma licenciatura ou bacharelado, entre as áreas delimitadas acima. Tais informações são explicitadas com mais precisão à medida que se observa o gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Nível de formação acadêmica dos participantes

4. Qual o seu nível de formação acadêmica?

20 respostas



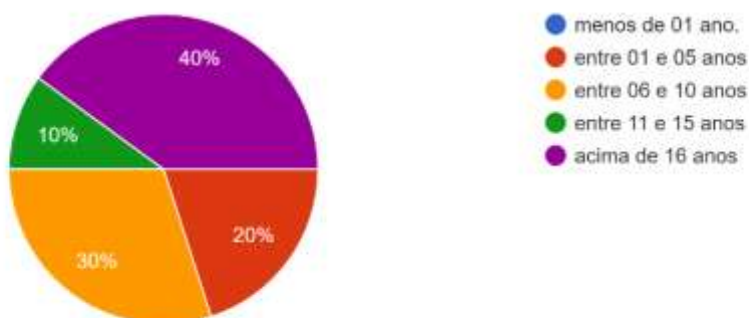
Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

No Gráfico 4, observam-se os dados referentes ao tempo de atuação, na rede de ensino, dos profissionais docentes que participaram da presente pesquisa.

Gráfico 4 – Tempo de atuação dos participantes no ensino

5. A quantos anos você ministra aulas?

20 respostas



Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

Ao serem questionados acerca da sua satisfação com a área profissional escolhida, todos os entrevistados responderam que gostam de atuar em suas respectivas áreas, como se pode observar no Gráfico 5, a seguir:

Gráfico 5 – Afinidade dos participantes com a atuação no ensino



Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

Sobre as matérias e disciplinas que ministram, os professores entrevistados também se manifestaram de maneira diversa, uma vez que demonstraram lecionar em várias áreas. Além disso, alguns deles trabalham em mais de uma área (Quadro 1).

Quadro 1 – Disciplinas ou áreas em que os participantes atuam

Língua Portuguesa: 4 profissionais

Arte: 5 profissionais

Matemática: 3 profissionais

Física: 2 profissionais

Demais disciplinas: Filosofia, Educação Física, Inclusão, Geografia, História, Inglês, Espanhol, Estudo orientado, Apoio pedagógico e disciplinas de pós-médio

Fonte: Quadro elaborado pelo próprio autor.

A partir da observação do Gráfico 6, evidenciam-se as respostas dos participantes da pesquisa acerca de algumas questões levantadas em relação à motivação no trabalho:

Gráfico 6 – Motivações dos participantes para executar o trabalho

8. Quando você está no Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) atuando como professor (a), qual a sua motivação? (OBS: enumere as opções abaixo de acordo com o nível de prioridade)



Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

As opções de resposta geralmente foram: o salário, as contas a pagar, a paixão em ensinar, o carinho e o respeito dos alunos e alunas. Outro questionamento presente na entrevista se refere à satisfação dos docentes ao ensinar em um Centro de Ensino em Período Integral, uma vez que se trata de uma espécie de ensino diversa dos modelos tradicionais, aos quais a sociedade docente está habituada. Nesse sentido, ao explicar por que optaram por fazer parte desse sistema, as respostas tiveram explicações variáveis, muitas das quais refletem os pensamentos e as expectativas sobre a eficácia dessa espécie educacional e, sobretudo, a possibilidade de alcançar maiores níveis de desempenho e de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos estudantes (Quadro 2).

Quadro 2 – Respostas discursivas

Pergunta: Você gosta de atuar como professor neste Centro de Ensino em Período Integral (CEPI)? Por quê?

1. *Sim, o modelo é extremamente satisfatório, apesar da burocracia inerente ao modelo, a liberdade de criação é grande. As aulas de práticas experimentais e as eletivas, em especial, são exemplos dessa possibilidade.*
2. *Sim, porque posso exercer com maior profundidade meu papel enquanto professor.*
3. *Sim, apesar de estar a pouco tempo, por causa da contribuição real que o CEPI oferece aos alunos, formação integral, desenvolvimento das possibilidades de uma vida melhor,*

- com mais autoconfiança e aprendizado.*
4. *Sim. É o único sistema educacional que oferece um programa de estudo que contribui para o crescimento e evolução na formação dos estudantes para a vida.*
 5. *Sim! o fascinante é poder colaborar com o crescimento do ser humano, do seu papel fundamental na transformação da sociedade*
 6. *Sim, No CEPI sinto mais próxima dos alunos, podendo desenvolver melhor minhas responsabilidades profissionais. O CEPI me ressignificou enquanto professora.*
 7. *Sim, por quê é o centro de ensino público mais completo, e que tem mais compromisso com o aprendizado dos alunos em nossa cidade.*
 8. *Sim, Gosto de atuar no CEPI pela sua grade de disciplinas, meus colegas de serviço que me ensinam muito, a carga horária e nossos alunos.*
 9. *Porque me sinto realizada em cumprir com o que sempre gostei de fazer, que é ensinar.*
 10. *Sim, porque trabalho em um ambiente de muita cooperação, responsabilidade e compromisso.*
 11. *Sinto-me feliz por atuar neste centro de ensino onde há uma diversidade tanto na formação dos colegas quanto nos componentes curriculares ofertados, visto que, temos disciplinas que contemplam o núcleo diversificado que possibilitam a integração com o núcleo comum. Mas o fator principal é que buscamos auxiliar, levar, conduzir na formação do aluno para que ele seja o próprio protagonista de sua vida, elencando em todos os momentos seu papel enquanto cidadão crítico, responsável e reflexivo.*
 12. *Sim. O ensino no período integral possibilita os alunos terem mais experiência na vida escolar quanto na vida social, possibilitando a interação entre professor e aluno e tendo uma visão e projeto de vida para o seu futuro como cidadão crítico.*
 13. *Sim, porque tenho a possibilidade de me desenvolver profissionalmente para desenvolver uma educação mais significativa para a vida de meus alunos.*
 14. *Sim. Temos uma proximidade maior tanto com os colegas de trabalho quanto com os alunos*
 15. *Gosto muito, penso que o modelo de ensino é ideal para a juventude nos dias de hoje.*
 16. *Sim.*
 17. *Sim, sinto a valorização do meu trabalho e a possibilidade e o incentivo ao estudo contínuo.*
 18. *Sim, temos a oportunidade de nos dedicar integralmente aos alunos e nos preparar para aulas interessantes, nos permite um maior contato entre professor/aluno que vai além da construção de conhecimento científico.*

Fonte: Quadro elaborado pelo próprio autor.

Ao serem questionados sobre a satisfação pessoal em sua profissão, 100% dos entrevistados afirmaram que gostam da área em que atuam, comprovando o índice percentual do Gráfico 5. Nesse contexto, cada participante leciona em uma disciplina diversa, entre as quais se podem mencionar as áreas de: Química, Mundo de Possibilidades, Estudo Orientado 1 e Eletiva.; Intérprete de Libras; Educação Física; Língua Portuguesa e Artes; Atividades específicas na área da inclusão no ensino médio, em que todas as disciplinas dessa área fazem parte do trabalho, como Filosofia e Projeto de Vida, Geografia, Eletiva de História e Arte e Pós-Médio, Apoio às aulas de Língua Portuguesa e Arte, Física, Língua Portuguesa, Espanhol e Arte, Matemática, Física, Estudo Orientado 1 e 2, Língua Portuguesa, Matemática, Biologia,

Práticas Experimentais em Biologia, Estudo Orientado I e II, Eletiva e Pós-Médio, Profissional de Apoio Pedagógico, Arte e Língua Inglesa, e Matemática.

5.3 Análise e interpretação dos dados prévios à coleta de dados via questionário e entrevista

A aplicação dos questionários e da entrevista, no período pré-aplicação do PTT, foi constituída por ações e iniciativas direcionadas à identificação dos perfis e das condutas dos professores entrevistados, para que pudessem ser levantadas as questões sobre como esses docentes entendem e veem algumas situações relacionadas aos alunos e à sua identidade de gênero e de sexualidade. Nesse sentido, após uma breve descrição dos perfis dos professores que participaram da pesquisa, buscam-se análises e abordagens sobre as perspectivas que esses profissionais apresentaram antes de terem acesso ao curso de capacitação, apresentado como Produto Técnico Tecnológico.

Para tais realizações, foram elaboradas perguntas que podem possibilitar uma contextualização sobre como os professores se comportam diante das adversidades relacionadas à identidade de gênero e de sexualidade, uma vez que tais temáticas ainda representam um cenário a ser desconstruído. Dessa forma, a metodologia utilizada se baseia em uma relação que busca identificar as perspectivas dos professores a esse respeito, antes e depois da aplicação do PTT, fazendo com que se possa realizar a menção da eficácia de uma formação de professores direcionada a essas questões, especificamente.

A maioria dos participantes entrevistados atua como profissionais da educação há mais de quinze anos, o que implica uma vasta experiência e conhecimentos em torno das deficiências e das necessidades do sistema educacional. Essa característica traz uma relevância considerável acerca dos questionamentos direcionados a esses docentes. Essa afirmação se justifica, na medida em que os professores, que têm ministrado aulas nos sistemas de ensino tradicionais, podem corresponder à identificação das mudanças positivas e negativas a respeito da eficácia da educação integral, uma vez que presenciaram diversos cenários e políticas pedagógicas ao longo de suas carreiras.

Procurou-se também explorar a diversidade de esferas interdisciplinares e multidisciplinares, para que se pudesse promover uma discussão realmente abrangente, haja vista que é necessária uma abordagem ampliada dos contextos e das demandas disciplinares. A partir do caráter multilateral do estudo, possibilita-se a obtenção de resultados práticos e relevantes, que possam contextualizar e identificar as mais variadas necessidades,

dificuldades e possibilidades de planejamento pedagógico. Dessa forma, a equipe pedagógica responsável pela elaboração dos projetos direcionados às metodologias de ensino e de aprendizagem devem considerar tais explorações, para que se faça a adaptação do ensino tradicional à nova modalidade de educação integral de acordo com as especificidades a que estão submetidas tais esferas e suas contextualizações.

Tais relações podem ser observadas quando alguns dos profissionais entrevistados – que atuam ministrando aulas em mais de uma área – evidenciam uma característica interdisciplinar e multilateral ao desenvolverem mais habilidades relacionadas às suas atividades como docentes. Também foram levantadas as questões relativas à real motivação dos profissionais docentes entrevistados, uma vez que tais questionamentos revelam a intensidade e a delimitação com as quais esses atores se dispõem a lidar e a serem inseridos nessa política em tempo integral. Tais questionamentos se justificam, porque, para que se possa elaborar uma proposta pedagógica capaz de ultrapassar as tradições de formalidade de maneira sólida e concreta, faz-se necessário um envolvimento com a causa, uma vez que são demandados esforços os quais somente podem ser feitos, por meio de tais pressupostos.

No questionamento seguinte (Gráfico 6), foram considerados os elementos e os motivos pelo quais profissionais das esferas educacionais permanecem na profissão: em razão dos gastos a pagar, de determinado salário, por apego aos alunos e às escolas e por amor ao ensino e à disseminação de conhecimentos. Nessas duas últimas situações, muito comuns na área da docência, os professores permanecem em suas funções mesmo com uma alta quantidade de problemas estruturais e pedagógicos, uma vez que a maioria das instituições de ensino brasileiras enfrenta disparidades negativas no campo da educação.

O Gráfico 7 abaixo apresenta como os participantes se manifestam acerca do relacionamento entre alunos e professores no CEPI. Como se sabe, a construção da relação aluno-professor é essencial para que se mantenha e se promova um ambiente educacional que seja confortável e produtivo para ambas as partes. Pensando em uma perspectiva mais aberta às questões direcionadas ao respeito às diversidades e à não padronização comportamental dos estudantes, cada aluno deve ser respeitado de acordo com as suas individualidades e peculiaridades sem que haja qualquer tipo de discriminação ou de preconceito.

Gráfico 7 – Relação professor/aluno sob o ponto de vista dos participantes

10. Na relação professor/aluno, como você se considera?

20 respostas



Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

Esse questionamento foi norteado pela necessidade de identificar como os professores interpretam e conduzem a sua relação com o aluno, uma vez que, como educadores, exercem uma função fundamental na formação da personalidade dos estudantes, assim como forte influência na forma com a qual os alunos se desenvolvem. As impressões sobre a relação aluno-professor se mostraram otimistas, o que pode promover um ambiente de ensino qualificado para a formação de estudantes ativos, participativos e interativos.

Ao correlacionar as respostas dos professores às propostas do programa, conclui-se que os profissionais estão buscando concretizar a eficácia de uma educação diversificada e saudável. Nesse sentido, a maioria dos docentes afirma procurar uma postura de ouvinte: 70% responderam “gosto de ouvir meus alunos em relação a seus conflitos e anseios e orientá-los dentro das minhas responsabilidades legais”. Isso evidencia a necessidade de os alunos se sentirem confortáveis ao demonstrar e expressar as suas dificuldades ao professor, para que se possa identificar rapidamente uma forma de contornar as adversidades que surgem durante os processos educacionais.

A segunda postura mais adotada por esses profissionais direciona a uma relação de amizade: 25% responderam “gosto de manter uma relação de amizade, a fim de trocar experiências sobre a vida fora da sala de aula”. Sobre tal aspecto, nota-se que o aluno pode sentir-se integrado ao ambiente de ensino que frequenta, além de mais acolhido pelos professores. Tais circunstâncias proporcionam um ambiente de ensino favorável tanto para os alunos quanto para os docentes, uma vez que estes realizarão atividades em conjunto, procurando ajustar e adaptar uma boa relação, o desenvolvimento educacional e a disciplina

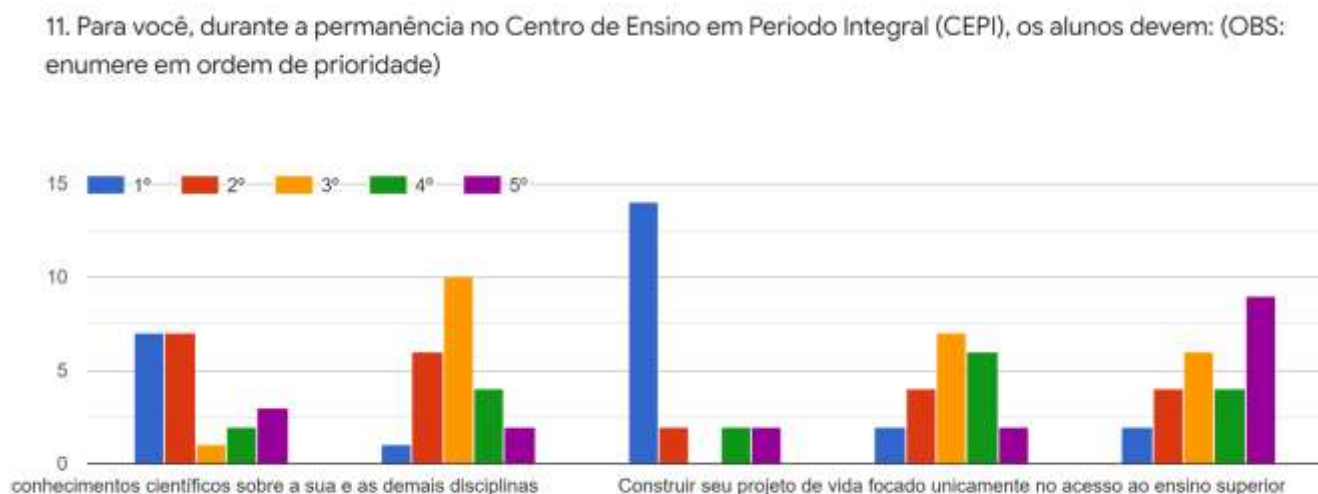
em sala de aula. Tais elementos, quando combinados, formam uma base sólida para o melhor desempenho dos processos de ensino e aprendizagem.

Uma pequena parte dos docentes entrevistados afirma que compartilha uma postura mais conservadora: 5% responderam “ao observar qualquer comportamento diferente do normal, repasso à coordenação pedagógica para as devidas providências”. Esses docentes usam a autoridade para resolver os problemas em salas de aula, ações essas que se justificam, na medida em que alguns profissionais da educação não consideram uma relação diversa entre alunos e professores, fazendo com que seja gerada uma barreira entre as conversas e as expressões dos alunos acerca das suas dificuldades e necessidades de aprendizagem.

Tais implicações advêm das culturas predominantemente perpetuadas, historicamente pela sociedade, nas quais prevalecem as padronizações de gênero impostas por uma parcela dominante da civilização, representada, geralmente, por crenças religiosas e conservadoras que norteiam grande parte da sociedade desde a Antiguidade. A partir disso, têm ocorrido diversas ações educacionais, em forma de cursos, discussões, debates e campanhas informativas que visam à conscientização de que tais padronizações impostas representam a opressão de milhares de pessoas, constantes nas minorias, as quais se tornam vítimas de segregação e de violência (física e psicológica), em razão da sua não adequação aos modelos cultuados pelas classes dominantes.

Na próxima pergunta, foram realizados questionamentos relativos às visões dos profissionais sobre as possíveis projeções dos estudantes acerca do futuro, considerando que essa questão se mostra fundamental para a menção das perspectivas que norteiam o trabalho docente dos professores entrevistados. Nesse sentido, foram direcionadas perguntas sobre como os estudantes deveriam conduzir a vida escolar com ênfase no futuro, a fim de se criar uma estrutura em que se possa reconhecer como esses alunos enxergam o ensino e a aprendizagem (Gráfico 8):

Gráfico 8 – Expectativas dos participantes sobre seus alunos



Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

A seguir, foram feitas perguntas acerca da opinião dos profissionais docentes sobre as competências socioemocionais. As respostas formaram uma variedade de informações a partir das quais se podem observar as percepções adquiridas em sala de aula. Por meio delas, é possível considerar diversos aspectos a serem introduzidos nos planejamentos pedagógicos.

Manifestando-se, assim, acerca das competências socioemocionais, os professores entrevistados relacionaram tais elementos a uma capacidade de administrar as reações e os sentimentos, de forma a adaptá-los às habilidades psíquicas e ao contexto social em que se inserem. Nesse sentido, para esses profissionais, o desenvolvimento das competências socioemocionais é fundamental, para que os estudantes possam lidar com as adversidades a que estão submetidos nos ambientes sociais e educacionais, assim como também estão diretamente relacionadas às habilidades de interagir socialmente, cooperar, adotar uma postura participativa em sala de aula e ser capaz de conviver com os demais alunos e com os professores de forma adequada. Os comentários dos professores podem ser lidos a seguir (Quadro 3):

Quadro 3 – Respostas discursivas

1. *As competências socioemocionais estão relacionadas aos desenvolvimentos dos(as) alunos(as) no sentido integral, ou seja, está relacionada com o desenvolvimento de habilidades relacionadas com as nossas emoções, sentimentos e de autoconhecimento.*
2. *Competências socioemocionais são as transformações que da escola nas adequações das necessidades sociais. É um conjunto de habilidades sociais e emocionais dos indivíduos.*

3. *As competências socioemocionais são capacidades relacionadas com as capacidades que cada um tem de lidar com suas próprias emoções, desenvolver autoconhecimento, relacionar-se com os outros, solucionar problemas e mediar conflitos.*
4. *Entendo que é conjunto de habilidades que desenvolvemos para lidar com nossas emoções diante dos obstáculos do dia a dia e estão ligadas à nossa capacidade de conhecer, conviver, trabalhar e ser.*
5. *Ferramentas que vão me permitir conviver, da melhor forma possível, comigo e com os outros, no que se refere aos aspectos emocionais de todo indivíduo.*
6. *A capacidade de lidar de forma equilibrada com as emoções, especialmente nas relações sociais.*
7. *Competências que desenvolve no aluno aspectos emocionais, comportamentais e de relacionamentos.*
8. *São habilidades que desenvolvemos para lidar com os desafios da vida no geral, principalmente em situações de conflitos.*
9. *É compreender as emoções e saber lidar com as mais diversas situações que podem surgir durante sua vida. Ser capaz de tomar decisões, respeitar o próximo e ter empatia.*
10. *Nossas habilidades de viver em sociedade e superar os desafios emocionais do nosso dia a dia*
11. *Competências socioemocionais são desenvolvidas não só no período escolar, mas por toda a vida. São posicionamentos e atitudes que temos mediante as mais diversas situações vividas de maneira ciente, responsável e o mais sensato possível.*
12. *são processos que nos ajuda ou ensinam a lidar com situações emocionais.*
13. *As competências socioemocionais são conjuntas de habilidades que desenvolvemos para lidar com nossas emoções acerca dos desafios cotidianos e estão ligados à nossa capacidade de conhecer, conviver, trabalhar e ser.*
14. *São competências desenvolvidas, a partir de uma relação de autoconhecimento de si mesmo.*
15. *Competências socioemocionais, são habilidades que desenvolvemos para enfrentar nossas emoções no dia a dia, da nossa vida.*
16. *São habilidades que desenvolvemos com nossas emoções durante os desafios cotidianos e à nossa capacidade de conhecer, conviver, trabalhar*
17. *Competências socioemocionais.*
18. *Conjunto de habilidades que precisam ser desenvolvidas no indivíduo para que esses possam lidar com suas emoções e conflitos internos e externos.*
19. *Ser capaz de lidar com conflitos internos e externos.*

Fonte: Quadro elaborado pelo próprio autor.

Ao desenvolver as próprias capacidades socioemocionais, os alunos desempenham habilidades de compreensão e de empatia, o que se fazem fundamentais, para que possam ser respeitadas as diferenças entre eles, visto que cada estudante apresenta uma convivência e uma contexto social diverso, além de possuir características e dificuldades individuais. Nesse sentido, desenvolver esses aspectos, os alunos e os professores se tornam capazes de transformar o ambiente educacional, em tempo integral ou não, em um espaço mais acolhedor, o que contribui diretamente para o desenvolvimento da aprendizagem e da socialização dos estudantes.

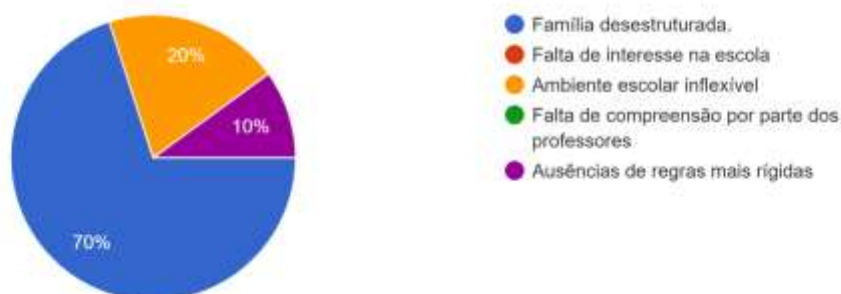
Alguns professores também ressaltaram a importância de fazer desse processo de desenvolvimento uma aprimoração constante, haja vista que a vivência em sociedade exige várias fases de adaptação, as quais impõem novos ambientes e novos aprendizados continuamente. Nesse cenário, as habilidades de lidar, conhecer e administrar as emoções são passíveis de equilíbrio e de acompanhamento constantes, fazendo com que a saúde mental dos estudantes – independentemente do ambiente ou da faixa etária a que pertençam – seja preservada e nutrida de forma adequada à sua necessidade.

Tais considerações são inerentes aos próximos questionamentos, os quais foram aplicados a situações em que os alunos e professores devam lidar, como as ocorrências de conflitos, desentendimentos ou, até mesmo, agressões em sala de aula. Diante disso, em quaisquer ambientes educacionais, pode haver a possibilidade de resolução de conflitos da forma adequada, desde que haja um planejamento e uma preparação docente capaz de considerar as habilidades necessárias para o domínio de tais situações.

Ao serem abordados acerca do assunto, foi solicitado aos entrevistados que dissertassem acerca dos motivos pelos quais acreditavam que determinados estudantes manifestavam conduta e/ou comportamento agressivo com os demais alunos ou com os professores. As opções de respostas foram direcionadas a uma interligação dos contextos sociais em que esses estudantes podem estar inseridos, uma vez que esse aspecto representa elemento fundamental na percepção e no comportamento dos estudantes. Assim, podem-se contemplar, na Gráfico 9, os possíveis fatores, considerados pelos professores, que influenciam os jovens na adoção de condutas inadequadas nos espaços educacionais:

Gráfico 9 – Possíveis fatores que influenciam os jovens a terem condutas agressivas

13. Na sua concepção, alunos que apresentam comportamentos desviantes como agressividade, prática de bullying, intolerância aos alunos considerados diferentes, são reflexo de um (a):
20 respostas



Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

Como se pode observar no gráfico, a maioria dos entrevistados acredita que os maiores causadores de condutas inadequadas pelos alunos se manifestam em um ambiente com uma família desestruturada, termo que define, na maioria das vezes, um contexto familiar sem diálogos, conservador, autoritário e, até mesmo, violento. Tal realidade não é incomum nos cenários brasileiros, assim como as ocorrências de agressividade física e psicológica nos espaços educacionais, fato que evidencia, ainda mais, a necessidade de uma pedagogia aberta a considerar os ambientes sociais em que os estudantes convivem.

Alguns profissionais também acreditam que a ausência de flexibilidade nas escolas é um fator determinante na conduta adotada por esses alunos, uma vez que a falta de diálogo institucional pode acarretar a incapacidade de lidar com determinadas frustrações escolares ou dificuldades de aprendizagem, fatores que podem levar a algumas explosões emocionais ou mesmo algumas infrações pelos estudantes. Esses aspectos têm sido amplamente discutidos na contemporaneidade, haja vista que são recomendadas, às instituições escolares, perspectivas pedagógicas mais modernizadas, direcionadas ao diálogo, à educação e gestões democráticas e à promoção das rodas de conversas, para que possam ser ultrapassadas as formas tradicionais de condução dos ambientes educacionais, os quais representam normalmente metodologias conservadoras, autoritárias e ineficazes.

Uma pequena parte dos professores que responderam ao questionário acredita que o fator determinante nos comportamentos agressivos é a ausência de regras mais rígidas que, segundo sugerem, faz com que os estudantes se sintam à vontade para se comportar sem medir as consequências em que podem resultar as suas ações. Tais manifestações são oriundas de pensamentos direcionados a um viés mais punitivo que conduzem a uma educação que busca o castigo como uma forma de coibir as condutas inadequadas dentro dos espaços escolares. Entretanto, diversos especialistas alertam para a ineficácia de um sistema educacional exclusivamente punitivo, uma vez que as ações de prevenção devem ser colocadas como prioridade diante das iniciativas direcionadas à punição.

No próximo questionamento, foi possível identificar como os profissionais veem a questão do aumento significativo da sua permanência nos locais de ensino, enfatizando o trabalho em período integral no qual se encontrariam com os alunos. Nessa perspectiva, foram identificadas as projeções relativas a essa questão, com o objetivo de identificar se esses profissionais enxergariam essas condições por um viés mais técnico, resumido aos ensinamentos teóricos, ou se poderiam ultrapassar as visões disciplinares e oportunizar maiores evoluções nos relacionamentos em sala de aula (Gráfico 10):

Gráfico 10 – Percepções dos participantes acerca do período integral

14. Por se tratar de um Centro de Ensino em Período Integral (CEPI), a permanência do professor durante todo o período de aula na unidade escolar possibilita:

20 respostas



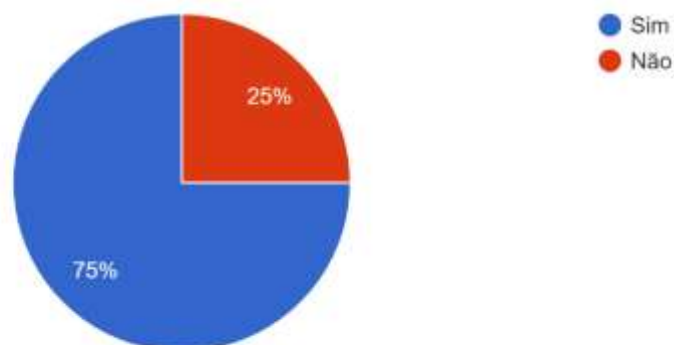
Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

Sobre os conhecimentos relativos às questões de identidade de gênero, obtiveram-se as seguintes repostas (Gráfico 11):

Gráfico 11 – Conhecimento dos participantes sobre gênero e identidade de gênero

15. Você sabe a diferença entre gênero e identidade de gênero?

20 respostas



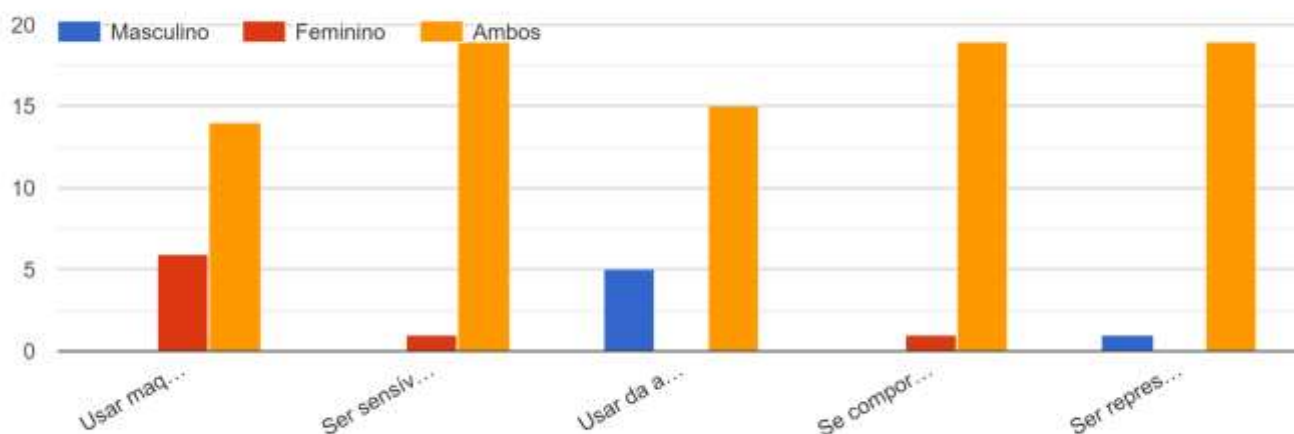
Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

Na pergunta seguinte, para uma pesquisa sobre como os profissionais entrevistados veem as questões de gênero e lidam com elas, foram aplicadas algumas situações hipotéticas

em cujas atividades eles deveriam identificar como próprias “de homem ou de mulher” (Gráfico 12):

Gráfico 12 – Atividades “masculinas” ou “femininas” de acordo com os participantes

16. Analise as afirmações abaixo e determine quais delas você considera comportamentos femininos e/ou masculinos no espaço escolar.



Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

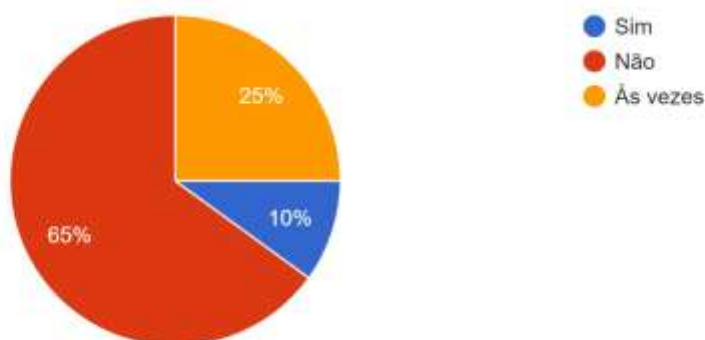
A pergunta seguinte buscou identificar como os profissionais entrevistados percebem as questões de gênero, a fim de localizar nesses docentes a consciência sobre a naturalidade das questões de identidade de gênero. Nesse sentido, buscou-se mensurar se os participantes traziam concepções e preconceitos tradicionalmente perpetuados sobre possíveis “más influências”.

Isso se justifica na medida em que, em tais tradicionalismos, há duas problemáticas: uma em que permanece uma ideia de que a identidade de gênero é uma escolha, por isso pode ser mudada ou revertida, por meio de práticas conservadoras; outra, que considera uma prática que “deve” ser mudada ou revertida por ações conservadoras. Ou seja, tanto o não reconhecimento da identidade de gênero como natural quanto a perspectiva de que tais condições não devem ser aceitas pela sociedade revelam-se problemáticas e, caso haja alguma influência sobre tais questões, elas devem ser eliminadas (Gráfico 13):

Gráfico 13 – Percepção dos participantes sobre a capacidade de influência dos meios de comunicação para a definição da identidade de gênero de um indivíduo

17. Você acredita que os meios de comunicação como a TV e a internet influenciam na definição da identidade de gênero de um indivíduo?

20 respostas



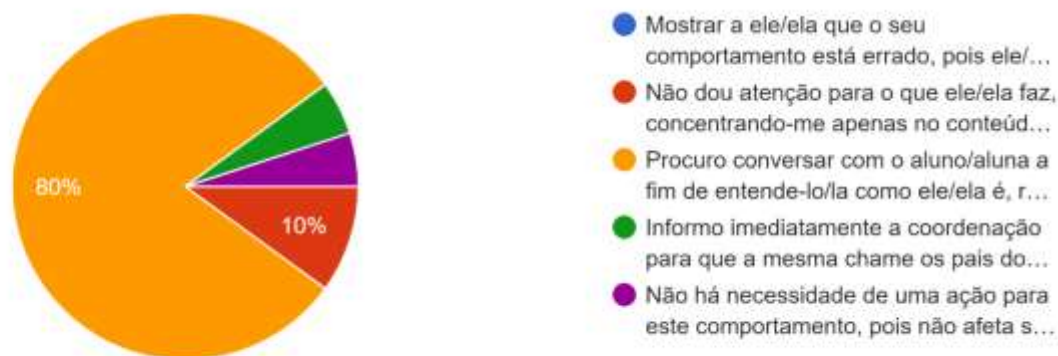
Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

Assim, foram abordadas outras questões referentes à conduta dos professores, em sala de aula, quando se deparam, por exemplo, com algum aluno que se comporta diferente dos padrões de gênero impostos pela sociedade (Gráfico 14). Os objetivos de tais questionamentos, além de serem parte das abordagens inerentes ao tema da presente pesquisa, são de explicitar como ainda possuem, mesmo na contemporaneidade, raízes conservadoras que não se dispuseram a adotar perspectivas direcionadas de combate aos preconceitos e às condutas de rejeição das minorias. Buscam-se, nesse viés, salientar os avanços conquistados ao longo de muitos debates e discussões nos espaços sociais, os quais já foram capazes de desconstruir uma boa parte das posturas preconceituosas e de segregação presentes nos espaços escolares:

Gráfico 14 – Percepção pessoal dos participantes quando se deparam com aluno/a que não condiz com o próprio gênero

18. Ao se deparar com um aluno ou aluna do gênero masculino ou feminino que se comporta de maneira não condizente com o seu gênero você procura:

20 respostas



Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

Como se pode observar no gráfico, a maior parte dos docentes reconhece a importância do respeito às diversidades: 80% responderam “procuro conversar com o aluno/aluna, a fim de entendê-lo/la como ele ou ela é, respeitando seu comportamento”, haja vista que o aluno ou a aluna deve ser respeitado/a e tratado/a de acordo com o gênero com o qual ele/ela se identifica. Nesse sentido, é ideal que o professor possa entender como esse aluno ou aluna prefere ser reconhecido, uma vez que a identidade de gênero representa um assunto que também deve estar incluído nos planejamentos de capacitação de professores, a fim de prepará-los para lidar corretamente com esses estudantes.

10% dos participantes, no entanto, afirmaram que simplesmente ignoram esse tipo de questão, respondendo “não dou atenção para o que ele/ela faz, concentrando-me apenas no conteúdo que preciso ministrar”, atentando-se apenas à aplicação das disciplinas escolares e no ensino dos conteúdos curriculares. Também, houve alguns professores que manifestaram a sua descrença quanto à importância de atentar-se a esses aspectos. Segundo eles, o papel da escola se resume apenas ao ensino das matérias escolares, desconsiderando a função social dos educadores ao fornecer um serviço público social, como professores e auxiliares da formação dos alunos.

Outra pequena parte de docentes, 5%, responderam que “informo imediatamente à coordenação para que a mesma chame os pais do aluno/a para que juntos possamos ajudá-

lo/la a mudar o seu comportamento, de maneira que ele/ela possa aprender a se comportar como o/a menino/a que é”. Esses, caso se deparam com qualquer conduta fora dos padrões de gênero, dispõem-se a promover uma conversa com os pais ou responsáveis pelo aluno, juntamente à equipe de gestão escolar, para que possam ser discutidas as sanções inerentes à mudança de comportamento, uma vez que representam posturas inaceitáveis nos ambientes educacionais.

A última parcela de participantes, 5%, responderam que “não há necessidade de uma ação para este comportamento, pois não afeta o seu desenvolvimento escolar”. Esses acreditam que tais fatores representam questões irrelevantes, logo não deveriam ser promovidas ações ou iniciativas destinadas ao tratamento dessa temática. A partir de tais análises, pode-se observar como a aplicação do questionário, antes da execução do PTT, evidenciou a presença de epistemologias ainda condizentes com a violência de gênero, tema o qual representa uma problemática amplamente discutida na contemporaneidade.

Tais abordagens comprovam que, no Brasil, ainda são preservados preconceitos e pensamentos violentos contra qualquer pessoa que não se encaixe nos padrões sociais pré-estabelecidos, fazendo com que esses estudantes se tornem mais vulneráveis à violência, ao *bullying*, à rejeição e à segregação, indo de encontro aos objetivos educacionais e democráticos. Também, pode-se mencionar como tais declarações não naturalizadas, e aceitas como liberdade de expressão, fazem com que a violação dos direitos básicos dessas minorias seja interpretada como uma simples opinião particular.

Tais epistemologias representam evoluções culturais as quais buscam promover uma sociedade mais justa e igualitária, em que as pessoas possam exercer suas liberdades fundamentais sem medo de represálias por isso. Dessa forma, o ambiente educacional deve promover, mais do que qualquer outro, um espaço em que esses estudantes se sintam livres e capazes de superar esses preconceitos, por meio da disseminação da educação, contribuindo, inclusive, para a formação de mais educadores dispostos a transformar a realidade violenta em que vivem as minorias.

Também condizentes com tal temática, foram feitos questionamentos acerca da opinião dos profissionais entrevistados sobre a presença do machismo nas salas de aulas. A maioria dos participantes (17 de 20) afirma que há uma cultura machista predominante, principalmente direcionada às meninas. Nesse contexto, os profissionais afirmam presenciar situações em que as meninas são constantemente julgadas pelas roupas que usam, ou por comportamentos que, embora aceitos normalmente quando se trata de meninos, são condenados severamente quando praticados por pessoas cisgênero do sexo feminino. Os

fragmentos, a seguir, evidenciam os comentários dos participantes a respeito dessa questão (Quadro 4).

Quadro 4 – Respostas discursivas

1. *Sim, infelizmente o machismo ainda está presente no ambiente escolar, apesar do discurso “não machista”. Na escola é possível presenciar várias situações em que é exigido da mulher um comportamento dito feminino cheio de pudor e modéstia; além de exigir que os meninos (cis) ajam como “homens” dentro do padrão heteronormativo.*
2. *Sim, as pessoas têm aquela visão que professora só pode ser mulher e que diretor só homem.*
3. *Infelizmente as salas de aula ainda são ambientes machistas, isso ainda ocorre por uma questão cultural que vem se desconstruindo ao longo dos anos.*
4. *Existe uma regra e/ou padrão que a sociedade construiu para separar a imagem feminina da masculina; a exemplo desse padrão destaca-se a questão de a mulher usar rosa e o homem azul, as apresentações escolares as cores já são escolhidas e determinadas, assim desde o momento que a criança é inserida na escola essa ideia já é inculcada na cabecinha deles, e isso se perpetua durante o seu período escolar.*
5. *Sim, os padrões pré-determinados são fortes no ambiente escolar.*
6. *Sim. Considero que as algumas piadas de alunos e professores, bem como algumas falas reproduzem um comportamento sexista que coloca em padrões rígidos o masculino e o feminino.*
7. *Sim, pois está inserido em uma sociedade machista, portanto em certas situações reproduzindo ações inadequadas nesse sentido, embora, na minha opinião, percebo que no ambiente escolar que vivo os alunos e professores procuram discutir tais ações e desenvolver um ambiente menos machista.*
8. *As vezes sim, devido ainda estarmos em uma sociedade machista.*
9. *Às vezes. Acredito que seja uma questão cultural.*
10. *Sim, a sociedade ainda é machista e nossos alunos e funcionários fazem parte desta sociedade e acabam refletindo na escola*
11. *Responder essa questão é bem polêmico, creio que a escola e a sala de aula são ambientes machistas porque o legado que recebemos de geração a geração é machista. Logo, se a educação que vem de casa não está aberta a ter outra postura e não respeita a orientação sexual de cada pessoa, conversando abertamente, mostrando respeito mútuo em relação aos membros que a compõe está fadado a propagar esse ambiente machista.*
12. *sim, acredito! as meninas, ainda são julgadas por suas roupas ou comportamentos.*
13. *Sim, infelizmente temos intrínseco em nossa forma conceitos padrões impostos pela sociedade que ainda nos dias de hoje prevalecem em nosso meio.*
14. *Não, pois temos uma grande clientela de alunos homossexuais e até transgêneros.*
15. *Sim, pois a nossa sociedade ainda é muito preconceituosa e, isso é uma das coisas que várias pessoas trazem como cultura da sua formação familiar.*
16. *Não. Por quê todos são tratados iguais*
17. *Não.*
18. *Sim. Infelizmente ainda temos resquícios de um modelo de família patriarcal e machista.*

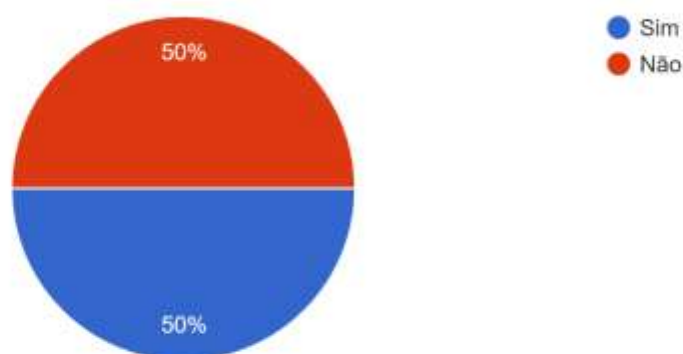
Fonte: Quadro elaborado pelo próprio autor.

O restante dos profissionais que participaram da pesquisa afirmou que não via machismo nas salas de aulas. Para eles, todos eram tratados igualmente e, em razão da diversidade de identidades de gênero e de orientações sexuais presentes nas salas de aulas, não ocorriam julgamentos machistas nesses ambientes. Quando questionados sobre os conhecimentos relacionados às tecnologias de gênero, metade dos profissionais afirmou saber do que se tratava, todavia a outra metade respondeu que não possuía conhecimentos a esse respeito, conforme se pode observar no Gráfico 15:

Gráfico 15 – Conhecimento dos participantes sobre as tecnologias de gênero

20. Sabe o que são tecnologias de gênero?

20 respostas



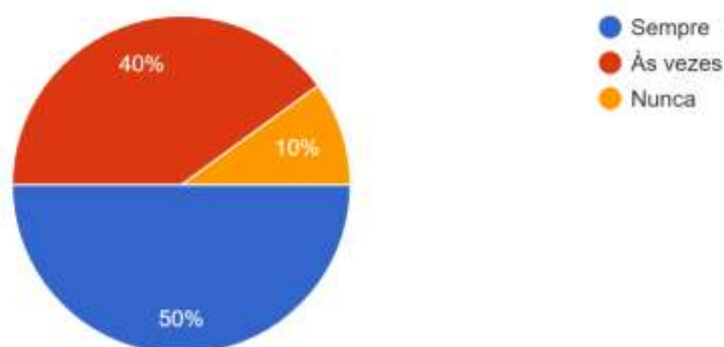
Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

Outrossim, quando foram direcionados à pergunta relativa ao cuidado com a seleção de conteúdo ministrado nas salas de aulas, metade dos professores entrevistados afirmou que tomava todas as providências para que não houvesse a utilização de textos preconceituosos: 40% afirmaram que apenas, às vezes, se lembravam de atentar a tais questões; os outros 10% nunca se dedicaram a tomar esse cuidado (Gráfico 16):

Gráfico 16 – Preocupação dos participantes a respeito de preconceitos de gênero nos planos didáticos

21. Ao selecionar o material que usará em suas aulas, você se preocupa em identificar se há algum trecho, questão ou desenho que reforce os preconceitos de gênero?

20 respostas

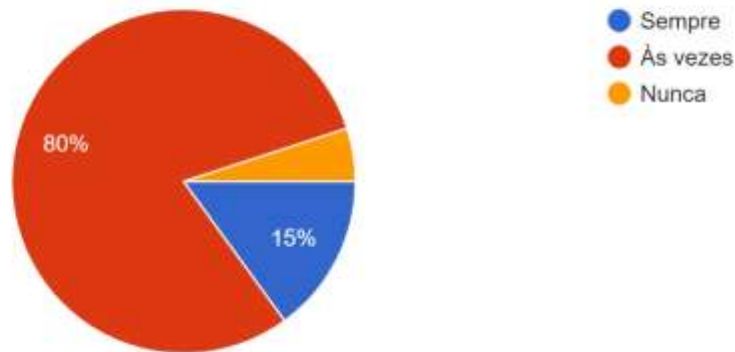


Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

Questionados, mais uma vez, sobre a seleção de conteúdos que aplicavam nas salas de aula, os profissionais docentes participantes da pesquisa foram direcionados à pergunta que questionava acerca da constância com que promoviam debates ou disseminavam conhecimentos voltados para o respeito às diversidades e para o combate aos preconceitos (Gráfico 17). Nesse sentido, 80% dos participantes afirmaram que apenas abordavam esse tipo de conteúdo às vezes; 15% afirmaram que sempre tratavam das questões de gênero em sala de aula; e 5% confirmaram que nunca realizaram qualquer disciplina ou atividade relacionada ao tema:

Gráfico 17 – Frequência com que os participantes promovem debates e conhecimentos acerca das diversidades e do combate aos preconceitos

22. Em suas aulas você aborda questões relacionadas a discriminação e preconceitos de gênero?
20 respostas

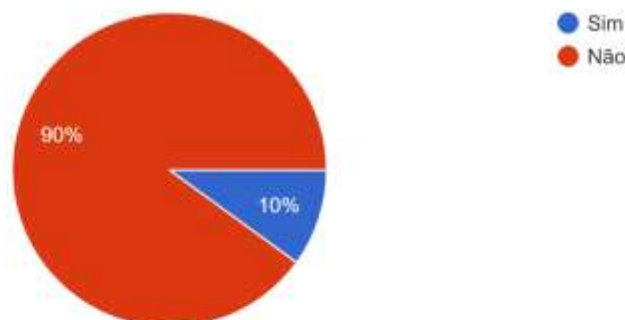


Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

Outra questão importante: 90% dos professores entrevistados afirmaram nunca ter recebido qualquer instrução ou abordagem educacional, durante os processos de formação de professores, acerca das questões de gênero e sexualidade. (Gráfico 18):

Gráfico 18 – Conhecimento sobre questões de gênero e sexualidade difundidos em formações permanentes

23. Você já fez alguma formação sobre gênero e sexualidade?
20 respostas



Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

Ao serem questionados sobre a importância da formação de professores direcionada às questões das diversidades de gênero com as quais lidam nas salas de aula, foram obtidos os seguintes comentários (Quadro 5):

Quadro 5 – Respostas discursivas

<p>Pergunta: <i>Você acredita ser importante que todos os professores da unidade escolar tenham uma formação sobre gênero e sexualidade? Por quê?</i></p>
<ol style="list-style-type: none"> 1- <i>Sim, para que eles saibam agir diante de situações que fujam do padrão heteronormativo, ou seja, é importante para que eles saibam agir diante de um aluno mais afeminado, ou menina mais masculina. Evitando agir de maneira preconceituosa “, simplesmente, por falta de conhecimento dessa realidade cada vez mais discutida.</i> 2- <i>Sim, para os professores saberem como lidar com esse tipo de situação e não sentirem dúvidas quando algum aluno fizer alguma pergunta sobre o assunto e terem mais conhecimento.</i> 3- <i>Sim, pois ampliaria a visão dos docentes acerca da construção sociocultural das identidades sexuais e de gênero, e a implementação de atividades sobre o tema no contexto escolar. Contribuindo para a transformação das práticas escolares, desestabilizando padrões pré-concebidos.</i> 4- <i>A sexualidade faz parte da vida de todas as pessoas, é universal e, ao mesmo tempo, singular para cada indivíduo, logo, nós como professores devemos conhecer e compreender sobre o assunto para que possamos trabalhar de forma em que nenhum aluno se sentirá desprezado ou discriminado.</i> 5- <i>Muito importante, a ignorância é o mal do século.</i> 6- <i>Sim. Considerando as poucas informações sobre o tema, mas a presença dessa realidade no ambiente escolar, uma formação mais direcionada sobre o tema poderia ajudar nas ações pedagógicas.</i> 7- <i>Sim, porque como vivemos numa sociedade que possui dificuldade em aceitar a diversidade e em muitas situações o errado é visto como o comum é aceitável, para tanto muitas vezes fazemos afirmações ou até mesmo nos comportamentos de forma preconceituosa.</i> 8- <i>Sim, por causa da transformação que ocorreu em toda sociedade, para o professor poder saber lidar com as situações sem prejudicar ninguém.</i> 9- <i>Sim. Porque são professores preocupados com esta questão.</i> 10- <i>Sim, Minimizar erros cometidos durante as aulas e auxiliar de forma correta aos alunos que por algum motivo venham a se envolver o cometer algo desrespeitoso em relação a gênero</i> 11- <i>Com certeza. Eu nunca fui de discriminar, mas sempre tive o cuidado que agora foi redobrado de não dizer coisas que possa gerar ambiguidade no entendimento dos meus alunos sobre sua orientação sexual. Foi a partir dos seus esclarecimentos e explicações que aprendi muito sobre gênero e sexualidade. Não só porque tenho uma filha que já se declara bissexual, mas devido aos relatos angustiantes de ex-alunos que dentro de casa não podiam assumir sua orientação sexual porque os pais não aceitavam. No entanto, na escola sentiam-se muito a vontade para ser, agir, atuar de acordo como bem entendessem. Na escola eles sentiam-se livres e era muito bom ver aquela liberdade deles.</i> 12- <i>sim. Para poder entender e ajudar um (a) aluno (a)</i>

- 13-Sim é claro certamente estarmos melhor preparados para abordagem do assunto melhor estaremos para orientar e aconselhar nossos alunos.
- 14-Sim, para que possamos aprender mais e saber lidar com certas situações no ambiente escolar.
- 15-Sim, pois tendo mais conhecimento, poderíamos abordar o tema de uma forma melhor, e poderíamos ajudar mais os nossos alunos...
- 16-Sim, por quê assim teremos conhecimento para lidar com os alunos que apresentem esses gêneros e sexualidades.
- 17-Sim. Porque acredito que precisamos explorar cada mais essa temática, para que possamos tomar consciência no processo natural de formação dos indivíduos.
- 18-Sim. É muito importante que todos se apropriem do conhecimento para que possamos lidar com situações e conflitos sobre gênero e sexualidade.

Fonte: Quadro elaborado pelo próprio autor.

Na pergunta seguinte, foram questionadas as perspectivas dos professores a partir do conceito de sexualidade (Gráfico 19):

Gráfico 19 – Definição de sexualidade para os participantes

25. Para você a sexualidade é:

20 respostas



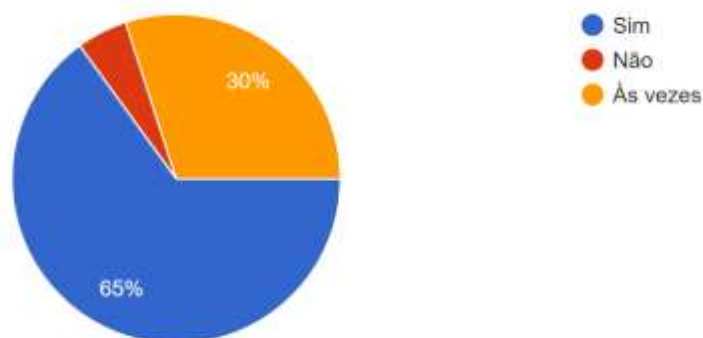
Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

Sobre a pergunta relativa às funções dos sistemas educacionais em uma educação mais humanizadora e inclusiva, foram relatados os seguintes posicionamentos (Gráfico 20):

Gráfico 20 – Funções dos sistemas educacionais para os participantes

26. Quando você pensa em valores como respeito, empatia, bondade, caridade, honestidade e tantos outros necessários para uma boa convivênc... responsabilidade na construção desses valores?

20 respostas



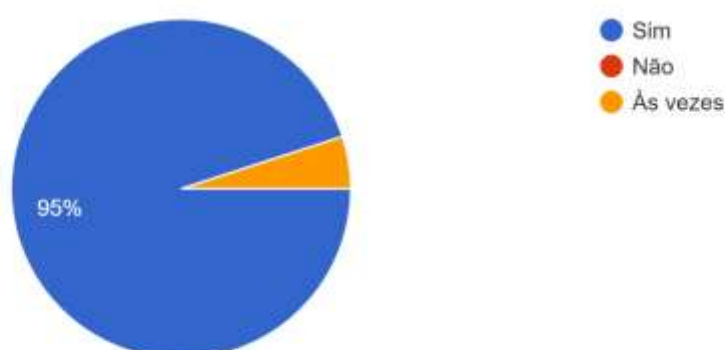
Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

Sobre tais funções direcionadas aos professores, o gráfico a seguir elucidada:

Gráfico 21 – Função dos próprios participantes na construção de valores

27. Enquanto professor, você se sente responsável na construção desses valores junto aos alunos (as)?

20 respostas



Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

Sobre o direito de respeito ao uso dos nomes sociais dentro das escolas, houve diversas manifestações direcionadas à concretização desse direito, na medida em que o

respeito às diversidades de gênero não deve ser só uma mera formalidade, mas sim uma inclusão real desses alunos, para que sejam aceitos como são.

Quadro 6 – Respostas discursivas

Pergunta: <i>Você concorda com o uso do nome social na chamada escolar? Por quê?</i>
<p>1- <i>Sim, é um direito do aluno!</i></p> <p>2- <i>Sim, pois é um direito enquanto sua liberdade de gênero.</i></p> <p>3- <i>Sim, pois o tratamento verbal deve estar adequado ao gênero com o qual a pessoa se identifica. Pois o ambiente escolar deve ser acolhedor e seguro.</i></p> <p>4- <i>Sim, pois a meu ver é um direito do aluno e quando esse direito é usado o aluno se sente respeitado.</i></p> <p>5- <i>Com certeza, é uma questão de respeito ao indivíduo.</i></p> <p>6- <i>Sim, pois isso respeitaria a identidade de cada aluno e não conforme consta no seu registro civil.</i></p> <p>7- <i>Sim, porque a escola deve ser um ambiente acolhedor e deve ser o espaço propício a criar uma cultura de respeito à diversidade.</i></p> <p>8- <i>Sim, por respeito ao ser humano, ao ser individual.</i></p> <p>9- <i>Sim. É uma forma do aluno se sentir mais confortável.</i></p> <p>10- <i>Não sei opinar</i></p> <p>11- <i>Sim, não vejo motivos que possam discordar.</i></p> <p>12- <i>sim. a liberdade é algo constitucional, sendo assim, meu (a) aluno(a) tem o direito de escolher como quer ser chamado(a).</i></p> <p>13- <i>Como ainda temos que seguir normas pré-estabelecidas de acordo com as normas padrões da sociedade, sim se faz necessário estar na lista de chamada o nome social, até porque legalmente é assim que tem que estar para ter valor legal caso seja necessário confirmar, comprovar a presença na unidade escolar.</i></p> <p>14- <i>Sim, para que o (a) aluno sinta - se respeitado.</i></p> <p>15- <i>Sim. Se a pessoa se sente bem e à vontade, eu não vejo problema em usar o nome social na chamada escolar.</i></p> <p>16- <i>Sim, Por quê é o nome que identifica a pessoa que realmente é</i></p> <p>17- <i>Sim. É uma questão de valorização pessoal.</i></p> <p>18- <i>Sim. Desde que não haja restrições legais</i></p>

Fonte: Quadro elaborado pelo próprio autor.

Sobre as questões da relação dos alunos com suas famílias, e da escola para com esses, direcionou-se a pergunta, a fim de investigar como os profissionais entrevistados consideram que devam seguir a orientação dos pais sobre o que será conversado nos espaços escolares. Nesse contexto, investigou-se a opinião dos professores tanto acerca da importância de lidar com as questões de gênero em sala de aula – independente da opinião particular dos familiares – quanto sobre a autonomia escolar e profissional docente direcionada à educação dos alunos, a partir de perspectivas sociais e coletivas (Quadro 7):

Quadro 7 – Respostas discursivas

Pergunta: Ao selecionar temas como gênero e sexualidade para serem trabalhados com os alunos em sala de aula, os pais devem ser consultados se aprovam ou não a discussão desses temas com seus filhos/filhas? Por quê?

- 1- Não, a escola deve ter autonomia para discutir os assuntos que forem pertinentes para o desenvolvimento integral dos educandos.
- 2- Não, pois esses temas já estão sendo inseridos na BNCC.
- 3- Acredito que é importante comunicar a família, mas não consultar aprovação ou não, muitas pessoas já vêm de famílias preconceituosa, onde não aceitam essa discussão sobre esses temas. Comunica-las poderia talvez fazer com que refletissem de forma diferente.
- 4- Acredito que não, penso que a escola deve ter autonomia para abordar esse assunto, pois a escola quando se propõem a trabalhar esse tema ela terá todo cuidado para explaná-lo de forma que não seja pejorativo.
- 5- Não diria consultados, mas informados, essa conversa na verdade deveria ter começado na família, mas sabemos que não é assim, ela surge na escola e depois chega na família.
- 6- Não. A metodologia e processos pedagógicos são de competência da própria escola e não seria necessário que pais ou responsáveis deem autorização para a execução desses processos e procedimentos pedagógicos.
- 7- Não, porque isso é algo natural, como todos sabem outros temas trabalhados, como, até mesmo, quando trabalhamos a competências emocionais. Pelo contrário, talvez os pais deveriam ser convidados a receberem formação a respeito destes temas, para talvez, construir uma cultura de mudança na comunidade escolar.
- 8- Não, pois a escola jamais trará temas ou metodologias que farão com que o aluno venha a ser desrespeitado.
- 9- Não. Porque são temas relevantes e que precisam ser discutidos.
- 10- Não é necessário, visando que é uma formação importante alunos, e esta informação não vem a desrespeitar nem o aluno e muito menos a família
- 11- Mais uma questão polêmica. Depende muito da educação que eles passam em casa. Os pais que têm uma mentalidade aberta como eu, certamente não verão problema ao serem trabalhados esses temas com os alunos em sala de aula. Já, em se tratando dos preconceituosos, com certeza terá divergências. Penso que o ideal é convidar a comunidade escolar e expor como serão essas aulas para que não gerem dúvidas e nem margem para interpretações equivocadas.
- 12- não! são temas para o crescimento e formação do ser humano, portanto, não depende da aprovação ou não dos pais/ responsável
- 13- Sim, porque infelizmente é um tema que causa muita polêmica aos olhos da sociedade que perpassam pela religiosidade, educação e entendimento dos pais e da sociedade em si.
- 14- Não, pois muitos pais não conversam esse assunto com os filhos. Apesar de ser extremamente necessário e importante muitos pais nem participam de palestras propostas ou reuniões.
- 15- Sim, pois seria uma oportunidade de identificar o preconceito e argumentar com

esses pais, mostrando a eles que a diversidade está presente em tudo e em todos e ela precisa ser respeitada.

16-Sim, por quê tem pais que não tem muito conhecimento sobre esse assunto, e pode interpretar de uma outra forma.

17-Sim. Acredito que devemos respeitar as crenças de cada família sejam elas crenças libertadoras ou limitantes.

18-Não. Eles podem ter ciência dos temas abordados. Mas a discussão não depende da aprovação dos pais.

Fonte: Quadro elaborado pelo próprio autor.

5.3.1 Entrevista com a coordenadora pedagógica

Por fim, realizou-se uma entrevista com uma coordenadora pedagógica, a fim de coletar dados sobre o tratamento das questões de identidade de gênero e de sexualidade na escola, assim como as questões relacionadas à eficácia dos centros educacionais em período integral. Quando entrevistada, a professora, que atua, há dois anos, como coordenadora pedagógica e, há 20 anos, como profissional da educação traz as suas observações acerca do que presenciou como professora e coordenadora pedagógica.

A profissional entrevistada atuou no centro de educação integral por cinco anos como docente e como coordenadora pedagógica já faz dois anos. Nesse sentido, considerando os cinco anos em que exerceu suas funções docentes em período integral com os alunos, a coordenadora afirma que não consegue ver aspectos negativos nessa proposta, uma vez que proporciona um maior envolvimento tanto dos professores quanto dos alunos. Nesse sentido, afirma que o fato de os estudantes e os professores se manterem mais tempo em constante contato, há mais possibilidades para que se possa acompanhar o desempenho dos alunos, assim com identificar as dificuldades com que eles têm que lidar durante o ano letivo.

Dessa forma, a profissional afirma que a constância no contato com os estudantes proporciona um envolvimento coletivo com o sistema de ensino, uma vez que, ao construir uma relação mais estrita com os alunos, eles adquirem uma segurança para manifestar suas dificuldades e necessidades com relação ao ensino. Nesse sentido, presume-se que, diante de uma abertura maior para que esses estudantes possam expressar essas dificuldades, torna-se mais propensa a elaboração de metodologias e de planos pedagógicos que possam focar na assistência personalizada e na resolução dos problemas de aprendizagem.

Outrossim, a coordenadora ressalta a diversidade que se manifesta com relação aos profissionais docentes, uma vez que possuem experiências diversas, portanto, cada um também concebe sua maneira de trabalhar e de lidar com os estudantes. Dessa forma, a

profissional afirma que a política da instituição direciona a um tratamento de equilíbrio e de respeito às diferenças, em que cada profissional possui espaço para trabalhar conforme as suas experiências, metodologias e conteúdos curriculares.

Com relação às diversidades relacionadas aos perfis dos alunos, a coordenadora pedagógica assevera que a instituição busca promover um ambiente em que não haja qualquer espécie de discriminação, exclusão ou segregação, fazendo com que as peculiaridades e especificidades dos estudantes sejam devidamente consideradas e respeitadas. Nesse sentido, faz-se imprescindível um direcionamento institucional em que as abordagens possam enfatizar a subjetividade humana, promovendo a compressão de que cada aluno possui características próprias e únicas, não podendo, portanto, serem estabelecidos padrões que desconsiderem tais diversidades.

Quadro 8 – Entrevista com a coordenadora do CEPI

1ª Pergunta: quantos anos você tem?

Resposta: Tenho 43 anos

2ª Pergunta: qual a sua formação, habilitação e nível acadêmico?

Resposta: Sou graduada em Letras e Literatura pela Universidade Norte do Paraná (Unopar), e pós graduada em Neuropedagogia pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (Fabec)

3ª Pergunta: a quanto tempo você atua como coordenador (a) pedagógico (a)?

Resposta: atuo há uns 2 anos.

4ª Pergunta: a quanto tempo você atua ou atuou como professor (a) regente?

Resposta: Tenho 20 anos de profissão

5ª Pergunta: além da disciplina referente a sua formação, você já ministrou aulas de outras disciplinas? Quais?

Resposta: já sim. Já ministrei aulas de Geografia, Ensino Religioso e Inglês

6ª Pergunta: a quanto tempo você trabalha neste Centro de Ensino em Período Integral (CEPI)?

Resposta: Há 5 anos

7ª Pergunta: Por se tratar de um Centro de Ensino em Período Integral, quais os aspectos mais positivos e negativos na convivência com os alunos e professores?

Resposta: Bom, não vejo aspectos negativos, o que mais observo são os aspectos positivos. Temos a oportunidade de passar mais tempo com a comunidade escolar, bem como vemos um melhor desenvolvimento dos alunos em suas relações sociais com os colegas, professores e demais funcionários da instituição. Dessa forma, percebemos um estreitamento dos laços com os amigos e também uma melhor interação com novos alunos, uma vez que as aulas e atividades podem envolver estudantes de turmas ou anos diferentes dentro do CEPI.

8ª Pergunta: como está dividido a estrutura curricular nesta unidade escolar, ou seja, quantas e quais disciplinas fazem parte da vida escolar dos alunos?

Resposta: *Ela está dividida em Núcleo Comum, que compreende as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Ed. Física, Inglês, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia, e em Núcleo Diversificado, que compreende as disciplinas de Prática Experimentais, Estudo Orientado I, Pós-médio, Estudo Orientado II, Projeto de vida, Protagonismo Juvenil, Eletivas e Ling. Est. Espanhol.*

9ª Pergunta: em termos pedagógicos, como você avalia a prática docente em sala de aula no que se refere aos conteúdos curriculares das disciplinas existentes na unidade escolar?

Resposta: *Trabalhamos com vários profissionais onde cada um tem sua prática docente, tento respeitar a diferença de cada um, mas vejo que todos se sobressaem em sua área quando repassam aos estudantes os conteúdos curriculares, tanto do Núcleo Comum, quanto do Núcleo Diversificado.*

10ª Pergunta: a unidade escolar possui algum projeto voltado para as discussões sobre gênero e sexualidade? Quais?

Resposta: *No momento ainda não temos um projeto voltado para essa temática.*

11ª Pergunta: por que a unidade escolar não possui projetos nessa área?

Respostas: *Creio que por não termos problemas quanto a esse assunto, por conta disso, não criamos nenhum projeto por enquanto.*

12ª Pergunta: como a unidade escolar tem se posicionado em relação as demandas sociais ligadas a igualdade de gênero?

Resposta: *Trabalhamos junto com os nossos alunos a Igualdade entre mulheres e homens, mostrando para os mesmos que a Igualdade de Género exige que, numa sociedade, homens e mulheres gozem das mesmas oportunidades, rendimentos, direitos e obrigações em todas as áreas, devendo se beneficiar das mesmas condições.*

13ª Pergunta: a unidade escolar já teve algum aluno/aluna transgênero (a) matriculado?

Resposta: *Não*

14ª) Como a unidade escolar tem se posicionado diante de alunos/alunas que apresentam um comportamento divergente do seu gênero de nascença?

Resposta: *Ainda não nos deparamos com essa situação.*

15ª pergunta: você considera o Centro de Ensino em Período Integral uma unidade diversificada em termos de como as pessoas se portam e se comportam, ou seja, de como as pessoas são?

Resposta: *Sim, pois trabalhamos com os nossos alunos o respeito ao próximo, respeitando as diferenças e individualidades de cada um.*

16ª Pergunta: como os alunos tem convivido com essa diversidade?

Resposta: *Trabalhamos a diversidade tanto no Núcleo Comum quanto no Núcleo Diversificado com os nossos alunos, mostrando que cada ser humano tem sua história particular, formada pela sua estrutura biológica, social e cultural, onde a escola faz parte dessa sociedade e é um local formado por uma população com diversos grupos diferentes, cada um com seus costumes e crenças, e que convivem lado a lado todos os dias, onde o*

cenário da diversidade se acentua e se desenvolve cada dia mais e que devemos respeitar todos com igualdade, não temos problemas quanto ao convívio dos alunos com essas diversidades.

17ª Pergunta: como a unidade escolar tem trabalhado o desenvolvimento das habilidades socioemocionais junto aos alunos?

Resposta: *Uma das premissas do CEPI, que também está na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é desenvolver as habilidades socioemocionais dos nossos alunos, para assegurar o processo de formação integral dos estudantes, para que os mesmos sejam capazes de lidar com emoções, se relacionar com o próximo e tomar decisões conscientes. O desenvolvimento dessas habilidades vai ocorrer por meio da realização de projetos interdisciplinares, estimulando o trabalho em equipe e promovendo espaços moderados de fala e trocas de experiências, através de jogos, rodas de conversa e de experimentação*

Fonte: Quadro elaborado pelo próprio autor.

Por intermédio da observação da entrevista, podem-se perceber diversos fatores relevantes a serem tratados em termos de análises e de interpretação de dados. Inicialmente, para uma menção em termos práticos acerca da estrutura curricular e da frequência com que os alunos e professores passaram a integrar o mesmo ambiente, questionou-se a respeito das interpretações da docente sobre os efeitos provocados por essas mudanças. Ao ser questionada acerca dos resultados e impactos positivos ou negativos para os alunos e professores nesse modelo de educação em período integral, a então coordenadora pedagógica asseverou que os resultados indicam uma resolução satisfatória de diversos problemas relacionados à uma dinâmica de relacionamento entre professores alunos.

Nesse sentido, ao realizar a manutenção de uma convivência mais incisiva e frequente com os estudantes, possibilita-se a construção de um ambiente educacional mais estruturado, por meio do qual poderão ser desenvolvidas mais facilmente as capacidades de ensino e aprendizagem dos alunos e professores. Sobre a estrutura curricular das disciplinas aplicadas em sala de aula, segundo a docente, há esforços conjuntos para a construção de uma forma de ensino mais sólida, em que se possam concretizar as pretensões acerca da formação de estudantes ativos, tanto em termos teóricos quanto na prática do dia a dia. Outrossim, a expectativa é que sejam ampliadas as bases a partir das quais os estudantes possam se fundamentar para um estudo mais aprofundado, mais constante e mais ativo, uma vez que a integralidade da equipe escolar promove um ambiente mais participativo e, por isso, mais propício ao desenvolvimento de maiores habilidades de aprendizagem.

Entretanto, quando questionada a respeito do tratamento das questões de gênero na escola, a coordenadora afirmou não haver uma base curricular ou um planejamento pedagógico direcionado à aplicação desses conteúdos, evidenciando a ausência das

abordagens referentes à temática dentro desses espaços educacionais. Segundo ela, não foram produzidos conteúdos acerca do tema, nas salas de aula, em razão da falta de conflitos envolvendo questões de gênero e de sexualidade no ambiente em que atua.

Conforme dissertou, embora não haja nenhuma política ou campanha oficial destinada à orientação e à informação acerca dos problemas sociais contemporâneos envolvendo as questões de gênero e sexualidade, a escola trabalha com tratamentos igualitários entre homens e mulheres. Todavia, afirmou não existir nenhum aluno transgênero matriculado na escola onde exerce as suas atividades, além de não ter presenciado nenhuma ocorrência de alunos ou de alunas que tenham se comportado de maneira diversa dos padrões de gênero heteronormativos. Ainda assim, assegurou que a instituição representa um local de respeito às diferenças e às diversidades de gênero.

Tais considerações evidenciam uma contradição no que se refere às políticas educacionais dessa instituição que, embora não sejam elaboradas para nenhum aluno fora dos padrões de gênero normativos, são consideradas igualitárias, segundo os padrões da escola. Essas circunstâncias evidenciam tanto a ausência de disposição, em se tratando de abordar as questões de gênero, quanto a falta do reconhecimento da importância e da essencialidade de tais elementos diante dos cenários sociais em que se inserem esses alunos.

Dessa forma, depreende-se que os sistemas educacionais ainda precisam de processos de orientação e de preparação docente para que esse tipo de temática não seja desconsiderado, haja vista que as consequências das culturas padronizadas predominantes implicam reações graves relacionadas ao preconceito. Dessa forma, a falta da preparação adequada da escola para receber e educar esses alunos pode resultar em diversas ocorrências desfavoráveis, como a segregação das minorias, o preconceito, o desrespeito, o machismo e misoginia e, até mesmo, a violência física e psicológica contra os estudantes que não se encaixam em determinados padrões de comportamento.

5.4 Descrição do PTT (Produto Técnico Tecnológico) aplicado

O Produto Técnico Tecnológico (PTT) representa uma ação de natureza educacional direcionada a uma espécie de formação de professores, voltada para o objetivo de preparar os profissionais docentes a lidar com a demanda de adversidades relacionadas aos padrões de gênero e de sexualidade presentes nos contextos escolares. Nesse viés, a ação conta com a aplicação de dinâmicas elaboradas, em forma de uma sequência didática, por intermédio da

qual se possibilita a condução de análises e de abordagens destinadas a esclarecer as questões sobre identidade de gênero e de sexualidade.

Nesse cenário, a sequência presente nesse projeto determina uma dinâmica interacional, em que se promove um aprendizado de maneira mais leve, a partir de perspectivas de orientação, cujo viés educacional seja mais humanizado. Tais iniciativas se justificam pela necessidade de capacitar os professores para conduzir uma educação livre de preconceitos, haja vista que o espaço escolar deve representar um ambiente inclusivo, acolhedor, aberto às diversidades e, principalmente, respeitador e empático.

A sequência didática do PTT foi dividida em quatro encontros, para separar os conteúdos aplicados de maneira a facilitar a compreensão e o entendimento da proposta. Diante disso, o 1º encontro, em que foi utilizada a dinâmica “O prazer é meu”, trouxe o tema “Sexo e sexualidade na sociedade contemporânea: entender para respeitar”. Nele, foram ministrados diversos conteúdos acerca da explicação sobre gênero, sexualidade, implicações e consequências desses assuntos na contemporaneidade, formação de professores direcionada à habilitação para o entendimento de tais temáticas, importância do respeito às diversidades, entre outras abordagens direcionadas à dinâmica informativa e educacional do estudo.

No 2º encontro, foi trabalhado o tema: “Liberdade para além do binarismo de gênero: uma construção sócio-histórica dos padrões de gênero”, aplicado por intermédio da dinâmica “O que eu sou?”. Nesse encontro, foram executados os objetivos de orientar os professores sobre o reconhecimento das múltiplas identidades que não se encaixam nos padrões binários ou heteronormativos, promovendo uma compreensão acerca da subjetividade das temáticas tratadas, para que fosse possível esclarecer a impossibilidade do estabelecimento de padrões sobre as questões de gênero e sexualidade.

No 3º encontro, foi abordado o tema: “As consequências do machismo em uma sociedade plural: o papel da escola na formação das novas masculinidades”. Nele, foi aplicada a dinâmica “Nem Coca, nem Fanta: Eu sou mais eu”, direcionando-se às explicações sobre as formas de masculinidade que vêm sendo perpetuadas ao longo da história da civilização, que implicam diversas consequências negativas tanto para as mulheres quanto para os próprios homens heterossexuais. Nesse sentido, abordaram-se as situações machistas pelas quais passam as minorias, principalmente, quando há um julgamento rígido, misógino e violento direcionado aos que não se encaixam nos padrões de gênero e às mulheres.

No 4º encontro, o tema “Memórias e relações interpessoais: o Eu e o outro na formação de um ser”, foi realizado, por meio de uma oficina em que os participantes manifestaram memórias importantes de suas vidas, a fim de exemplificarem, em termos

práticos, como as lembranças e as memórias de suas vivências exercem um papel fundamental na formação da personalidade e da saúde mental dos seres humanos. Dessa forma, foram aplicadas perguntas para que se pudesse realizar a menção da eficácia das dinâmicas aplicadas no PTT, a fim de habilitar os profissionais docentes a compreenderem as formas como as suas condutas em sala de aula podem impactar significativamente no desenvolvimento do aluno em diversas esferas. Em vista do exposto, na próxima seção, serão apresentados os questionamentos realizados para o alcance de tais finalidades, os quais representaram um grande avanço educacional para a eficácia dos procedimentos de aplicação do PTT.

5.5 Análise e interpretação dos dados referentes aos resultados obtidos pós-aplicação do PTT

Os objetivos que nortearam a elaboração e a aplicação dos questionários revelam a intenção de despertar a necessidade e a consciência de reverter o cenário educacional que não represente um espaço inclusivo e igualitário. Para isso, as perguntas foram elaboradas estrategicamente com o intuito de identificar as questões mais relevantes acerca da violência de gênero nas escolas, evidenciar como as estruturas curriculares dos cursos de formação de professores se mostram deficientes no que se refere ao tratamento do tema e demonstrar a importância da conduta dos professores diante da formação dos estudantes que se inserem nas minorias, uma vez que os educadores têm, também, como função, educar todos os estudantes para a convivência em sociedade, respeitando as diferenças e a diversidade.

5.5.1 Procedimentos

Preenchimento de questionário quali-quantitativo, por meio do veículo eletrônico da plataforma *Google Docs*, bem como a realização de entrevista via plataforma digital. Ambos contiveram questões sobre gênero, sexualidade e heteronormatividade.

5.5.2 Apresentação dos resultados

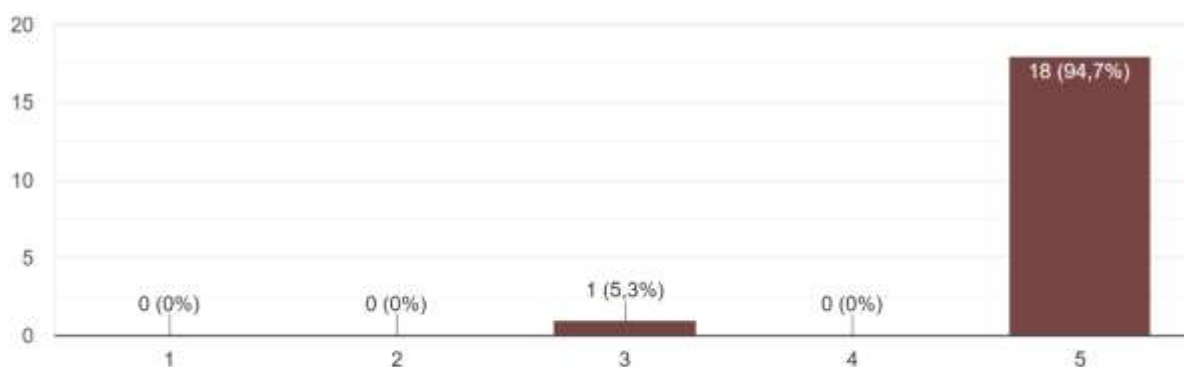
Inicialmente, os resultados acerca do índice de satisfação dos participantes no que se refere aos conhecimentos aplicados sobre gênero e memórias no espaço escolar se mostraram altamente eficazes, considerando que, das 19 pessoas que participaram do estudo, 18 se manifestaram completamente satisfeitos com a condução (Gráfico 22), elaboração,

planejamento e conteúdo do curso. As estratégias e metodologias utilizadas foram direcionadas à abertura de uma gama de novas perspectivas para desconstruir preconceitos tradicionalmente perpetuados na sociedade ao longo da história.

Gráfico 22 – Grau de satisfação dos participantes sobre o curso

1. a) Em uma escala de 1 a 5, onde 1 significa muito ruim e 5 muito bom, avalie a afirmação a seguir: Relevância da formação realizada sobre “Gênero e memórias no espaço escolar”.

19 respostas



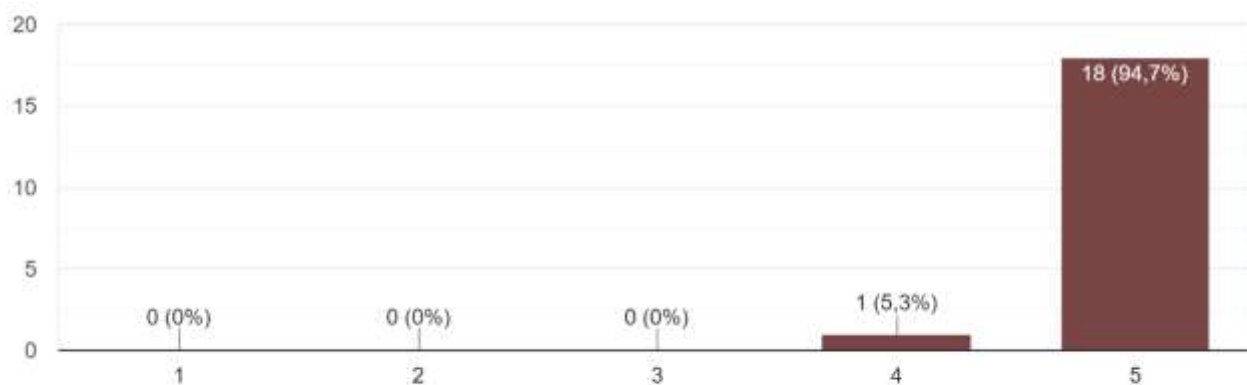
Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

Nas questões inerentes à estruturação dos conteúdos ministrados, 18 de 19 participantes consideram totalmente satisfeitos em relação: à clareza na orientação e na execução das dinâmicas, à clareza na explanação do conteúdo proposto, à qualidade dos materiais didáticos, elaborados estrategicamente por intermédio de ilustrações audiovisuais articulados conforme os conteúdos das temáticas; à organização do ambiente e do espaço onde foram realizados os procedimentos. Por fim, todos os participantes se consideraram totalmente satisfeitos, votando 5, em uma escala de 1 a 5 (Gráficos 23 e 24):

Gráfico 23 – Grau de satisfação dos participantes quanto à execução e orientação das dinâmicas

1. b) Em uma escala de 1 a 5, onde 1 significa muito ruim e 5 muito bom, avalie a afirmação a seguir:
Clareza na orientação e execução das dinâmicas.

19 respostas

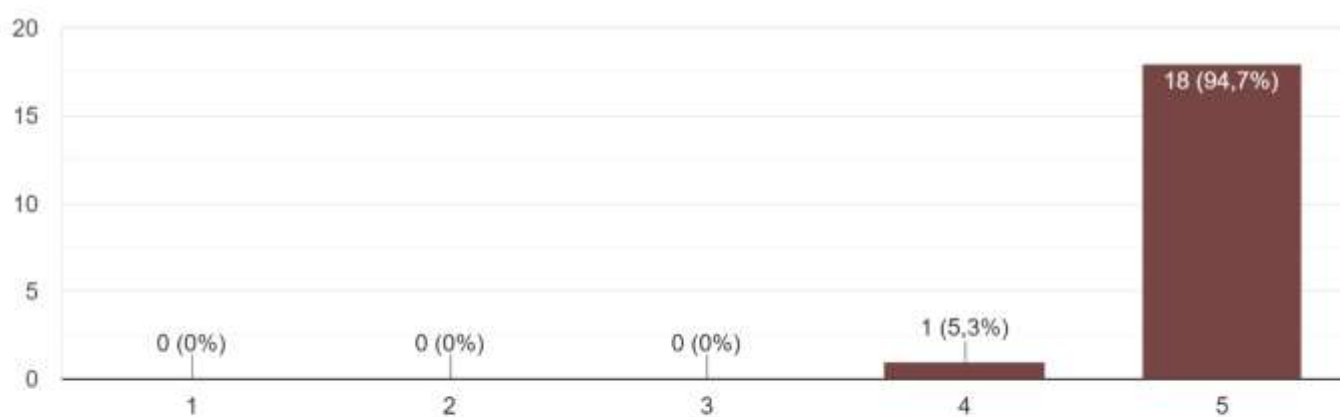


Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

Gráfico 24 – Grau de satisfação dos participantes acerca da explanação do conteúdo proposto

1. c) Em uma escala de 1 a 5, onde 1 significa muito ruim e 5 muito bom, avalie a afirmação a seguir:
Clareza na explanação do conteúdo proposto.

19 respostas

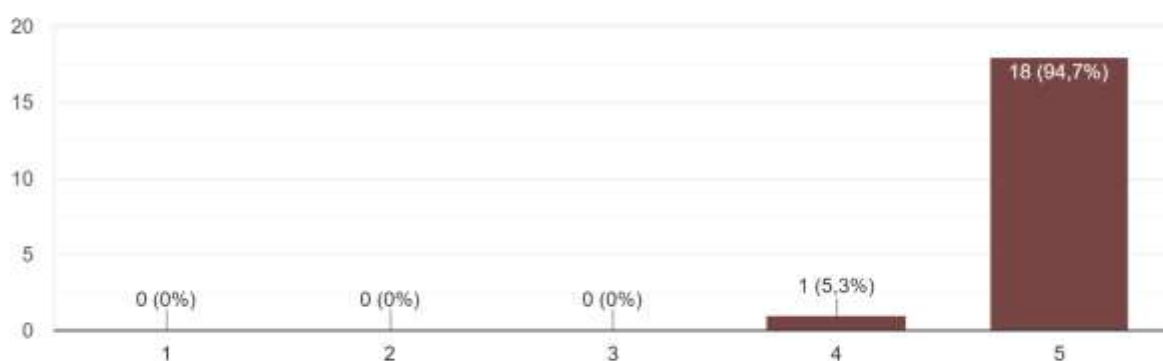


Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

Quanto à opinião dos profissionais docentes sobre os materiais didáticos e os recursos e mecanismos utilizados para a disseminação dos conteúdos propostos (Quadro 25), além da organização e articulação adequada da condução e aplicação do projeto (Quadro 26), foram obtidos os seguintes posicionamentos:

Gráfico 25 – Grau de satisfação dos participantes em relação aos materiais e recursos utilizados no curso

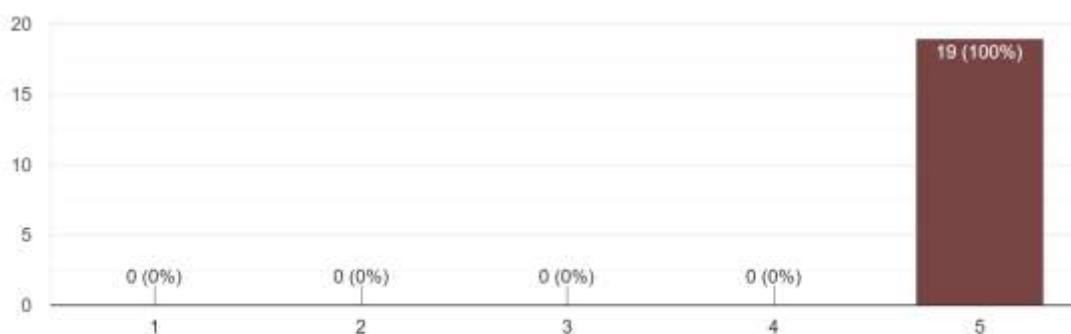
1. d) Em uma escala de 1 a 5, onde 1 significa muito ruim e 5 muito bom, avalie a afirmação a seguir:
Material didático como textos e recursos áudio visual organizados, objetivos e de fácil compreensão.
19 respostas



Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

Gráfico 26 – Grau de satisfação dos participantes em relação à organização do ambiente para a execução da formação

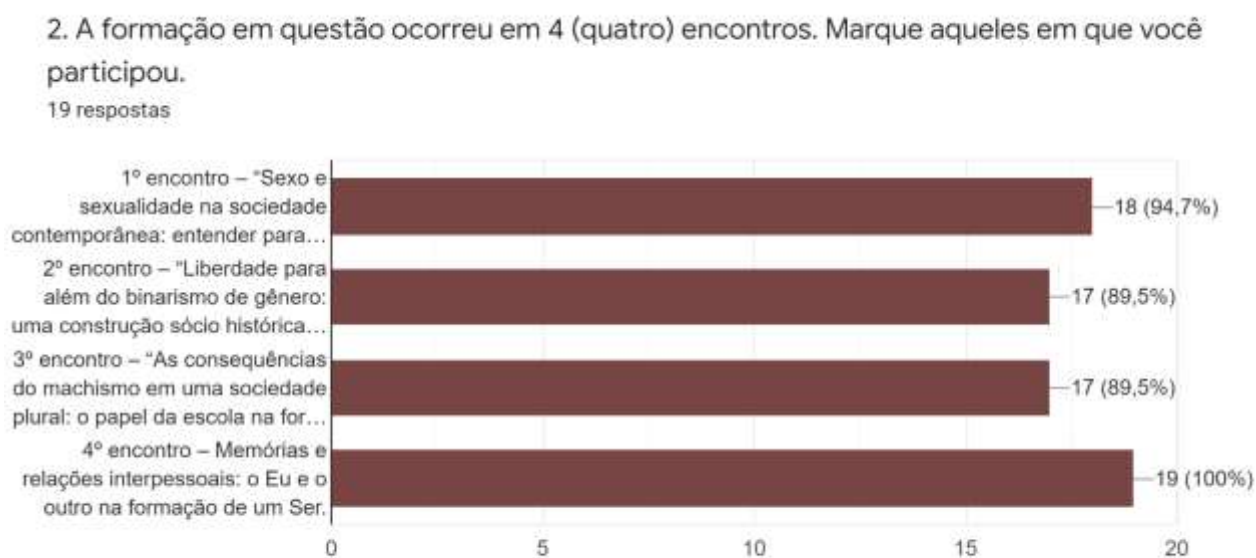
1. e) Em uma escala de 1 a 5, onde 1 significa muito ruim e 5 muito bom, avalie a afirmação a seguir:
Organização do ambiente para execução da formação.
19 respostas



Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

O processo de formação, que representou o objeto da presente pesquisa, foi constituído de quatro fases, em cada qual foi articulado um encontro para a disseminação dos conhecimentos inerentes ao tema (Gráfico 27). Nesse cenário, os conteúdos foram divididos nos quatro encontros, em cada um dos quais foram ministrados conhecimentos diversos. No primeiro encontro, participaram 18 profissionais docentes; no segundo encontro, manifestaram-se 17; ao terceiro encontro, compareceram 17; e no quarto encontro, 19 pessoas foram recebidas.

Gráfico 27 – Grau de assiduidade dos participantes no curso de formação



Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

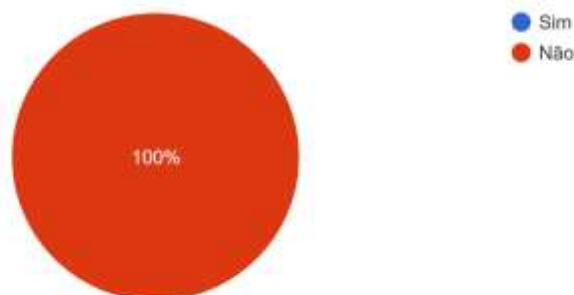
Após o comparecimento a esses encontros, foram realizadas perguntas objetivando a menção dos efeitos reflexivos provocados pelo curso de formação, trazendo expectativas de evolução de pensamentos e interpretações acerca da temática. Como esperado, o curso conseguiu alcançar um excelente índice de satisfação dos envolvidos, uma vez que os resultados apontam para uma experiência que proporcionou aos docentes uma preparação mais adequada para lidarem com as diversidades sexuais e de gênero nas escolas.

Nesse contexto, todos os profissionais docentes que participaram do programa afirmaram ter compreendido que a identidade de gênero é um fator que faz parte da subjetividade do sujeito, não podendo ser pré-estabelecida pela sociedade a partir de critérios padronizados e preconceituosos (Gráficos 28 e 29):

Gráfico 28 – Conhecimentos adquiridos pelos participantes

3. De acordo com o que foi explanado no 1º encontro, podemos afirmar que o sexo (genitália) define a sexualidade de um indivíduo?

19 respostas

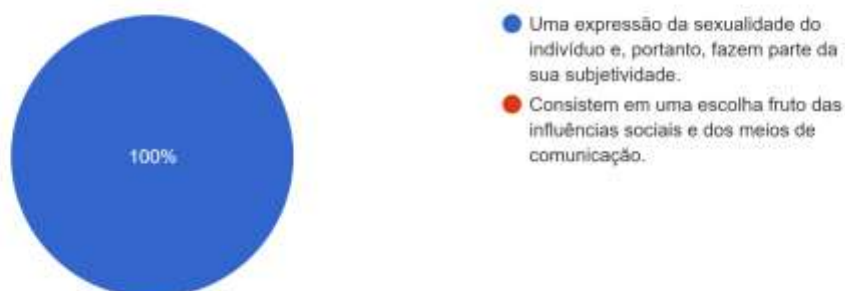


Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

Gráfico 29 – Conhecimentos adquiridos pelos participantes sobre orientação sexual

4. Heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade, pansexualidade, androssexualidade, demissexualidade, ginessexualidade e assexualida...ja, as chamadas orientações sexuais representam:

19 respostas



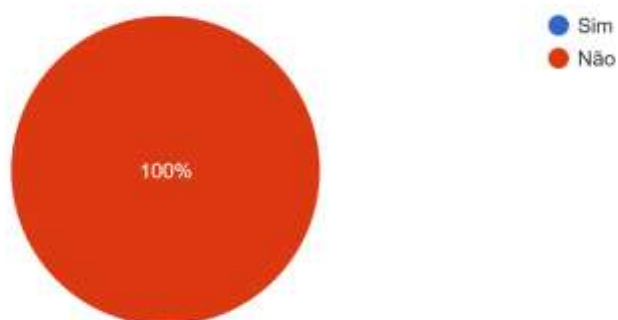
Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

Além disso, evidenciaram o alto índice de relevância e de eficácia do curso já que compreenderam, por meio das abordagens realizadas, que as instituições de ensino não devem interferir, condenar, opinar ou tentar influenciar ou incentivar qualquer tipo de prática ou julgamento nas questões relacionadas à identidade de gênero e à orientação sexual dos estudantes (Gráfico 30):

Gráfico 30 – Posição dos participantes sobre a interferência da escola na orientação sexual dos alunos

5. A escola deve “interferir” na orientação sexual dos seus alunos a fim de conduzi-los a uma prática heterossexual considerada normal pela sociedade?

19 respostas



Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

Também se buscou identificar se os profissionais docentes foram capazes de compreender as diferenças entre a sexualidade e a identidade de gênero (Gráfico 31):

Gráfico 31 – Compreensão dos participantes sobre as diferenças entre sexualidade e identidade de gênero

6. Quando nos referimos a como o indivíduo se identifica, ou seja, como ele se vê e se percebe no mundo em termos de masculino ou feminino, estamos nos referindo a:

19 respostas

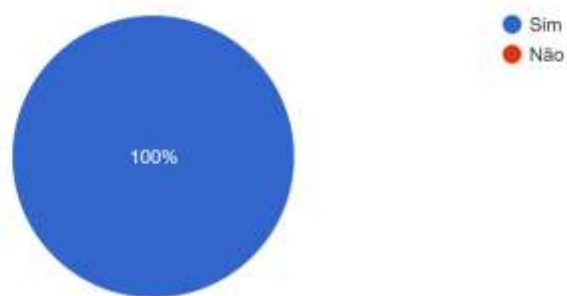


Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor

Ademais, pôde ser promovida a consciência de que, nos ambientes educacionais, principalmente, os estudantes devem se sentir acolhidos, respeitados e incluídos, uma vez que não é aceitável que nenhum aluno se sinta obrigado a se envergonhar ou se esconder em razão da sua sexualidade ou da sua identidade de gênero. Conforme tais considerações, todos os entrevistados asseveraram ter conseguido compreender totalmente tais pressupostos (figura 40):

Gráfico 32 – Posição dos participantes sobre a escola como um espaço de inclusão

7. Você concorda com a ideia de que a escola é um espaço onde todos podem se expressar como são sem medo de qualquer tipo de violência (psicológica, física, moral, etc.)?
19 respostas



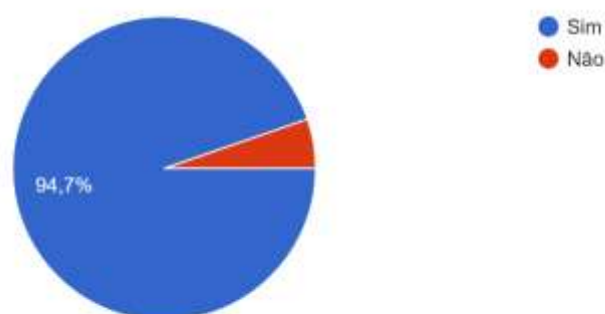
Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor

Dos 19 profissionais docentes que participaram, 18 afirmam que, nos ambientes educacionais, os alunos devem frequentar esses espaços sem serem censurados sobre seu padrão de vestimenta ou de comportamentos, sendo inadequada a imposição de que os estudantes sejam impelidos a se vestir de acordo com os padrões de gênero (Gráfico 33):

Gráfico 33 – Posicionamento dos participantes sobre a possibilidade de as pessoas poderem expressar sua identidade de gênero nas escolas

8. Pessoas trans e travestis devem frequentar a escola expressando sua identidade de gênero, ou seja, se vestindo e se portando com se sentem bem?

19 respostas



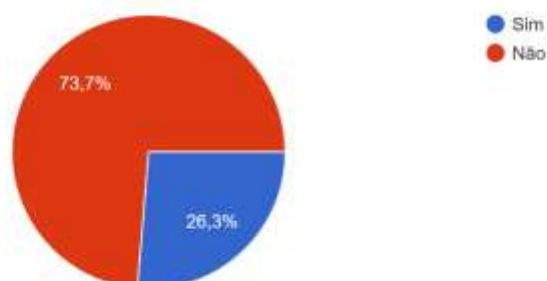
Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor

Ao serem questionados acerca do reconhecimento do machismo estrutural presente nas instituições de ensino, os participantes foram perguntados se haviam conseguido identificar em si alguma das atitudes machistas que viram ser exemplificadas no programa (Gráfico 34):

Gráfico 34 – Identificação de atitudes machistas produzidas pelos próprios participantes

9. Ao falarmos sobre machismo, você já identificou em si alguma atitude machistas que antes não a enxergava como tal?

19 respostas



Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor

As justificativas dos professores que responderam “sim”, à pergunta do quadro anterior podem ser encontradas no Quadro 9 a seguir:

Quadro 9 – Respostas discursivas

Pergunta: <i>Em caso de resposta positiva, quais?</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1- Ainda me sinto "o homem da casa". 2- As vezes em comportamentos com mulheres ou até mesmo concordo com afirmações machistas. 3- Quando pensamos no quer dizer ser homem, vem à mente o padrão apresentado pela sociedade patriarcal. 4- Quando estou em um lugar e entrego a conta para o meu namorado pagar.

Fonte: Quadro elaborado pelo próprio autor.

Também foram aplicadas perguntas discursivas, a fim de que os profissionais entrevistados pudessem, com suas próprias palavras, descrever as suas próprias perspectivas sobre as funções dos professores para a construção de uma sociedade menos padronizada no que se refere às questões de identidade de gênero e sexualidade (Quadro 10):

Quadro 10 – Respostas discursivas

Pergunta: <i>Você considera importante a construção de novas masculinidades no espaço escolar? Por quê?</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1- Sim, pois quando a escola trabalha essa construção o discente passa a perceber que ele não é diferente dos demais que os predicativos que usam para demoniza-lo não condiz com o que ele realmente é. 2- Sim, porque contribui positivamente na reflexão da individualidade de cada um. 3- . 4- Sim, pois precisamos aprender a respeitar o próximo independente de qualquer coisa... 5- Não 6- Sim, porque todos tem que entender que as pessoas são como são e tem que respeitar- lãs. 7- Sim, porque a masculinidade tradicional causa exclusão e submissão, além de fazer com que reduza o machismo. 8- Sim. Para formar cidadãos conscientes sobre a necessidade de respeitar o próximo. A mulher deve ser respeitada por todos e em todos os ambientes. 9- Acredito que a escola se constitui como um importante espaço no qual é possível reforçar ou subverter modelos normativos de gênero e de masculinidades que vêm sendo repetidos e reforçados ao longo dos tempos. 10- Sim. 11- Sim, a diversidade deve ser respeitada

- 12- *sim, o aluno deve se sentir bem no espaço escolar*
- 13- *Sim! A masculinidade não é única e universal, existem pessoas do gênero masculino que gostam de certas coisas ou que tem certos comportamentos que outras pessoas do mesmo gênero não têm. É está tudo bem! As escolhas e gostos devem individuais e independentes do gênero.*
- 14- *Sim, pois o indivíduo deve expressar o que sente e o que vive.*
- 15- *Sim, para tornar a escola um lugar mais acolhedor a todos e criar boas memórias em nossos alunos.*
- 16- *Sim, porque a escola é um espaço de reprodução social, além da convivência, é um campo de interagentes em suas subjetividades. Então, uma vez que exista modelos educacionais que reforçam estruturas patriarcais, a escola deve ser uma contrapartida a esses modelos de masculinidade geracional.*
- 17- *Sim, conhecer para saber respeitar*
- 18- *Com certeza, ademais deve-se apresentar aos alunos a concepção de masculinidade e suas diferentes formas.*
- 19- *Sim, pois não se pode mais acentuar que o gênero masculino seja superior ou protótipo das demais expressões de gênero e sexualidade.*

Fonte: Quadro elaborado pelo próprio autor.

Sobre a real atuação dos professores nos contextos práticos, em que devem lidar com a diversidade em sala de aula, foi-lhes questionado como veem a sua função e a importância de uma condução adequada do espaço escolar para a promoção de uma educação humanizada, não padronizada, acolhedora e inclusiva (Gráfico 35):

Gráfico 35 – Posicionamento dos participantes acerca da sua participação para a transformação da escola

11. Como você considera sua participação no processo de transformação da unidade escolar em relação ao respeito as identidades de gênero?

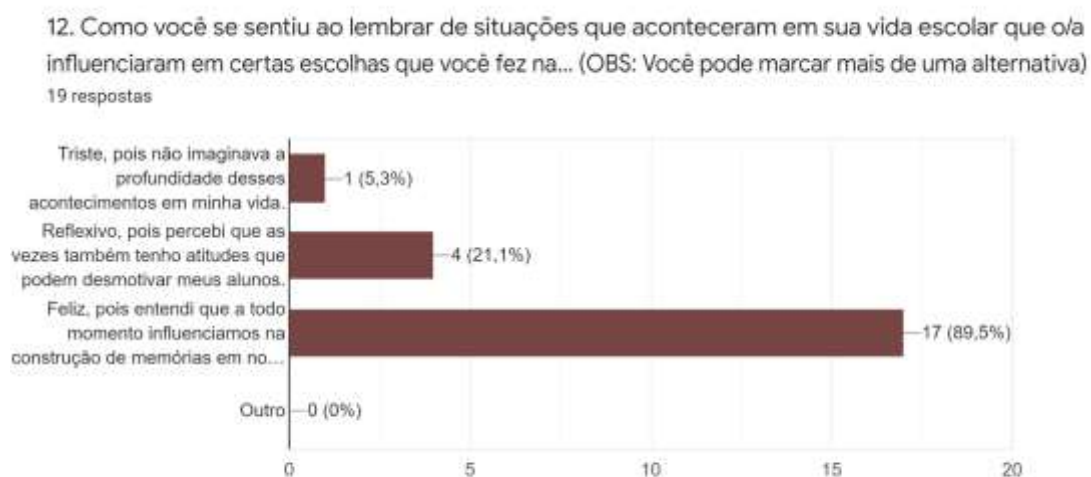
19 respostas



Também foram direcionados a relembrar experiências, em sua atuação profissional, que pudessem servir como parâmetro para a formação da sua personalidade, a fim de

demonstrar, de maneira prática, como as experiências passadas podem impactar nas escolhas e no futuro dos estudantes (Gráfico 36):

Gráfico 36 - Lembrança dos participantes a respeito de suas experiências escolares passadas



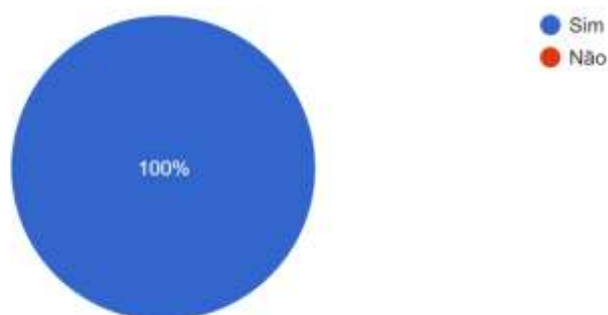
Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

Assim, ao final da aplicação do questionário, foram direcionadas perguntas finais com os objetivos de corroborar com a conscientização eficaz dos profissionais entrevistados sobre a importância da educação sobre identidade de gênero, padronização das questões de gênero e sexualidade e a desconstrução das culturas conservadoras e exclusivas (Gráfico 37), sobre a essencialidade do tratamento do tema em sala de aula (Gráfico 38) e sobre a satisfação dos participantes da dinâmica do PTT (Gráfico 39):

Gráfico 37 – Reflexão dos participantes acerca de sua própria prática pedagógica

13. Para você, esta formação lhe ajudou a melhorar e/ou repensar sua prática pedagógica em relação aos alunos que destoam do padrão de gênero binário e heteronormativo?

19 respostas

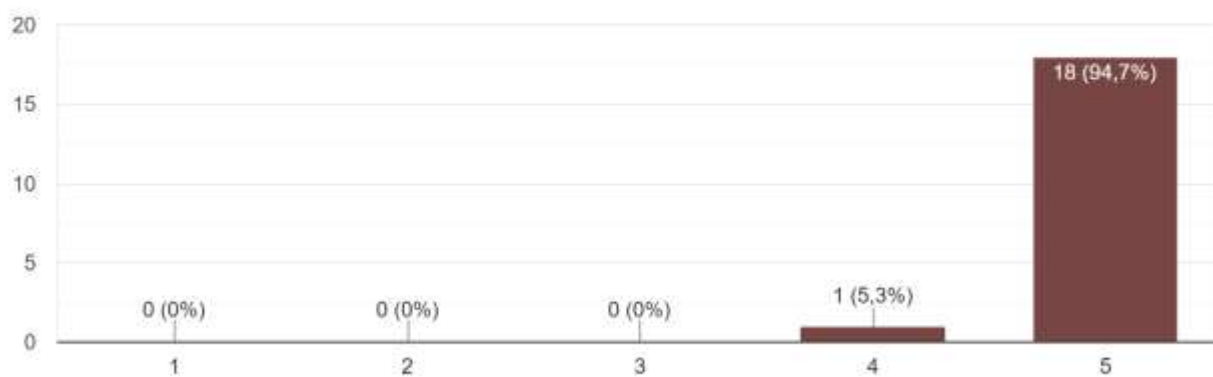


Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

Gráfico 38 – Nível de satisfação dos participantes sobre a formação realizada

14. Em uma escala de 1 a 5, onde 1 significa muito ruim e 5 muito bom, qual o seu nível de satisfação em relação a formação realizada?

19 respostas

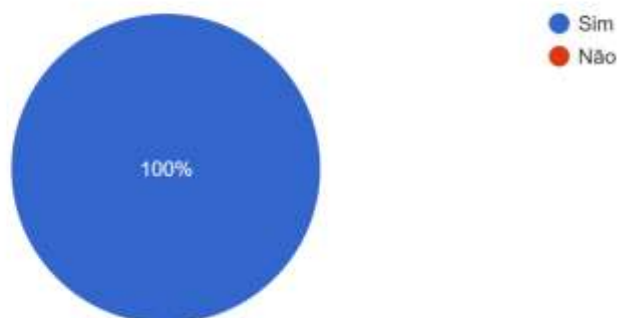


Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

Gráfico 39 – Opinião dos participantes sobre a possibilidade de haver mais formações com temáticas semelhantes a esta

15. Você acredita que formações abordando as temáticas de gênero e sexualidade devem acontecer com mais frequências na unidade escolar?

19 respostas



Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

Diante dos resultados obtidos, a conclusão, indica que, embora alguns profissionais ainda apresentem uma leve resistência a aderir uma perspectiva inovadora e aberta às questões relativas à identidade de gênero e sexualidade, as respostas dos docentes apontam uma grande evolução no que se refere à compreensão dos professores participantes sobre a temática. Foi possível evidenciar, então, um caminho para a promoção de sistemas educacionais mais justos e humanizados, por intermédio de processos de formação de professores que possam capacitar esses docentes para compreender e respeitar as diversidades, assim como ensinar aos demais alunos a tratarem as minorias de maneira empática, respeitosa e igualitária.

O machismo, a masculinidade tóxica, a misoginia só vão de fato ser superados quando for construída uma consensualidade em relação à equivalência de direito, independentemente da identidade de gênero do sujeito. A diversidade de gênero, por enquanto, é uma questão subjetiva, mas é preciso avançar ainda mais, para, um dia, tornar-se uma construção intersubjetiva. Logo, é necessário promover mais debates para se chegar a um discurso compartilhado e validado, levando em conta a opinião e os argumentos de todos os envolvidos (RICHARTZ; SANTANA, 2021). A fim de que este novo paradigma seja alcançados, ações como esta, proposta na presente pesquisa de mestrado, embora pequenas, desenvolvidas no PTT, precisam ser ampliadas para todo o espaço público. Assim, o debate sobre a temática poderá ser disseminado, estimulando a busca pelo consenso.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da presente pesquisa, dividida em partes compostas por revisão de literatura e pesquisa empírica, podem-se evidenciar diversas questões relacionadas à realidade educacional dos alunos e professores no que se refere às questões que tratam da identidade de gênero e de sexualidade. Também, foram abordadas as problemáticas que representam os conceitos, concepções e consequências do machismo, da masculinidade tóxica, da misoginia e de diversas outras questões que impactam diretamente nas liberdades individuais dos estudantes, assim como na promoção de um sistema educacional igualitário, fundamentado com base no respeito aos Direitos Humanos e às diversidades.

Tais abordagens levaram à compreensão de profundas reflexões críticas à heteronormatividade, à misoginia, ao machismo, à masculinidade tóxica e a outros diversos problemas semelhantes que fazem parte da construção de uma sociedade, baseada no respeito aos direitos humanos, entre os quais se encontram o direito à livre sexualidade, identidade gênero, igualdade de gênero e respeito universal. A partir disso, a educação humanizada é um pressuposto fundamental para a concretização de uma educação igualitária, para que os estudantes possam se manifestar e exercer as suas liberdades individuais sem quaisquer represálias sociais, preconceitos, segregações e intolerâncias, pois a escola é um espaço público que reflete aquilo que se passa na sociedade, pois é parte integrante dela, de modo que as mudanças ocorridas no contexto escolar têm grande potencial de promoverem mudanças de estruturas sociais excludentes da sociedade da qual ela faz parte.

Também, as análises referentes à educação em período integral possibilitaram uma abordagem esclarecedora acerca da performance dos alunos e dos professores diante da educação com carga-horária ampliada, de forma diferenciada. Por meio da entrevista com a coordenadora e dos questionários realizados com os docentes, foi possível mensurar os benefícios trazidos por tal modalidade educacional, que oportunizaram a construção de uma relação mais sólida entre alunos e professores, além do aumento da capacidade docente de identificar e de acompanhar as dificuldades enfrentadas pelos alunos com relação à aprendizagem.

Outrossim, por intermédio da aplicação do Produto Técnico Tecnológico (PTT), tornou-se possível o acesso dos profissionais da educação que participaram da formação a conhecimentos que promovem a compreensão de conceitos, problemas, concepções e caracterizações relativas às questões de identidade de gênero e de sexualidade, além do desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos. Dessa forma, o acesso a

esses conhecimentos se mostrou efetivo para que os participantes pudessem entender a importância da abordagem dessas questões e da promoção de um ambiente escolar diverso, além da conscientização das possíveis consequências das violações dos direitos dos estudantes.

Essa compreensão se mostra fundamental, para que os professores possam realizar as abordagens sobre tais problemáticas nas escolas, a fim de refletir com aos alunos sobre o respeito às diferenças, sob a premissa de que a escola é um espaço que prepara também os estudantes para o convívio social. Em razão disso, a abordagem realizada se mostra fundamental, na medida em que desconstrói a perspectiva conservadora que leva os professores a fomentar culturas exclusivas, fazendo com que tais práticas se reproduzam e fortaleçam ainda mais o preconceito e a intolerância contra esses grupos sociais.

Para tanto, foram disseminados conhecimentos que revelam a prevalência desses problemas em uma cultura conservadora, influenciada por uma predominância religiosa, etnocêntrica e opressiva que torna a sociedade hostil aos grupos sociais que representam as minorias. Dessa forma, as realizações nesse processo de formação de professores se mostraram fundamentais para que os participantes pudessem aprender por meio de uma perspectiva inovadora que busca a desconstrução da exclusão das pessoas historicamente marginalizadas em razão da imposição social das classes dominantes.

Por último, a aplicação dos questionários revelou a perspectiva docente, antes e depois a aplicação do PTT, por meio do qual se chegou à conclusão da eficácia de tais realizações, além do fortalecimento da premissa de que os docentes precisam ter acesso a uma formação direcionada ao tratamento das questões de identidade de gênero e de sexualidade, bem como do desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos. Nesse sentido, tais investigações foram essenciais para esclarecer os impactos de um direcionamento específico a determinados assuntos, uma vez que a desconstrução de conceitos historicamente perpetuados somente se faz possível por meio de uma abordagem educativa, didática e inovadora.

Tais conclusões foram obtidas, na presente pesquisa, sobretudo, por meio da aplicação do questionário posterior à aplicação do PTT, em que se pôde perceber que professores que manifestavam desconhecimento acerca do assunto foram capazes de compreender a importância de abordagens relacionadas ao tema dentro das escolas. Nesse contexto, tais esclarecimentos fazem-se imprescindíveis, para que os docentes possam disseminar tais conhecimentos para os estudantes, a fim de impedir que práticas intolerantes e opressivas sejam reproduzidas dentro dos espaços educacionais.

Isso porque a falta de uma compreensão mais ampla sobre alguns conceitos relacionados a gênero por parte dos professores prejudicava a sua atuação na abordagem da realidade e o estudo científico contribuiu para que eles compreendessem o que realmente significa gênero, identidade de gênero e orientação sexual, desconstruindo as ideias enraizadas sobre esses termos a partir de uma perspectiva puramente biológica. Essa compreensão possibilitou uma melhor relação com o aluno entendendo a subjetividade do outro com respeito, pois na educação integral o contato entre professor e aluno é ainda mais próximo. Assim, as reflexões ajudaram os docentes a perceberem a importância de entender os alunos que destoam do padrão heteronormativo em suas subjetividades e não como alguém que precisa ser reconduzido.

Além disso, reconhece-se a importância do intercâmbio entre todos os agentes que compõem o contexto escolar, tais como professores, alunos, outros profissionais que trabalham nas escolas e a comunidade externa, sobretudo os pais e responsáveis pelos alunos. Dessa maneira, a escola é capaz de promover um diálogo que abarca o âmbito público e privado, contribuindo para que as famílias também entendam as diversidades e se engajem na busca por uma sociedade mais igualitária.

Portanto, por meio da promoção de um ambiente educacional fundamentado no respeito às liberdades e às diversidades, faz-se possível a transformação de culturas que agridem e hostilizam as minorias em razão de padronizações sociais. A partir da construção de estudantes que possuam a consciência da importância de tais aspectos, torna-se possível a formação de uma sociedade mais igualitária, humanizada, justa e democratizada. Assim, quem sabe, o estímulo ao debate possa levar a um futuro que se aproxime de um consenso a respeito do direito à livre expressão de gênero e de sexualidade. Por fim, o avanço da discussão no espaço público levará à consensualidade de que cada um poderá ser o que quiser, sem nenhuma imposição externa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. V. Antropologia e sexualidade consensos e conflitos teóricos em perspectiva histórica. In: FONSECA, Lígia; SOARES, Catarina; VAZ, Júlio Machado. **A sexologia, perspectiva multidisciplinar**. Coimbra: Quarteto, 2003. p 53-72.
- ALTMAN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2. 2001.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, APA. Guidelines for psychological practice with transgender and gender nonconforming people. *American Psychologist*, S.1., v. 70 n. 9, p. 832-864, 2015.
- AYOUB, Phillip, M.; PATERNOTTE, David. **LGBT Activism and the Making of Europe: a rainbow Europe?**. 2014. Disponível em: <https://cadmus.eui.eu/handle/1814/33092>. Acesso em: 08 fev. 2022.
- BARSAN, C. **European Convention of human rights**. Comments on articles. Bucharest: All Beck, 2005.
- BATAILLE, Georges. **O erotismo**. São Paulo: Arx, 2004.
- BRANCALEONI, A.P.L.; AMORIM, S.M.G. Heteronormatividade e abjeção na escola: reflexões construídas junto a um grupo LGBT no interior de São Paulo. **Expressa Extensão**, v. 22, n. 2, p. 57-75, jul/dez. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. **Programa Mais Educação**. Passo a Passo. Brasília, 2008.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa “Mais Educação”. Brasília, 2010a.
- _____. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010b. Disponível em: https://ips.ufba.br/sites/ips.ufba.br/files/2._lei_9394_lei_de_diretrizes_e_bases.pdf. Acesso em: 07 de jun. de 2022.
- _____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 11, p. 11-42, 1998.

_____. "Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo". Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade** Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 151-172.

_____. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. New York: Routledge, 2002.

_____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Direitos Humanos das Mulheres e das Pessoas LGBTQI: inclusão da perspectiva da diversidade sexual e de gênero na educação e na formação docente**. João Pessoa: EDUFPB, 2016.

CASEIRO, Daniel. Escócia é o primeiro país do mundo a aprovar educação sobre LGBTI+ nas escolas. **Justificando**, 2018. Disponível em: <http://www.justificando.com/2018/11/09/escocia-e-primeiro-pais-d-mundo-a-aprovar-educacao-sobre-lgbti-nas-escolas/> Acesso em: 10 de jun. de 2021.

CISNE, Mirla. Educação pública e heterossexismo: uma análise de expressões ideológicas do patriarcado no ensino fundamental. **VII Jornada Internacional de políticas Públicas**. Maranhão, 2015.

CRAIOVAN, I. **Filosofia dreptului sau dreptul ca filosofie/ Philosophy of law or law as philosophy**. Bucharest: Universul Juridic, 2010.

DUARTE, Elaine Cristina Melo; JACOMELI, Mara Regina Martins. A educação integral na perspectiva histórico-crítica: para além da ampliação do tempo escolar. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 27, n. 56, p. 562-574, 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11955/8350>. Acesso em: 07 jun. 2022.

EKINS, Richard og Dave King: **The Transgender Phenomenon**. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage Publications, 2006

FINE, Cordelia. **Delusions of gender: how our minds, society and neurosexism create difference**. New York: Norton, 2010.

FINLAND IS A GENDER EQUALITY PIONEER. 2018. Disponível em: <https://stm.fi/en/finland-is-a-gender-equality-pioneer>. Acesso em: 6 nov. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Historie de la sexualité 1: La volonté de savoir**. Paris: Gallimard, 1976.

_____. **Microfísica do poder**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p. 229-276

FREITAS, Keyla. **Surto, pandemia, epidemia e endemia: compreenda a diferença**. 2020.

FRUTUOSO, Claudinei; MACIEL, Antônio Carlos. A educação Integral: uma experiência e reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Ciência e Educação**, Americana, v.

1, n. 36, p. 153-166, 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/230079219.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2022.

GIRARD, R. **A Violência e o Sagrado**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: Goellner, S.V.; Louro, G. L.; NECKEL, J. F. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 28-40.

GOIÁS. Governo do Estado de Goiás. **Como funciona a escola de tempo integral da rede estadual de Goiás?** Educação, Governo do Estado de Goiás, 2020. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/escolas-de-tempo-integral/>. Acesso em: 09 d jun. 2022.

_____. SEDUC/GO. **Programa Educação Plena e Integral: diretrizes pedagógicas**. Goiânia – Go, [s. n.], 2021a.

_____. CONSED, **Governo de Goiás irá implantar mais 105 escolas de tempo integral em 2022**. 2021b. Disponível em: <https://www.consed.org.br/noticia/governo-de-goias-ira-implantar-mais-105-escolas-de-tempo-integral-em-2022#:~:text=Governo%20de%20Goi%C3%A1s%20ir%C3%A1%20implantar%20mais%20105%20escolas%20de%20tempo%20integral%20em%202022&text=O%20Governo%20de%20Goi%C3%A1s%20ir%C3%A1,%E2%80%93um%20crescimento%20de%2064%25>. Acesso em: 09 jun. 2022.

_____. Conselho Estadual de Educação de Goiás. **Resolução CEE/CP**, n 03 de 16 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/files/RESOLUCAO-CEE-CP-N-03-2018.pdf>. Acesso em: 26 jun. de 2022.

GUIMARÃES, Adonile Ancelmo. Breve histórico da Educação Integral no Brasil numa perspectiva crítica. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 192-208, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/63913/33797>. Acesso em: 07 jun. 2022.

KÖCHE, José Carlos. Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2011.

JESUS, Jaqueline Gomes. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Guia técnico sobre pessoas intersexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião. 2. ed. Brasília: EDA/FBN 2012

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 7-34.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

_____. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, R.D. (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2009.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Ângela Uchoa. Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 577-591, 2015.

MAIA, A. C. B. Orientação sexual na escola. In: Ribeiro, P. R. M. (Org.). **Sexualidade, gênero e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte e Ciência, 2004, p. 153-179.

MASTER, W. JONHSON, V. **Homossexualidade em perspectiva**. Rio de Janeiro: Artes Médicas, 1979.

MATSUNO, E. Identidades não binárias / gêneroqueer: Uma revisão crítica da literatura. **Current Sexual Health Reports**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 116-120. 2017.

MELO, Alexandre Rodrigues; GOMES, Paulo Freitas; OLIVEIRA, José Sílvio. A performance e o conforto térmico nas salas de aulas do centro de ensino médio em período integral da escola José Feliciano da Ferreira – Jataí de GO. **Itinerarius Reflections**, v. 15, n. 2, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/58217>. Acesso em: 09 jun. 2022.

MEYER, D. E. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: Meyer, D. E. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 5-6.

MIGA-BESTELIU, R.; BRUMAR, C. **International protection of human rights: curs notes**. 5.ed. Bucharest: Universul Juridic Publishing House, 2010.

MONTENEGRO, T. Diferenças de gênero e desenvolvimento moral das mulheres. **Estudos Feministas**. Florianópolis, vol. 11, n. 2, p. 493-508, 2003.

MORGADE, G.; ALONSO, G. Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. In: **Cuerpos y sexualidades en la escuela**. Buenos Aires: Paidós, 2008. p. 19-39.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia: ou helenismo e pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

OLIVEIRA, Vera Lucia Bahl de. Sexualidade no contexto contemporâneo: um desafio aos educadores. In: FIGUEIRÒ, Mary Neide Damico (Org.). **Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum**. Londrina: UEL, 2009.

OTTOSSON, Daniel. **State-Sponsored Homophobia: a world survey of laws prohibiting same sex activity between consenting adults**, 2008. p. 45–47. Disponível em: https://ilga.org/downloads/ILGA_State_Sponsored_Homophobia_2008.pdf. Acesso em: 05 nov. 2021.

PEDRA, Caio Benevides. **Acesso à cidadania por travestis e transexuais no Brasil: um panorama da atuação do Estado no enfrentamento das exclusões**. 2018. 275f. Dissertação

(Mestrado em Administração Pública). Fundação João Pinheiro, Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, 2018.

PEREIRA, Jaqueline Araújo; MATIAS, Larissa Alves; AZEVEDO, Nair Correia Salgado. Educação Integral: reflexões históricas sobre seu processo de implantação. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 14, n 1, p. 67-75, 2017. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1922/1833>. Acesso em: 07 jun. 2022.

RADL-PHILIPP, Rita. Educación y socialización humana, identidades y nuevos roles de género femenino y masculino: el género a debate. **Em Aberto**, Brasília. v. 27, n. 92, p. 1-212, 2014.

REIS, Toni. **Manual de comunicação LGBTI+**. 2021. Disponível em: <http://labds.eci.ufmg.br:8080/bitstream/123456789/92/1/01.%20Manual%20de%20cominca%20c3%a7%c3%a3o%20LGBT%20%2b%20Autor%20Grupo%20Dignidade.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.

RICHARTZ, Terezinha; SANTANA, Zionel. **Gênero, intersubjetividade e performatividade**. Curitiba: Appris, 2021.

ROBINSON, M. Pessoas com dois espíritos e bissexuais: guarda-chuva diferente, mesma chuva. **Journal of Bisexuality**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 7-29, 2017.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**, Santa Catarina, n. 9, 2001.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

SENKEVICS, Adriano. Corpo, gênero e ciência: na interface entre biologia e sociedade. **Revista da Biologia**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 16-21, 2012.

SILVA, Maria Cristiani Gonçalves. A educação integral: a escola como direito na perspectiva da humanização e da cidadania. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 10, n 1, p. 136-153, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8652002/17700>. Acesso em: 07 jun. 2022.

SILVA, Maysa Martins. A saúde e a nutrição na escola: uma análise da triagem sobre a vida saudável no cotidiano escolar no CEPI-Sergio Fayad Generoso do Ensino Médio no Município de Formosa Goiás. **Interdisciplinary Scientific Journal**, v 3, n 4, 2016. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo1221418-a-sa%20BAde-e-a-nutri%20c3%a7%c3%a3o-na-escola-uma-an%20al%20lise-da-triagem-sobre-a-vida-saud%20avel-cotidiano-e-escolar-cepi-sergio-fayad-generoso-do-ensino-m%20ad%20io-munic%20ad%20pio-de-formosa-goi%20as. Acesso em: 09 jun. 2022.

SOUZA, José Antonio Corrêa de. **A política educacional brasileira em interface com a diversidade sexual no período de 2003 a 2014**. 2016. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

STRATHERN, M. **The gender of the gift**. Berkeley; Los Angeles: Univ. California Press, 1988.

THÉBAUD, Françoise. Políticas de gênero nas Ciências Humanas. O exemplo da disciplina histórica na França. **Espaço Plural**, Ano X, n. 21, 2009.

VASAK, K. **Les dimensions internationales des droits de l'homme/The international dimensions of human rights**. Paris: UNESCO, 1978.

WHARTON, Amy. Gender in interactions and institutions. In:_____. **The sociology of gender: an introduction to theory and research**. Oxford: Blackwell, 2005.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Educação integral não é um privilégio e sim um direito! A educação integral na escola em tempo integral. **Revista Cocar**, Belém, v 11, n 21, p. 19-42, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1280>. Acesso em: 07 jun. 2022.

APÊNDICE 1

Questionário antes da aplicação da sequência didática

1ª) Qual a sua idade? *Resp.:* _____

2ª) Qual a sua identidade de gênero?

() cisgênero (masculino) () cisgênero (feminino)

() transgênero (masculino) () transgênero (feminino)

() não binário

() outro / Qual?: _____

3ª) Qual sua formação acadêmica?

Resp.: _____

4ª) Qual o seu nível de formação acadêmica?

() Graduação incompleta. () Mestrado

() Graduação completa. () Doutorado

() Especialização lato senso

5ª) A quantos anos você ministra aulas?

() menos de 01 ano.

() entre 01 e 05 anos.

() entre 06 e 10 anos.

() entre 11 e 15 anos.

() acima de 16 anos.

6ª) Você gosta de atuar na profissão?

() Sim () Não

7ª) Atualmente, quais matérias você ministra?

Resp.: _____

8ª) Quando você está no Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) atuando como professor (a), qual a sua motivação? (*OBS: enumere as opções abaixo de acordo com o nível de prioridade*)

() meu salário.

() minhas contas à pagar.

- () minha paixão em ensinar.
- () minha responsabilidade enquanto profissional.
- () o carinho e respeito dos meus alunos e alunas.

9ª) Você gosta de atuar como professor neste Centro de Ensino em Período Integral (CEPI)?

Por quê?

Resp.: _____

10ª) Na relação professor/aluno, como você se considera?

- () mantenho uma relação estritamente profissional.
- () gosto de ouvir meus alunos em relação a seus conflitos e anseios e orientá-los dentro das minhas responsabilidades legais.
- () ao observar qualquer comportamento diferente do normal, repasso a coordenação pedagógica para as devidas providências.
- () busca manter contato com os pais dos meus alunos para informa-los sobre qualquer comportamento diferente em sala de aula.
- () gosto de manter uma relação de amizade a fim de trocar experiências sobre a vida fora da sala de aula.

11ª) Para você, durante a permanência no Centro de Ensino em Período Integral (CEPI), os alunos devem: (*OBS: enumere em ordem de prioridade*)

- () adquirir novos conhecimentos científicos sobre a sua e as demais disciplinas.
- () responder as avaliação internas e externas de forma satisfatória para obtenção de boas notas.
- () tornarem-se autônomos e capazes de lidar com suas emoções e sentimentos.
- () construir seu projeto de vida focado unicamente no acesso ao ensino superior.
- () desenvolver atividades e trabalhos que os mantenham ocupados para não ficarem ociosos.

12ª) O que você entende por competências socioemocionais?

Resp.: _____

13ª) Na sua concepção, alunos que apresentam comportamentos desviantes como agressividade, prática de bullying, intolerância aos alunos considerados diferentes, são reflexo de um (a):

- () família desestruturada.

- falta de interesse na escola.
- ambiente escolar inflexível.
- falta de compreensão por parte dos professores.
- ausências de regras mais rígidas.

14^a) Por se tratar de um Centro de Ensino em Período Integral (CEPI), a permanência do professor durante todo o período de aula na unidade escolar possibilita:

- organizar todo material das aulas sem precisar levar trabalho para casa.
- permite um maior contato entre professor/aluno que vai além da construção de conhecimento científico.
- ministrar mais aulas com o intuito de preparar os alunos para as avaliações externas e internas.
- desenvolver as habilidades socioemocionais a partir da pedagogia da presença.
- elaborar avaliações e atividades mais complexas para verificação da aprendizagem

15^a) Você sabe a diferença entre gênero e identidade de gênero?

- Sim
- Não

16^a) Analise as afirmações abaixo e determine quais delas você considera comportamentos femininos e/ou masculinos no espaço escolar.

I – usar maquiagem na escola.

- Masculino
- Feminino
- ambos

II – ser sensível com as pessoas.

- Masculino
- Feminino
- ambos

III – usar da agressividade e valentia para chamar atenção dos colegas.

- Masculino
- Feminino
- ambos

IV – se comportar nas aulas sentando-se corretamente e mantendo a postura de estudante.

- Masculino
- Feminino
- ambos

V – ser representante de sala

- Masculino
- Feminino
- ambos

17^a) Você acredita que os meios de comunicação como a TV e a internet influenciam na definição da identidade de gênero de um indivíduo?

- Sim
- Não
- Às vezes

18^a) Ao se deparar com um aluno ou aluna do gênero masculino ou feminino que se comporta de maneira não condizente com o seu gênero você procura:

- mostrar a ele/ela que o seu comportamento está errado, pois ele/ela é um menino/menina e deve se comportar como tal.

não dou atenção para o que ele/ela faz, concentrando-me apenas no conteúdo que preciso ministrar.

procuro conversar com o aluno/aluna a fim de entendê-lo/la como ele/ela é, respeitando seu comportamento.

informo imediatamente a coordenação para que a mesma chame os pais do aluno/ aluna, para que juntos possamos ajudá-lo/la a mudar seu comportamento, de maneira que ele/ela possa se portar como menino/menina que é.

outro / Descreva: _____

19ª) Você acredita que a unidade escolar, assim como a sala de aula são ambientes machistas? Por quê?

20ª) Sabe o que são tecnologias de gênero?

Sim Não

21ª) Ao selecionar o material que usará em suas aulas, você se preocupa em identificar se há algum trecho, questão ou desenho que reforce os preconceitos de gênero?

sempre

as vezes

nunca

22ª) Em suas aulas você aborda questões relacionadas a discriminação e preconceitos de gênero?

sempre

as vezes

nunca

23ª) Você já fez alguma formação sobre gênero e sexualidade?

Sim Não

24ª) Você acredita ser importante que todos os professores da unidade escolar tenham uma formação sobre gênero e sexualidade? Por quê?

Resp.: _____

25ª) Para você a sexualidade é:

- uma escolha do indivíduo.
 algo ligado a sua natureza, portanto, natural.
 modismo, pois, muitos jovens se deixam influenciar pelos meios de comunicação.
 algo flexível que pode mudar a qualquer momento.
 resultado de experiências sexuais mal vividas.

26ª) Quando você pensa em valores como respeito, empatia, bondade, caridade, honestidade e tantos outros necessários para uma boa convivência em sociedade, você atribui a unidade escolar a responsabilidade na construção desses valores?

- sim não Às vezes

27ª) Enquanto professor, você se sente responsável na construção desses valores junto aos alunos (as)?

- sim não Às vezes

28ª) Você concorda com o uso do nome social na chamada escolar? Por quê?

Resp.: _____

29ª) Ao selecionar temas como gênero e sexualidade para serem trabalhados com os alunos em sala de aula, os pais devem ser consultados se aprovam ou não a discussão desses temas com seus filhos/filhas? Por quê?

Resp.: _____

APÊNDICE 2

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

- 1^a) Quantos anos você tem?
- 2^a) Qual a sua formação, habilitação e nível acadêmico?
- 3^a) A quanto tempo você atua como coordenador (a) pedagógico (a)?
- 4^a) A quanto tempo você atua ou atuou como professor (a) regente?
- 5^a) Além da disciplina referente a sua formação, você já ministrou aulas de outras disciplinas? Quais?
- 6^a) A quanto tempo você trabalha neste Centro de Ensino em Período Integral (CEPI)?
- 7^a) Por se tratar de um Centro de Ensino em Período Integral, quais os aspectos mais positivo e negativos na convivência com os alunos e professores?
- 8^a) Como está dividido a estrutura curricular nesta unidade escolar, ou seja, quantas e quais disciplinas fazem parte da vida escolar dos alunos?
- 8^a) Em termos pedagógicos, como você avalia a prática docente em sala de aula no que se refere aos conteúdos curriculares das disciplinas existentes na unidade escolar?
- 9^a) A unidade escolar possui algum projeto voltado para as discussões sobre gênero e sexualidade? Quais? *(Em caso de uma resposta negativa, passar para a questão de nº 14)*
- 10^a) Como você avalia os resultados desse ou desses projetos junto aos alunos?
- 11^a) Como tem sido a participação dos professores na execução desses projetos? Há uma participação expressiva ou alguns professores preferem não participar?
- 12^a) A unidade escolar realiza formações na área do gênero e da sexualidade com os professores? Com qual frequência?
- 13^a) Você tem percebido alguma mudança na relação professor/aluno a partir dessas formações? Quais mudanças?
- 14^a) Por que a unidade escolar não possui projetos nessa área? *(Em caso de resposta positiva na questão de nº 09, não realizar essa pergunta)*
- 15^a) Como a unidade escolar tem se posicionado em relação as demandas sociais ligadas a igualdade de gênero?
- 16^a) A unidade escolar já teve algum aluno/aluna transgênero (a) matriculado? *(Em caso de resposta negativa, não realizar a questão 17)*
- 17^a) Como se dava a relação entre esse aluno/aluna com os demais professores e alunos da unidade escolar?

18ª) Como a unidade escolar tem se posicionado diante de alunos/alunas que apresentam um comportamento divergente do seu gênero de nascença?

19ª) Você considera o Centro de Ensino em Período Integral uma unidade diversificada em termos de como as pessoas se portam e se comportam, ou seja, de como as pessoas são? (*Em caso de resposta negativa, não realizar a questão 20*)

20ª) Como os alunos tem convivido com essa diversidade?

21ª) Como a unidade escolar tem trabalhado o desenvolvimento das habilidades socioemocionais junto aos alunos?

22ª) Ligada ao princípio relacionado aos vínculos de consideração, afeto, respeito e reciprocidade, como a pedagogia da presença tem impactado na relação entre professores e alunos que se autodeclaram não heterossexuais?

APÊNDICE 3

Questionário Pós aplicação do PTT

1ª) Em uma escala de 1 a 5, onde 1 significa muito ruim e 5 muito bom, avalie as afirmações abaixo:

a) Relevância da formação realizada sobre “Gênero e memórias no espaço escolar”.

1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()

b) Clareza na orientação e execução das dinâmicas.

1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()

c) Clareza na explanação do conteúdo proposto.

1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()

d) Material didático como textos e recursos áudio visual organizados, objetivos e de fácil compreensão.

1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()

e) Organização do ambiente para execução da formação.

1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()

2ª) A formação em questão ocorreu em 4 (quatro) encontros. Marque aqueles em que você participou.

() 1º encontro – “Sexo e sexualidade na sociedade contemporânea: entender para respeitar”.

() 2º encontro – “Liberdade para além do binarismo de gênero: uma construção sócio histórica dos padrões de gênero”.

() 3º encontro – “As consequências do machismo em uma sociedade plural: o papel da escola na formação das novas masculinidades.

() 4º encontro – Memórias e relações interpessoais: o Eu e o outro na formação de um Ser.

3ª) De acordo com o que foi explanado no 1º encontro, podemos afirmar que o sexo (genitália) define a sexualidade de um indivíduo?

() Sim () Não

4ª) Heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade, pansexualidade, androssexualidade, demissexualidade, ginessexualidade e assexualidade, ou seja, as chamadas orientações sexuais representam:

() uma expressão da sexualidade do indivíduo e, portanto, fazem parte da sua subjetividade.

() consistem em uma escolha fruto das influências sociais e dos meios de comunicação.

5ª) A escola deve “interferir” na orientação sexual dos seus alunos a fim de conduzi-los a uma prática heterossexual considerada normal pela sociedade?

Sim Não

6ª) Quando nos referimos a como o indivíduo se identifica, ou seja, como ele se vê e se percebe no mundo em termos de masculino ou feminino, estamos nos referindo a:

Sexualidade Identidade de gênero

7ª) Você concorda com a ideia de que a escola é um espaço onde todos podem se expressar como são sem medo de qualquer tipo de violência (psicológica, física, moral, etc.)?

Sim Não

8ª) Pessoas trans e travestis devem frequentar a escola expressando sua identidade de gênero, ou seja, se vestindo e se portando com se sentem bem?

Sim Não

9ª) Ao falarmos sobre machismo, você já identificou em si alguma atitude machistas que antes não a enxergava como tal?

Sim Não

Qual? _____

10ª) Você considera importante a construção de novas masculinidades no espaço escolar? Por quê?

Resp.:

11ª) Como você considera sua participação no processo de transformação da unidade escolar em relação ao respeito as identidades de gênero?

Não considero tão importante, pois, sem as orientações adequadas da SEDUC/GO não posso fazer nada.

Considero muito importante, contudo, tenho muitas atividades e trabalhos para corrigir que não me sobra tempo para pensar nessas questões.

Considero de grande relevância, pois, acredito que minhas ações e atitudes refletem diretamente nas ações e formas de pensar dos nossos alunos.

Outro: _____

12ª) Como você se sentiu ao lembrar de situações que aconteceram em sua vida escolar que o/a influenciaram em certas escolhas que você fez na vida? (OBS: Você pode marcar mais de uma alternativa)

Triste, pois não imaginava a profundidade desses acontecimentos em minha vida.

Reflexivo, pois percebi que as vezes também tenho atitudes que podem desmotivar meus alunos.

Feliz, pois entendi que a todo momento influenciamos na construção de memórias em nossos alunos e que, portanto, podemos fazer a diferença na história de vida de cada um.

Outro: _____

13ª) Para você, esta formação lhe ajudou a melhorar e/ou repensar sua prática pedagógica em relação aos alunos que destoam do padrão de gênero binário e heteronormativo?

Sim Não

14ª) Em uma escala de 1 a 5, onde 1 significa muito ruim e 5 muito bom, qual o seu nível de satisfação em relação a formação realizada?

1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()

15ª) Você acredita que formações abordando as temáticas de gênero e sexualidade devem acontecer com mais frequências na unidade escolar?

Sim Não

