



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

CYNTIA MARIA LOIOLA DOS SANTOS

**COMO AS DIFERENÇAS SE TRANSFORMAM EM DESIGUALDADE NO
CONTEXTO EDUCACIONAL**

MANAUS-AM
2021

CYNTIA MARIA LOIOLA DOS SANTOS

**COMO AS DIFERENÇAS SE TRANSFORMAM EM DESIGUALDADE NO
CONTEXTO EDUCACIONAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas, na Linha de Pesquisa Processos Psicossociais como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

ORIENTADORA: PROFA. DRA. ADINETE SOUSA DA COSTA MEZZALIRA

MANAUS-AM
2021

CYNTIA MARIA LOIOLA DOS SANTOS

**COMO AS DIFERENÇAS SE TRANSFORMAM EM DESIGUALDADE NO
CONTEXTO EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Psicologia, na Linha de pesquisa Processos Psicossociais.

Aprovado em: 15 de junho de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. – Presidente
Universidade Federal do Amazonas

Prof. Dr. – Membro
Universidade Federal do Amazonas

Profa. Dra. – Membro
Universidade Federal do Amazonas

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Santos, Cyntia Maria Loiola dos
S237c Como as diferenças se transformam em
desigualdade no contexto educacional / Cyntia
Maria Loiola dos Santos. 2021
86 f.: 31 cm.

Orientadora: Adinete Sousa da Costa Mezzalira
Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade
Federal do Amazonas.

1. Educação. 2. Diferenças. 3. Discriminação. 4.
Equidade de gênero. 5. Psicologia escolar. I. Mezzalira,
Adinete Sousa da Costa.
II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

Às Marias,
Mãe e filha,
Alfa e ômega!

AGRADECIMENTOS

Ao longo de dois anos extenuantes de aprendizado, diálogos, estudos, cansaço, dedicação, incertezas, expectativas, inseguranças, mudanças, perdas, alegrias, expresso aqui minha gratidão àquelas/es que estiveram comigo nessa caminhada e ajudaram a tornar possível a realização e finalização do sonho desse mestrado, iniciado antes da pandemia de 2020. Primeiramente, a Deus, pela oportunidade e privilégio de cursar um mestrado numa instituição pública. À minha orientadora, Adinete Mezzalira, pela sua incansável dedicação, compromisso não somente comigo, mas com a educação e a paciência nas supervisões, sempre com atitude de respeito e empatia com diversas inquietações que me atravessaram a realização desse mestrado. À minha mãe, mulher aguerrida, de pouca escolaridade, mas de muita sabedoria. À minha filha, com quem aprendi sobre o amor, pelo incentivo e admiração, por compreender as minhas ausências. Ao meu pai, sempre me incentivou a estudar. Ao meu marido, pelos cafés quentinhos enquanto eu escrevia/estudava. À companheira de jornada acadêmica, Thatyanne Fernandes, pelas trocas de conhecimento e de afeto, que ajudaram a aliviar essa jornada tão solitária. Ao amigo, Eduardo Menezes, pela companhia nessa jornada solitária. Ao amigo de jornada acadêmica, Vander Araújo, pelo apoio técnico. As/aos minhas/meus colegas de turma que tornaram as aulas incomparáveis de aprendizado coletivo. As/os professoras/es do Programa de Pós-Graduação de Psicologia – PPGPSI. Às participantes pela colaboração e disponibilidade e ao participante (*in memoriam*), vítima da Covid-19.

RESUMO

A pesquisa foi realizada em um estabelecimento de ensino da rede particular de Manaus-Am, com duas professoras e um professor através de entrevista individual, de modo *on-line*. Com o objetivo de investigar a visão das professoras e dos professores sobre os fatores que implicam nas relações de gênero no contexto escolar e verificar como esses/essas profissionais da educação atuam frente às demandas de gênero em sala de aula, considerando a importância da escola enquanto espaço de debates, discussões e reflexões críticas a fim de combater o preconceito, a discriminação e promover a equidade de gênero. Acredita-se que a educação é um dos meios pelos quais se pode promover a equidade de gênero, assim, diminuir o número de violência contra as mulheres. Os resultados apontam: (i) o papel da escola como reprodutora de estereótipos de feminilidade e masculinidade, e (ii) lacunas na formação das educadoras e dos educadores quanto a temática de gênero. O espaço escolar, portanto, não se apresenta como um ambiente de relações e aprendizagens equitativas em que há reflexões e enfrentamento de processos de desigualdade, mas um lugar gerador e reprodutor de uma educação fundamentada no sexismo.

Palavras-chave: educação; diferenças; discriminação; equidade de gênero; escola.

ABSTRACT

The research was carried out in an Educational Institution of the Private Network of Manaus-Am, with two teachers and one teacher through an individual interview, online. With the aim of investigating the view of teachers about the factors that affect gender relations in the school context and verifying how these education professionals act in the face of gender demands in the classroom, considering the importance of the school as a space for debates, discussions and critical reflections in order to combat prejudice, discrimination and promote gender equity. It is believed that education is one of the means by which gender equity can be promoted, thus reducing the number of violence against women. The results point out: (i) the role of the school as a reproducer of stereotypes of femininity and masculinity (ii) gaps in the training of educators regarding gender issues. The school space, therefore, does not present itself as an environment of equitable relationships and learning in which there are reflections and confrontation of inequality processes, but a place that generates and reproduces an education based on sexism.

Key Words: education; differences; discrimination; gender equity; role of school.

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A	Termo de Anuência
ANEXO B	Termo de Anuência do CSPA
ANEXO C	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
ANEXO D	Roteiro de Entrevista com os/as Professores/as
ANEXO E	Quadro de Análise com Base nos Objetivos da Pesquisa

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	9
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	13
2.1	Escola: dimensão histórica e social no Amazonas	13
2.2	Equidade de gênero no contexto escolar	17
2.3	A atuação do psicólogo escolar	24
3	OBJETIVO DA PESQUISA	32
4	METODOLOGIA.....	33
4.1	Contexto e cenário da pesquisa	34
4.2	Participantes.....	36
4.3	Fontes de informações	37
4.4	Termos e Material de coleta de dado.....	37
4.5	Procedimentos da pesquisa.....	38
4.6	Riscos e Benefícios.....	40
5	ANÁLISE DOS RESULTADOS NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVA- INTERPRETATIVA.....	41
5.1	Investigar com as/os professores/as sobre os elementos que influenciam a construção das relações de gênero	43
5.2	Investigar como os/as professores/as atuam diante das demandas que envolvem questões de gênero no ambiente escolar	49
5.3	Propor ações que possam contribuir para práticas críticas acerca da temática de equidade de gênero no espaço escolar	55
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
	REFERÊNCIAS.....	66
	ANEXOS.....	74

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa tem o objetivo de investigar como a escola, representada pelas/os docentes, identifica a desigualdade de gênero no contexto escolar, especificamente na sala de aula e como intervém ao se deparar com situações de desigualdade em que meninas não têm as mesmas oportunidades que os meninos ou recebem tratamento diferenciado por causa do gênero.

Partimos da premissa que é importante problematizar a construção das relações de gênero e como elas implicam no processo de construção da subjetividade dos sujeitos em todos os contextos sociais, dentre estes, a escola. Para Bello e Puchalski (2014), as relações entre os gêneros (menina-menino; mulheres-homens) no contexto escolar, nos tempos de escola, demonstram a condição de inferioridade da menina/mulher em relação ao menino/homem. A estruturação machista e sexista da sociedade Ocidental implica no fazer das/os educadoras/es e respectivamente atinge as/os alunas/os através da (re)produção de modelos de relacionamentos com características abusivas, ressaltando a desigualdade de gênero nas atividades pedagógicas.

Essa formação escolar começa na educação infantil em que as crianças aprendem distinguir meninas de meninos durante as brincadeiras, jogos, brinquedos e cores. Em relação ao desenvolvimento humano, compreende-se que as crianças, de ambos os sexos, têm a capacidade de agrupar o sujeito em duas categorias, mulheres e homens, principalmente, a partir de elementos externos, relacionados à aparência e conforme o comportamento apresentado em situações diversas (VIEIRA, 2013). A autora, ainda, ressalta a internalização e o uso das estereotípias de gênero pelas crianças e, assim, elas compreendem o comportamento distinto que se espera de cada uma delas, conforme seu órgão genital, como se fosse possível as atitudes diferenciadas serem exclusivas a um gênero.

O interesse em compreender como a escola, representada pelas/pelos professoras/es, (re)age diante das situações de desigualdade de gênero surgiu no âmbito acadêmico, durante discussões sobre as disparidades socioeconômica e culturais entre mulheres e homens nos mais diversos setores, realizadas nas aulas de pós-graduação em Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos. Depois, durante um estágio no Fórum, onde se recebia as pessoas cumpridoras de pena alternativa, ou seja, pessoas que eram encaminhadas às instituições governamentais para prestar

serviço à comunidade como cumprimento da pena. O maior número dessas pessoas, era homens que tinham cometido atos de agressão contra a mulher. Esses homens passavam por uma entrevista psicossocial.

Durante as entrevistas, era muito recorrente, na fala deles, a naturalização da violência contra a mulher, havia sempre uma “justificativa” para o cometimento da violência. Cada entrevista realizada me gerava reflexão e questionamentos do que poderia ser feito para se problematizar os fatores possíveis dessa violência e da perpetuação das desigualdades de gênero, e quem sabe colaborar para a redução dos casos de violência contra as mulheres. Eram muitos questionamentos.

Percebia na educação uma possível ferramenta para se discutir a falta de equidade de gênero e, ainda, promover espaço de reflexão e de transformação acerca da necessidade de combater as desigualdades de gênero, causada pelas diferenças e conseqüentemente a violência contra a mulher. Nesta pesquisa, ao empregar a palavra *equidade*, para mencionar as relações de gênero, tomo como base a concepção apresentada pelas pesquisadoras de gênero Reeves e Baden (2000, p. 10), para as quais pensar em igualdade de gênero é compreender o conceito de que “[...] as mulheres têm, na vida, as mesmas oportunidades que os homens, inclusive a capacidade de participar da esfera pública”.

Isso obrigatoriamente não exige, tampouco assegura a igualdade de resultados e, ainda, implica na questão de dizer que basta extinguir os obstáculos à participação para que se adquira a igualdade de condições. Acreditar nisso é ignorar que a existência e a realidade das mulheres podem ser distintas da realidade masculina. Para as autoras, já o termo *equidade* significa a correspondência de resultados na vida tanto dos homens quanto das mulheres, reconhecendo que ambos possuem dificuldades distintas e importâncias diferentes e, assim, estabelecer um remanejamento de poder e oportunidades (REEVES; BADEN, 2000).

Dessa forma, a finalidade da equidade de gênero está para além da igualdade de oportunidades, já que demanda ações transformadoras, admitindo que mulheres e homens possuem necessidades, predileção e desejos distintos e que, para isso, a equivalência de resultados pode determinar abordagem também diferenciada. Diante desse cenário, acredito ser indispensável a discussão sobre as diferenças entre os gêneros e como elas se transformam em desigualdade no contexto educacional, uma vez que tenho percebido o espaço escolar um ambiente no qual as diferenças entre as meninas e os meninos são utilizadas como justificativas na preservação de uma

sociedade hierarquicamente desigual e discriminatória principalmente para com as meninas e as mulheres.

Em pleno século XXI, depois de surgir todo um aparato jurídico e social, além da luta dos movimentos feministas, a violência contra a mulher continua sendo uma grave questão social presente no Brasil e no mundo. Por mais avanços ocorridos no campo jurídico, como implementação de leis de amparo à mulher e de combate à violência, Lei Maria da Penha por exemplo, a medida mais atual foi incluir feminicídio no rol dos crimes hediondos – crimes inafiançáveis – ainda falta muito para a construção de relações equitativas. Assim, acreditamos ser possível a mudança pela educação e não pela coerção; se assim fosse, com tantas leis que temos, não teríamos tanta violência contra a mulher.

Diante das inquietações suscitadas e a necessidade de compreender as desigualdades de gênero, o fenômeno da violência contra a mulher, os estudos feministas, conforme citado por Saffioti (2015), indicam especialmente o patriarcado como um elemento básico de promoção da violência contra o gênero feminino.

Portanto, ainda que as mudanças sejam inegáveis no âmbito jurídico, não há uma motivação, argumentos que justifiquem a prática da violência contra as mulheres, ainda permanecem as estruturas tradicionais que ordenam e determinam os papéis de gênero. Ou seja, as percepções predominantes sobre feminilidade e masculinidade são construídas a partir de discussões homéricas, do simbólico ao material, que geralmente acontecem dentro do ambiente familiar e, conseqüentemente, vão se manifestar em outros espaços (BANDEIRA, 2014).

Ora, os discursos usados para justificar a desigualdades, a violência contra a mulher é o discurso da dominação masculina, construído ao longo da história das mulheres, mantido e reproduzido pelos aparelhos ideológicos do Estado como a igreja, a escola e a família.

Enquanto mulher, mãe, cristã, professora e psicóloga, aluna-pesquisadora presenciei e vivencio, nos vários ambientes sociais nos quais exerço um papel social, situações que despertam-me o interesse e a curiosidade de estudar, de compreender mais sobre diferenças e desigualdades de gênero. Diante dos desafios de ser mulher, me dispus a mais esse desafio de pesquisar sobre equidade de gênero.

Toda essa demanda, para mim, indica a importância de se discutir a construção das relações de gênero, a importância da equidade de gênero nos diversos espaços sociais, em particular, a escola em que “[...] a constituição dos sujeitos segue

atravessada pelas relações de gênero e pelas disputas constantes de poder.” (SANTOS *et al.*, 2017).

Para a mudança nas relações sociais demanda tempo e requer compromisso com o combate a desigualdade de gênero de cada dispositivo responsável pela formação do sujeito, dentre eles, a escola.

Esta pesquisa pretende problematizar como as diferenças entre meninas e meninos podem gerar tratamento desigual no contexto escolar. Assim, optamos por dar visibilidade ao gênero feminino durante a escrita, nos propusemos a escrever a dissertação fazendo uso do feminino antes do masculino. Não há intenção de negar o gênero masculino na linguagem textual, mas “[...] é uma opção de linguagem que busca desconstruir a ideia do masculino como universal e o sexismo estabelecido” (BELLO; PUCHALSKI, 2014, p. 51) e também pelo fato das/os participantes serem a maioria do gênero feminino, além da pesquisadora e orientadora.

Buscamos aqui fundamentar a pesquisa a partir de três eixos - (i) Escola: dimensão histórica e social no Amazonas; (ii) Equidade de Gênero no Contexto Escolar; e (iii) A atuação do psicólogo escolar -, inicialmente trazendo uma discussão conceitual e teórica que permita construir posteriormente uma discussão teórica mais aprofundada, considerando o objetivo de verificar a visão das/dos professoras/es sobre as relações de gênero no contexto escolar.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Escola: dimensão histórica e social no Amazonas

Falar sobre a educação no Amazonas implica conhecer a complexidade que se manifesta na sua extensa territorialidade. É saber que não existe uma Amazônia “cristalizada”, mas um espaço geográfico dinâmico por conta das inúmeras transformações que nele ocorrem. O universo amazônico encontra-se em construção permanente e contínua. Do mesmo modo ocorre com a constituição da população que se caracteriza por sua complexidade, dinamismo e diversidade e, em vários pontos, por ser singular, portanto, sendo do conhecimento de poucos, sobretudo, no que diz respeito a dimensão territorial e as imensas irregularidades em relação a ocupação humana (RODRIGUES, 2012).

Diante dessas peculiaridades amazônicas, torna-se inevitável a importância de se conhecer ou relembrar através de uma “leitura social” (SILVA, 2017) as circunstâncias históricas referentes a implantação e ao funcionamento da rede pública de ensino em Manaus. Segundo Silva (2017), o processo sanguinário de colonização da Amazônia é caracterizado pela exploração humana e também dos recursos florestais, sobre os quais foi construída a capital manauara.

A mesma autora relata, ainda, que a conquista Amazônica ocorreu através do poder exercido pelas forças militares contra os povos indígenas e pelo domínio e controle por meio da escravatura, que conseqüentemente gerou modificação no estilo de vida indígena e o extermínio de muitas etnias. Os indígenas culturalmente dedicavam-se às atividades de subsistência o tempo necessário para a produção do próprio mantimento, conduta essa que levava os europeus invasores considerá-los como um povo indolente, manhoso e preguiçoso. Diante disso, como forma de corrigir tais condutas, a população indígena precisava ser purificada através de trabalho intenso, árduo e, sujeita à sanções corporais, ou seja, era submetida a exploração escravocrata.

No início do século XVII, começa então a exploração de especiarias no Amazonas, a escravatura indígena e a desestruturação de sua organização social geraram sérias conseqüências, dentre elas, foram separados do trabalho de cultivo e submetidos à mortificação pela fome. No período de 1850 a 1912, Manaus vivenciou o período áureo da borracha, o Ciclo da Borracha, momento no qual a Amazônia ficou

conhecida como um dos principais centros econômicos do país. Toda a movimentação econômica era de domínio da Inglaterra, representada através de empresas aqui instaladas. Foram esses colonizadores os responsáveis pela construção de vários monumentos com característica da arquitetura europeia, como o Mercado Municipal e o Teatro Amazonas, primeiro teatro do Brasil (DAOU, 2007).

Após o declínio da borracha, quando os colonizadores ingleses exportaram as sementes de seringueira para suas colônias asiáticas, a cidade se afundou numa devastadora crise econômica. Ora, após o fim do período áureo, a cidade comportava os trabalhadores do ciclo da borracha, os nordestinos, os indígenas que já tinham sido “deserdados” de suas tribos e os caboclos que viviam em condições de subsistência e de penúria. Depois de inúmeras investidas, sem resultado, na tentativa de obter a produção do látex ou a extração de outros produtos, eis que surge a proposta de se criar a Zona Franca de Manaus (ZFM) (FIGUEIREDO, 2002).

Desse modo, em 1967 foi criada a ZFM, com grande perspectiva de empregabilidade, trouxe para a capital pessoas, com baixa escolaridade, de vários municípios do Amazonas e de outras regiões do país na expectativa de ter melhores condições de vida, o que gerou esperanças nos operários, os quais continuamente foram ensinados comportamentos de conformismo diante da posição de servilismo que ocupavam ao pensarem na ZFM como a galinha dos ovos de ouro. Porém, mesmo com todo o desenvolvimento econômico gerado pela ZFM, as desigualdades sociais não foram dissipadas.

A instalação física das fábricas na ZFM sempre apresentou certa vulnerabilidade, uma vez que são do tipo pré-moldadas, ou seja, na mesma celeridade que são instaladas podem ser e são desinstaladas e transferidas para outros países, o que se torna uma ameaça tácita ao governo local. Os acordos entre as indústrias e o governo contribuem para o desfavorecimento da e na região, pois as indústrias estrangeiras investem os períodos finais de produtividade na região com o objetivo de aproveitar a mão de obra a custos baixos, eximindo-se de investir no desenvolvimento da região (SILVA, 2017).

Diante disso, Silva (2017) acredita que as crianças, no decorrer de seu desenvolvimento, vão seguindo o estilo de vida dos pais, transmitido através da tradição oral ou do próprio exemplo e, conseqüentemente, colocam a educação escolar em segundo plano. Ao se deparar com escolas precárias e ensino de baixa qualidade, obter um diploma torna-se uma possibilidade longínqua, uma vez que ele

não assegura reais oportunidades de empregabilidade. Ora, as crianças e suas respectivas famílias, além de não reconhecerem a importância da escolarização formal, pois veem nos pais a luta pela sobrevivência sem precisar de um diploma, ainda enfrentam outro problema que é a distância existente entre a escola e a comunidade. Sem contar que as atividades realizadas na escola, muitas das vezes, são feitas sem qualquer transposição didática, ou seja, destituído de sentido para crianças e suas famílias.

Diante disso, percebe-se a necessidade de Políticas educacionais que considere as especificidades da região, já que seu contexto geográfico requer uma assistência diferenciada. Segundo Rodrigues (2012) as peculiaridades geográfica, culturais e da população revelam por si só o quanto é necessário Políticas que tenham um olhar diferenciado para esses fatores. Sobretudo, em relação às populações ribeirinhas localizadas às margens dos rios, igarapés, uma vez que é de direito delas de serem atendidas por políticas educacionais que observem e respeitem as estruturas organizacional e de vida.

Um dos problemas da educação no Amazonas, segundo Silva (2017, p. 108) é a falta de investimento em políticas públicas nos municípios do Estado, que colabora com o aumento dos problemas sociais, uma vez que essa ausência do poder público impulsiona a aglomeração populacional nos bairros periféricos da cidade de Manaus, seja instalando residência ou ocupando espaço nos “[...] budozais, alagadiços e invasões”. Conseqüentemente as desigualdades sociais se agravam nesses bairros, onde grupo de adolescente e jovens organizados, denominados de “galeras”, realizam atos infracionais, como furtos e cobrança de pedágio dos moradores para que estes atravessem pontes que lhes dar acesso até suas moradias.

Todo esse contexto histórico tem e teve implicação sobre a educação, visto que desde o período colonial não se percebem investimentos substanciais em políticas educacionais. Figueiredo (2002) afirma que não existia educação pública durante o período do colonialismo. O modelo de economia da época era o extrativismo e a escravatura, destinado à exportação e, portanto, não precisava da criação de escolas. As poucas escolas presentes no período colonial eram dirigidas pelos Jesuítas que tinham o papel de converter os gentios e de reproduzir a ideologia cultural da igreja. O que dá para perceber é que a educação sempre foi utilizada como instrumento de dominação por um grupo dominante e, também, que a falta de investimento do poder público nessa área é um problema crônico. Mas, deixa claro também que essa

ausência de investimento na educação é uma forma de reconhecer a educação como instrumento de transformação e poder social.

A partir de 1891, o município ficou encarregado por promover o ensino primário, mas as divisões de responsabilidades entre o Estado e o município sempre foi motivo de inquietação e dúvidas em decorrências dos inúmeros embates políticos conhecidos na localidade. A criação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) ocorreu apenas em 1970, com o advento da Secretaria de Desenvolvimento Comunitário que dentre várias ocupações, tomava conta da educação (SILVA, 2017). A autora ressalta ainda que a escolha para a ocupação dos cargos públicos não segue critérios técnicos, considere dentre tais cargos públicos, o de gestor/a escolar.

De modo geral, o funcionamento das instituições públicas no Estado tem como característica comum os conflitos no cenário político. Isto é, além da gestão escolar ser “por indicação”, todas as funções de coordenação da Secretaria Municipal de Educação são ocupadas em decorrência da filiação partidária do/a indicado/a ao cargo. Essa forma de “seleção” coloca o servidor público num contexto de sujeição, vulnerabilidade e submissão ao grupo político vigente, como forma de se manter no emprego. Diante disso, os relatórios apresentados sobre os resultados das atividades parecem camuflar as deficiências do sistema escolar, com o objetivo de manter a imagem de eficiência e sucesso da Prefeitura Municipal de Manaus (SILVA, 2017).

Esse cenário reitera a afirmativa da autora de que a “[...] escola, palco principal das práticas educativas, é uma instituição social complexa marcada por várias influências ao longo da história.” (SILVA, 2017, p. 39). A autora destaca, ainda, que a escola contemporânea não surgiu de modo consensual e pacífico, ao contrário, resultou de movimentos e revoluções conflituosas e contraditórias. Perceber o espaço escolar como um ambiente responsável pela produção de sentidos, formação de valores é importante para compreender seu papel no contexto atual.

O espaço escolar é um ambiente em que se pode desenvolver ou ampliar o senso crítico, de criar, transformar e atribuir valorização aos saberes da/o estudante, isso vai implicar nas relações e nas atividades de cada uma/um fora dos muros da escola. Para isso, segundo Freire (1996), é necessário um fazer crítico das/os educadores que requer relação dinâmica e dialógica entre o fazer e o pensar.

Para o autor, o exercício da prática crítica exige da/do docente a aceitação da diversidade e a desaprovação de qualquer forma de discriminação, deixa claro a/aos

educadora/es conscientes, a ausência de neutralidade da e na educação. A escola, como espaço democrático, de produção de saber e vivências afetivas, deve criar possibilidades para a construção de relações mais igualitárias, pois “[...] se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante.” (FREIRE, 1996, p. 57).

Desse modo, a escola tem o papel indiscutível na formação do sujeito, por isso, faz-se necessário pensar que tipo de educação e formação oferecem a sociedade: uma educação revestida de alienação e dominação ou uma educação promotora de mudanças, de reflexões críticas e a libertação dos sujeitos.

2.2 Equidade de Gênero no Contexto Escolar

O espaço escolar é um ambiente de interação social, com amplas possibilidades para se discutir sexualidade e relações de gênero, independentemente do nível de ensino. É nas interações sociais que os significados partilhados pela coletividade, a cultura, são internalizados pelos sujeitos conforme seus papéis, e assim, agem sobre o meio e por ele são constituídos (SILVA, 2017). Desse modo, é importante que questões sociais, temas do cotidiano como as relações de gênero, ultrapassem os muros da escola para serem discutidos e integrados ao contexto escolar.

Por isso, problematizar o tema Equidade de Gênero no contexto educacional torna-se uma temática importante ao se pensar o espaço escolar como um ambiente responsável pela formação do sujeito, lugar apropriado para promover o respeito, o exercício da cidadania e dos direitos humanos. Acredita-se que a escola não é um ambiente somente de aprendizagem de conteúdos escolares, mas um dos espaços em que ocorrem as interações sociais iniciais, a construção das relações afetivas fora do ambiente familiar, as identificações sociais e, sobretudo, a produção de subjetividades.

Assim, a escola é um espaço social onde ocorrem as vivências nos âmbitos individual e coletivo (SILVA, 2017). É no decorrer da trajetória escolar que as identidades são tecidas e ampliados os modos de pensar, de ser e perceber o mundo.

Dessa forma, a escola pode ser compreendida como um aparelho ideológico onde são ensinados e compartilhados valores e crenças sociais que irão influenciar tanto na produção de conhecimentos, quanto na subjetividade, na construção de

determinados padrões comportamentais, que podem implicar na forma como o sujeito percebe a si e o outro, interferir nas relações interpessoais e na construção de sua trajetória de vida.

Logo, constata-se a importância social da escola no enfrentamento à desigualdade de gênero, verifica-se, ainda, que essa instituição tem sido um espaço que tem revelado dificuldades para lidar com as diferenças e a diversidade, pois esse espaço de interação social tem se revelado como um dos principais dispositivos de controle das normas de gênero, através de práticas e discursos pedagógicos sexistas e excludentes, deixando à margem todos e todas que não se encontram de acordo com os preceitos da heteronormatividade, dos quais a escola é (re)produtora e considerada “guardiã das normas de gênero”, como diz Bento (2006).

Depois de algumas décadas, desde os primeiros estudos de combate à discriminação contra a mulher no espaço escolar, as práticas pedagógicas e discursos discriminatórios continuam nos corredores da escola, praticados pelas figuras de poder que dominam esse lugar e também no ambiente familiar. Para Auad (2018), as diferenças entre o gênero masculino e o gênero feminino são organizadoras do ambiente social. Sendo a escola um desses espaços, os elementos discursivos, as atuações das/os profissionais ao tratar as diferenças e as diversidades irão interferir também no processo de subjetividade:

[...] os elementos discursivos produzem conhecimento sobre o que é feminino e masculino que são internalizados pelos sujeitos de forma rígida por meio de regras historicamente impostas, baseadas em conceitos machistas e sexistas, refletindo na construção da subjetividade e sendo ensinados como princípios morais pela família e pela escola. (MEZZALIRA; SANTOS; RAMOS, 2021, no prelo).

Ainda sobre os elementos discursivos, Bento (2006) ressalta que a expressão “é um menino!”, por exemplo, não descreve apenas um sujeito menino, mas também traz consigo toda a construção histórica e social das expectativas criadas em relação ao pequeno corpo constituído como “menino”. Sob essa perspectiva, os elementos da linguagem não são uma representação da realidade, mas uma interpretação constituinte de significados.

Os termos “menino”, “menina” não é somente uma descrição distinta pelo artigo, mas revela a potência de produzir masculinidades e feminilidades fundamentadas a partir do órgão genital. Existem em torno desses termos um conjunto

de características “prontas”, “acabadas” à espera do menino ou da menina, acompanhadas das expectativas familiares e dos construtos sociais, estes sob a égide patriarcal constroem e mantêm privilégios para os homens e à mulher, resta a subordinação e “[...] a capacidade de procriar” (CONNELL, 2016), o que implica diretamente na mobilidade das mulheres.

Ora, se a biologia não é suficiente para determinar um sujeito, tampouco é para explicar gênero e diversidade sexual, assim, os comportamentos impostos as mulheres e aos homens precisam ser inseridos nas discussões no espaço escolar com a participação de todos os atores escolares, para que possam refletir sobre o processo de construção histórico-social dos papéis de gênero e as suas implicações na vida do sujeito, principalmente das mulheres.

Aprende-se, no decorrer do desenvolvimento, que existe somente uma possibilidade para a construção de sentidos identitários para sexualidades e gêneros, a heterossexualidade, para qual existe um controle meticuloso na sua produção e manutenção. Mas, como as práticas sexuais ocorrem no âmbito privado, o controle da heteronormatividade acontecerá por meio do gênero. Se porventura surge um menino que gosta de brincar de casinha ou qualquer outra brincadeira considerada feminina ou a menina odeia brincar de boneca, rapidamente terá o olhar de atenção para alertar aos pais que sua criança apresenta comportamentos “estranhos”, ou seja, não condizentes com os padrões socialmente desejado.

Qualquer comportamento “diferente” daquele “ensinado” como ideal ao gênero feminino, por exemplo, pela sociedade e reproduzido e esperado pela família e pela escola, a menina logo sofrerá intervenções das pessoas responsáveis pela sua formação, pais e professores, para corrigir sua linguagem ou sua postura a fim de tornar uma menina recatada, obediente e submissa, sem possibilidades de escolhas ou questionamentos.

Ora, se a escola pode ser um espaço difícil para a menina (sobre)viver sob os ditames do patriarcado e da égide da heterossexualidade, segundo Bento (2006), imaginem os desafios e perigos vivenciados pelas meninas transexuais e as travestis que ultrapassam todas as barreiras das normas de gênero, já que buscam pleitear o gênero em desacordo com o corpo-sexo.

Ao considerar as dimensões política e social do papel da escola em nossa sociedade, o objetivo principal, é a preparação do sujeito para a inserção no mercado de trabalho (SEGNINI, 2000), assim, aumentam as probabilidades entre a relação de

vivências negativas, no espaço escolar, e os desafios encontrados pela falta de formação profissional das mulheres transexuais.

Para Miskolci (2016, p. 19), a escola é um ambiente adequado para “[...] criar pessoas normais”, ou seja, é o espaço onde meninos e meninas têm seus comportamentos adestrados e posturas corporais controladas ao ponto de atender as expectativas da sociedade.

Os movimentos feministas começaram a levantar discussões e resistência às justificativas que lhes eram impostas, ao diferenciar os homens das mulheres baseadas apenas no determinismo biológico e na anatomia do indivíduo. Foi a partir de 1975 que o termo *gênero* passou a ser empregado nas pesquisas, com o objetivo de compreender o poder que a distinção biologicista exercia sobre os homens e as mulheres e como essa diferenciação influenciava a sociedade.

Hoje são vários conceitos utilizados, aliás, são variações do conceito usado pela primeira vez por Scott (1995). Então, para Narvaz e Knöner (2006), o termo *gênero* é “[...] uma entidade moral, política e cultural”, uma construção ideológica, em contraposição a sexo, que se mantém como uma especificidade anatômica.

Para Auad (2018), gênero é “[...] uma construção histórica a partir de fatos genéticos”. Segundo Louro (1997), gênero é um construto social formado a partir das diferenças sexuais. Portanto, *gênero* é um termo utilizado para classificar o indivíduo no ambiente social, partindo das diferenças biológicas para justificar a dominação que permeia as interações sociais, principalmente nas relações estabelecidas entre os homens e as mulheres.

As pesquisas sobre gênero o colocam como uma “[...] ferramenta analítica e política” (DIAS; OLIVIERA, 2015) que permite entender “[...] o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo.” (SCOTT, 1995, p. 85). Considerar gênero como uma categoria de análise histórica (JAKIMIU, 2011; AUAD, 2018) nos possibilita compreender como a desigualdade de gênero e a perpetuação de discursos discriminatórios e excludentes refletidos no espaço escolar, mas também nele reproduzido.

Grossi (1998) explica que a concepção de gênero no Ocidente está associada ao conceito de sexualidade, isso provoca uma dificuldade de compreensão das pessoas em separar as questões de gênero da sexualidade, enquanto elemento constitutivo da identidade de gênero e, também, da construção social enquanto gênero feminino ou masculino.

Então, foi a partir da década de 1980 que os pesquisadores brasileiros tiveram acesso à produção de Scott, que considera a palavra *gênero* uma “[...] categoria de análise histórica; o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder.” (SCOTT, 1995, p. 72).

Para Butler (2018), gênero pode ser utilizado como marcador de diferença biológica, linguística e/ou cultural. A autora ainda menciona Beauvoir quando relata que o marcador é apenas para o gênero feminino, pois o sujeito universal e o gênero masculino são unificados em um só gênero, assim, a definição do gênero feminino acontece a partir do sexo deles, colocando os homens como representante universal que ultrapassa os limites do corpo.

Ao adotar também como categoria analítica histórica, os gêneros feminino e masculino estruturam as relações situadas em um contexto histórico-social (AUAD, 2018) e possibilita analisar a realidade sob uma perspectiva não biológica determinada para cada sexo, assim, amplia sua compreensão a respeito das desigualdades entre homens e mulheres.

Alinhada a esse viés social, a autora busca identificar aspectos da realidade escolar, especificamente os que implicam na educação de meninas e meninos, que possam olhar essa relação de poder sob uma nova perspectiva e buscar propostas de uma educação emancipatória para se combater a desigualdade de gênero (AUAD, 2018).

As representações de sentido e significados que conferimos aos papéis e espaços considerados femininos e masculinos permitiram o aparecimento de feminilidades e masculinidades definidas pela heteronormatividade, como por exemplo, formas de se vestir, agir, comportar-se e pensar. São definidos para mulheres e homens, com base no sexo, como se esse fator fosse suficiente para determinar o poder masculino e a subserviência feminina, aspectos questionados pelos estudos de gênero (DIAS; OLIVEIRA, 2015).

As demandas acerca de gênero são construtos social e cultural, desse modo, se manifestam na sociedade em que o sujeito se encontra, de modo processual, gradativo, histórico e cultural. Assim, a escola não pode se eximir do seu papel, enquanto espaço privilegiado, de discutir as demandas sociais, acompanhar o contexto de desenvolvimento da sociedade da qual faz parte e desenvolver ações articuladoras para discutir a construção das relações de gênero (PETRENAS;

GONINI; MOKWA; RIBEIRO, 2014).

Diante disso, faz-se necessário promover, de modo crítico, discussões a respeito da desigualdade de gêneros cristalizada na sociedade, delineada por múltiplos marcadores, dentre eles, os fatores econômicos, educativos e a violência nas suas diversas facetas (MACEDO, 2017). Essas desigualdades de gênero foram sendo sedimentadas ao longo da história através de discursos e práticas sexistas, presentes no contexto escolar e em toda a sociedade, em que as meninas e as mulheres aparecem em desvantagens, ainda que tenham mais qualificação:

Daí a necessidade de se questionar no ambiente escolar as diferenças, sob uma perspectiva crítica e problematizadora, discutir hierarquias sociais opressoras, relações de poder e processos de inferiorização e exclusão preservados no currículo e na rotina escolar. (MEZZALIRA; SANTOS; FERNANDES, 2020, p. 35).

No Brasil, os primeiros estudos de combate ao preconceito contra a mulher no sistema escolar, sobretudo na escola de educação básica, surgiram no fim dos anos 70 e início dos 80. O objetivo dessas primeiras produções era chamar a atenção, até mesmo denunciar práticas sexistas presentes nas escolas, acompanhadas da aceitação, omissão e até conivência de pais/responsáveis e docentes.

Geralmente a reprodução de discursos sexistas e misóginos são naturalizados por essas “autoridades” e pautados nos modelos conservadores e tradicionais presentes na educação. São comportamentos que contradizem o papel da educação de atuar em defesa da democracia, de uma sociedade mais justa e igualitária para homens e mulheres (TOSCANO, 2000).

As relações de dominação masculina são modelos herdados do Colonialismo, período em que a opressão, assim como os abusos físicos e sexuais e a exploração, determinaram o papel de submissão da mulher (SILVA, 2015; LOURO, 2018). Louro (2018) ainda destaca que nesse mesmo período, no Brasil, o homem era considerado uma figura de autoridade pelo fato de possuir mais força física e poder de decisão na sociedade, em contrapartida, o papel atribuído a mulher era exclusivamente de dona de casa.

Portanto, a discriminação que a mulher enfrenta nos diferentes espaços sociais ocorre ao longo da história, pois sempre colocaram o gênero feminino numa condição de menor valor, de sujeito frágil e incapaz de ocupar espaços públicos ou de ter poder de decisão, mas ideal para cuidar da casa e da maternagem. O cuidado do lar e dos

filhos, características estritamente femininas, não deixa de ser uma forma de manter as relações de desigualdade estruturadas pelo patriarcado. Assim, espera-se que essa compreensão nos conduza a uma reflexão crítica a respeito da construção social das relações de gênero ao longo do tempo e como essas relações são estabelecidas atualmente (JAKIMIU, 2011).

Assim, compreende-se gênero como elemento social e histórico por sua dimensão política, econômica e social interfere na construção das relações entre mulheres e homens em todas as instâncias de poder. É um elemento segregador, com alto potencial de controle sobre a mobilidade do gênero feminino em qualquer faixa etária e, ainda, considera a supremacia do gênero masculino sobre o feminino dado o contexto cultural que norteia as relações entre mulheres e homens.

De tal modo, acredita-se na possibilidade de problematizar os papéis de gênero, discutir sobre a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para mulheres e homens ao longo de um processo histórico e cultural (AUAD, 2018), em que os gêneros, segundo Louro (2018) se constituem, portanto, “[...] nas e pelas relações de poder”. E, sob essa perspectiva, articulou-se essa pesquisa a fim de questionar as relações autoritárias e desiguais e traçar caminhos de ações transformadoras dentro da escola junto com a equipe docente que promovam a equidade de gênero.

As pesquisas qualitativas realizadas sobre a temática de gênero, no espaço escolar, têm ocorrido com mais frequência sob a perspectiva da discriminação, da violência contra a diversidade de identidades sexuais e das violências praticadas contra as pessoas da comunidade LGBT no espaço escolar. Porém, quanto a temática equidade de gênero, são poucas produções que aborde as desigualdades de gênero na escola, conforme pôde-se verificar na revisão de literatura dessa pesquisa (SANTOS; MEZZALIRA, 2021, no prelo).

2.3 A atuação do psicólogo escolar

No ano de 2019, foi aprovada a Lei Federal 13.935 que dispõe sobre a prestação de serviço de psicologia e do serviço social nas redes públicas de educação básica, representando uma importante conquista na área. No entanto, mesmo com a promulgação dessa lei, estamos encontrando dificuldade para garantir sua regulamentação e implementação nos estados e municípios, dentre esses entraves, podemos citar: a regulamentação do FUNDEB¹ para garantir o financiamento e a abertura de concursos públicos; a pandemia causada pela Covid-19² que tem impossibilitado a sociedade e a categoria de ter uma mobilização presencial mais efetiva; e o desconhecimento sobre a importância do papel desse profissional na escola.

O cenário atual em que vivemos uma pandemia causada pela Covid-19, as escolas tiveram que retomar as aulas de modo híbrido – aulas *on-line* e presencial – e diante de perdas, dores e as mais diversas desorganizações causadas pela pandemia, suscitou importantes discussões sobre a presença das/os psicólogas/os escolar nesse contexto. Apesar do panorama social de pandemia tenha suscitado a necessidade da/o psicóloga/o escolar frente às demandas da comunidade, ainda existem muitos entraves para a inserção dessa/desse profissional e também dúvidas quanto seu fazer no contexto educacional.

Essas dúvidas e questionamento em relação à prática da/o psicóloga/o escolar bem como a dimensão de sua atuação têm origem nos primórdios da história da Psicologia, enquanto ciência. Fundamentada em pressupostos e conceitos deterministas, a Psicologia concebia a constituição dos sujeitos de modo reducionista e, ainda, tinha uma prática de favorecimento às propostas subservientes que atendiam aos anseios da classe hegemônica (MARINHO-ARAUJO, 2014; GUZZO; MOREIRA; MEZZALIRA, 2016; MARINHO-ARAUJO, 2016).

De acordo com Marinho-Araujo (2014), nos anos de 1960, houve uma expansão do sistema educacional que trouxe como consequência o aumento pela procura dos serviços psicológicos, notadamente de caráter adequacionista, para as/os

¹ No dia 4 de março de 2020 a Deputada Profa. Dorinha apresentou a proposta de torna permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e acrescenta em seu relatório profissionais da psicologia e do serviço social dentro do financiamento direcionado às equipes multiprofissionais, incluindo-nos, portanto, na categoria de profissionais da educação.

² A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que a covid-19, causada pelo corona vírus, é uma pandemia, disseminação mundial de uma nova doença, o surto da pandemia afeta uma região e se espalha em diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa.

alunas/os, principalmente, das camadas populares. É nesse cenário que surge a figura do/a psicólogo/a escolar sem muita definição do seu papel, solicitado para atuar frente às “situações-problemas” naturais do contexto escolar (PATTO, 1990; MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2005; GUZZO; MOREIRA; MEZZALIRA, 2011).

A relação de proximidade entre a psicologia e a educação possibilitou o desenvolvimento da Psicologia em um contexto caracterizado pelas incoerências dos procedimentos de escolarização formal. E como a educação se constitui enquanto prática social, encontra-se permeada de vieses ideológicos que intervieram na construção dos aportes teóricos da psicologia escolar/educacional (SILVA, 2017).

Desse modo, Patto (1990) destaca que a psicologia escolar deve ser compreendida, não considerando somente elementos quantificáveis do sistema de educação, resultado das políticas públicas educacionais que visa a propagação do ensino a toda a população, mas levando em conta suas origens históricas situadas na perspectiva da escassez cultural.

Esse laço entre Psicologia e Educação disseminava ideias sobre o desenvolvimento humano e o processo de ensino e aprendizagem, alicerçados em pressupostos e bases ideológicas ligadas à classe dominante, com ações discriminatórias e excludentes educacional e socialmente. A maioria das abordagens psicológicas usual no âmbito escolar indicava soluções individualizantes como resposta às demandas escolares, minimizando ou anulando o papel do contexto social e das ações pedagógicas, indicando ações interventivas pautadas em normas “disciplinadoras” e marginais (MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2005; MARINHO-ARAUJO, 2014; CRUCES, 2010; GUZZO; MEZZALIRA, 2011; GUZZO; MOREIRA; MEZZALIRA, 2011).

A/O psicóloga/o escolar tinha seu foco de atuação na “situação-problema”, ou melhor, na/o aluna/o “problema”, como era e ainda são descritas/os por algumas/alguns educadoras/es, de forma pontual e remediativa, considerando apenas os elementos pertinentes à vida escolar da/o aluna/o, uma prática que não dava conta da evasão escolar tampouco das dificuldades de aprendizagem e dos altos números de alunos/as com histórico de repetência escolar.

A própria história da Psicologia, enquanto ciência, levou consigo essa compreensão equivocada do fazer da/o psicóloga/o escolar com enfoque na individualidade, uma vez que a área escolar se constituiu a partir da área clínica, o que deu origem a ideia de uma Psicologia Escolar Clínica, a qual hoje se busca

superar (PATTO, 2010; MARINHO-ARAUJO, 2016; GUZZO; MOREIRA; MEZZALIRA, 2016).

Essa forma de atendimento de base clínica ainda faz parte do imaginário de uma parte da população que ver equivocadamente a prática da/o psicóloga/o escolar junto a/ao aluna/o com dificuldade de aprendizagem, baseada em pressupostos vinculados à classe socialmente dominante, incorrendo em práticas excludentes e de discriminação escolar e social (GUZZO; MOREIRA; MEZZALIRA, 2011; MARINHO-ARAUJO, 2014). Em contrapartida, a psicologia escolar vem se transformando e com novas perspectivas, propõe mediações pontuais e efetivas no espaço escolar, visando ao desenvolvimento humano (MARINHO-ARAUJO, 2014), no sentido mais amplo da palavra.

No Brasil, há ainda uma dificuldade em reconhecer a Psicologia Escolar enquanto profissão. Para Silva (2017, p. 88), o motivo dessa dificuldade ocorre por que:

[...] a situação atual da atuação do psicólogo escolar/educacional indica ainda uma forte dicotomia entre teoria e prática, que deve ser superada para permitir avanços significativos. A ressignificação da atuação dos psicólogos escolares torna-se possível a partir da apropriação de referenciais teóricos que levem em consideração a complexidade dos processos de aprendizagem escolar.

Assim, a preocupação em relação ao processo de ensino-aprendizagem foi considerada como um ponto importante na trajetória escolar do sujeito, e a psicologia escolar modificou sua atuação, tornando-a mais genérica, com abordagem nas propostas de treinos para alunas/os com dificuldades, o que Almeida e Guzzo (1992, p. 126) consideram como mudança significativa na atuação da/o psicóloga/o escolar, pois daí surgiu “[...] uma prática mais incisiva, presente e eficiente da Psicologia no contexto educativo”.

Apesar dos avanços no decorrer da história, a Psicologia Escolar ainda enfrenta embates filosóficos e ideológicos que implicam na atuação prática do psicólogo no ambiente escolar. O psicólogo escolar deverá se preparar para lidar com os desafios inerentes ao ambiente interno e externo à escola, sem desconsiderar o contexto socioeconômico e cultural da comunidade escolar, bem como a fragilidade das políticas educacionais (NOVAES, 2011). Ou seja, o fazer da/o psicóloga/o escolar requer, além de consistente formação acadêmica, uma reflexão crítica quanto ao

serviço oferecido, ou seja, a quem se destina o fazer dessa/desse profissional o que pode lhe exigir posicionamento político, mas apartidário.

No campo da atuação profissional, as discussões teórico-metodológicas acerca do papel da/o psicóloga/o escolar têm avançado nas últimas décadas frente a diversos pressupostos conceituais e ideológicos. Marinho-Araujo (2016) ressalta que concomitante às produções científicas da Psicologia Escolar atualmente várias intervenções têm se fundamentado nas concepções do desenvolvimento humano que levam em conta os fatores sociais, histórico-cultural como origem dos processos psicológicos.

A partir desses aparatos teóricos, alguns/mas psicólogos/as escolares vêm se apropriando desses novos pressupostos conceituais e metodológicos para consolidar sua formação e fundamentar sua atuação profissional no ambiente escolar, adquirindo subsídios para compreender os processos de constituição do sujeito e os demais fatores interligados a esse processo.

Além disso, a/o psicóloga/o escolar tem o compromisso de promover ações preventivas com e entre os atores das instituições educacionais (MARINHO-ARAÚJO, 2016), com o objetivo de desenvolver a “[...] autonomia, a criatividade e o protagonismo dos atores da escola” (FLEITH, 2016, p. 170), possibilitando um espaço dialógico e, assim, promover reflexões a respeito dos processos de subjetividade que são constituídos nas e das interações sociais situadas em um contexto histórico e espacial (GUZZO, 2015).

Aqui, temos a pretensão de seguir uma proposta crítica em Psicologia escolar que, segundo Andrada *et al.* (2018), tende a exigir da/o profissional uma compreensão da dimensão e complexidade do contexto no qual se pretende adentrar, nesse caso a escola. A/O psicóloga/o precisa ter uma visão integral dos atores que participam do ambiente escolar, como alunas/os, educadoras/es, psicólogas/os (SOUZA, 2016) e, ainda, considerar os demais elementos condicionantes presentes na realidade.

Em relação à atuação profissional sob uma perspectiva crítica, Silva Neto, Guzzo e Moreira (2014, p. 205) esclarecem que:

A perspectiva crítica, então, é a que se propõe a fazer esse combate (à psicologia hegemônica e ao sujeito fragmentado) e que o declara como o limite necessário para a reconstrução de uma ciência psicológica verdadeiramente comprometida. Ele prevê uma Psicologia que não faça escolhas impossíveis para indivíduos fragmentados, fazendo-os acreditar que, tanto seus sucessos, como seus fracassos são consequências imediatas

de suas escolhas individuais.

Diante disso, defende-se para uma prática sob uma perspectiva crítica, para a qual a/o psicóloga/o escolar precisa inicialmente conhecer o ambiente escolar e suas nuances, procurar entender como as relações são tecidas nesse ambiente e as respectivas influências presentes, a fim de perceber sua complexidade estrutural e relacional internas para, então, sugerir possíveis mudanças, uma vez que o óbvio, o aparente aos olhos não representa a realidade em sua complexidade (ANDRADA; PETRONI; JESUS; SOUZA, 2018; DUTRA-FREITAS; MARINHO-ARAÚJO, 2018).

Para Mezzalira, Guzzo e Silva (2014), a realização de uma prática crítica tem sido, portanto, dificultada pela condução dada as próprias políticas educacionais em nosso país. Diante disso, é imprescindível ao a/ao psicóloga/o escolar uma compreensão da dimensão política inerente à tecitura educacional para uma atuação que visa à autonomia, à emancipação e à libertação humana.

As autoras destacam, ainda, que a/o psicóloga/o escolar precisa conhecer o contexto político, histórico e social que atravessa a educação, uma vez que o objetivo fim da educação deve ser a “conscientização humana”, o que vai exigir desse profissional uma formação crítica que lhe permita compreender as várias dimensões que implicam na base educacional, principalmente, os aspectos social e político. Para Silva (2017, p. 64), “[...] como prática social, a educação não é neutra. Portanto, as demandas apresentadas por ela à psicologia vêm carregadas de conteúdos ideológicos [...]”.

Em relação a dimensão sócio-política, Martin-Baró (1996) assegura que a prática da/o psicóloga/o deve estar circunstanciada às condições reais da comunidade a qual precisa atender. Sua função consiste também em ajudar a população a romper com “sua identidade alienada, pessoal e social”, ao atuar como agente de transformação no seu espaço modificando o contexto tirânico.

O autor acredita ser necessário a/ao psicóloga/o escolar conhecer das redes constituintes da sociedade para identificar e compreender os processos psicossociais como: alienação, fatalismo e opressão, existentes no dia a dia. Cabe a esta/este profissional, sobretudo, identificar e combater os instrumentos ideológicos utilizados para manter as situações opressoras nas relações sociais presentes no espaço escolar.

Aqui, compreende-se o papel da/o psicóloga/o escolar a de um agente de

mudança, comprometida/o com a transformação de demandas próprias do espaço de sua atuação. Uma prática construída de acordo com a realidade, que exige uma postura constituída a partir dos desejos e anseios dos sujeitos que ocupam este lugar, a escola, em busca de transformação. De acordo com Guzzo, Moreira e Mezzalira (2013, 2016), a atuação da/o psicóloga/o escolar deverá ser pautada na realidade e somente fará sentido construída a partir dela, nas relações entre os sujeitos.

Diante disso, compreende-se o ambiente escolar como um espaço mediador das “[...] ações que ocorrem no processo educativo” (MARINHO-ARAÚJO, 2014, p. 157), sob influência histórica, social e ideológica e econômica, reflexões a respeito da opressão presente nas relações sociais, permitem construir ações com o objetivo de reduzir as desigualdades sociais e ampliar as potencialidade das/os alunas/os.

Porém, para ações efetivas e transformadoras no ambiente escolar, é necessário o envolvimento de todos os atores (alunas/os, professoras/es, gestão e pessoal do administrativo e manutenção) nas atividades cotidianas, capazes de gerar, segundo Chagas-Ferreira (2016), impactos nas decisões tomadas e influenciar nas perspectivas futuras pessoais ou coletiva.

Para ampliar o desenvolvimento dos atores escolares, somente identificar e reconhecer as diversidades, diferenças e desigualdades existentes no contexto escolar e as barreiras sociais produzidas por cada uma, não é suficiente. Para Guzzo (2015), a educação tem condições de romper esse ciclo, se assumir seu papel de promover ações visando mudança na organização social, possibilitando vivências de igualdade entre os sujeitos e se despertar, em cada um, sua importância na formação da coletividade.

Assim, na tentativa de contribuir com o processo educativo, a Psicologia Escolar tem desenvolvido ações para além dos processos de ensino-aprendizagem. Para Novaes (2011, p. 119), o enfoque dado à interdisciplinaridade e às “[...] implicações socioculturais do processo educativo pela psicologia escolar, certamente não pode parar”. Desse modo, a psicologia escolar, aos poucos, vem ampliando suas temáticas de discussão em conformidade às exigências do contexto social.

A Psicologia Escolar tem ampliado seu leque de discussões e se posicionado diante de temáticas atuais e necessárias com fim de construir uma sociedade mais justa e menos preconceituosa, tais como as questões raciais, os efeitos da discriminação racial (TEIXEIRA; GOMES; DAZZANI, 2018), a influência dos fenômenos psicossociais no cotidiano escolar como o vandalismo (ROAZZI;

LOUREIRO; MONTEIRO, 2011), violência no contexto escolar (HOLST; LISBOA, 2014; GUZZO *et al.*, 2020), bullying (HOLST; LISBOA, 2014), diversidade sexual e de gênero (NEVES; SILVA, 2017) e ampliando para a equidade de gênero (MEZZALIRA; SANTOS; FERNANDES, 2020).

Diante de tantos desafios, a psicologia escolar tem desenvolvido pesquisa sob uma perspectiva crítica, diversificado as discussões e promovido reflexões sobre temáticas sociais relevantes. Entenda relevantes, os assuntos que fazem parte da realidade dos sujeitos pertencentes ao contexto educacional, não apenas os conteúdos programáticos.

Mezzalira, Santos e Ramos (2020, p. 12) destacam as implicações da falta de atuação crítica na escola, sem apresentar interações e práticas reflexivas:

Em respeito aos processos sociais e culturais, percebe-se que a escola replica sentidos socialmente aprendidos por meio das interações como forma de manter e perpetuar a desigualdade de gênero.

Acredita-se que é na e da escola, enquanto espaço de mediação e de fortalecimento, o papel de formar o sujeito para o exercício da cidadania. Uma cidadania para homens e mulheres terem condições equiparadas e justas, contudo, a escola precisa (re)conhecer seu papel nesse processo para enfrentar as batalhas político-sociais que a atravessam. Existe um espaço importante destinado a/ao psicóloga/o escolar, porém, reconhece-se que não é solo a atuação desse profissional, tampouco vai substituir a prática das/os professoras/es (MALUF, 2015). São saberes diferentes e complementares que, juntos, podem colaborar para a desconstrução da falsa ideia de que todas/os - meninas e meninos - possuem as mesmas oportunidades.

O compromisso social no fazer das/os psicólogas/os inseridos no contexto escolar tende a aumentar à medida que sejam desafiadas/os a participar (MARTINEZ, 2015) de debates e ações de combate as disparidades sociais e as desigualdades de gênero com o objetivo de colaborar na construção de estratégias que promovam a cooperação, mobilizem as potencialidades dos atores (ANDRADA; PETRONI; JESUS; SOUZA, 2018), para ressignificar as marcas da diferença entre meninos e meninas, visando a equidade de gênero dentro e fora dos muros da escola. Pois, o que ocorre no contexto escolar tem implicações no sujeito e demais espaços em que ele coloca os pés no decorrer do tempo (CHAGAS-FERREIRA, 2016).

O trabalho do/a psicólogo/a escolar é realizado atento às mudanças sociais, uma prática amparada na concepção de sujeito histórico e socialmente constituído e, ainda, com poder de reação, resistência e de superação das circunstâncias geradoras de sofrimento. Ou seja, mesmo que a escola seja um espaço que (re)produz a opressão, para Vigotsky (2001), os sujeitos não se resumem a simples reprodutores sociais, uma vez que se podem se apropriar da realidade e têm a capacidade de reconstruí-la.

A partir dessa perspectiva de atuação, compreende-se o fazer da/o psicóloga/o escolar de, também, fomentar no dia a dia, ações de combate à discriminação e ao preconceito e promover discussões, reflexões e atividades a respeito da (falta) equidade de gênero com todos os sujeitos participantes espaço escolar. Portanto, faz-se necessária uma prática profissional que vise a potencializar e contribuir coletivamente para a transformação (ANDRADA; PETRONI; JESUS; SOUZA, 2018), cuidando para não enveredar por um viés individual, sobretudo, ter sensibilidade de envolver a comunidade escolar para a construção coletiva e dialógica de estratégias de ação sobre a diversidade do sujeito e com as diversidades de sujeitos e, assim, sugerir e abordar temas que contribuem para desenvolvimento integral dos atores e do ambiente escolar.

Sobre isso, Souza (2016) destaca também a importância do/a psicólogo/a escolar começar sua prática a partir do trabalho coletivo com os atores escolares e de ações que promovam a reflexão crítica como estratégia de transformação, pois somente assim será possível a conscientização do grupo, a partir das demandas vivenciadas na e pela a escola, sem propostas definidas e padronizadas.

3 OBJETIVOS DA PESQUISA

Objetivo geral:

Verificar a visão dos/das professores/as sobre as relações de gênero no contexto escolar.

Objetivos específicos:

- Averiguar com os/as professores/as sobre os elementos que influenciam a construção das relações de gênero;
- Investigar como os/as professores/as atuam com as demandas que envolvem questões de gênero no ambiente escolar;
- Propor ações que possam contribuir para práticas críticas acerca da temática de equidade de gênero no espaço escolar.

4 METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa nos proporciona alternativas em relação às possibilidades metodológicas a fim de levantar os dados necessários para a realização da pesquisa com as/os professoras/es participantes. Como o objetivo principal da pesquisa visava identificar crenças, comportamentos, valores e atitudes que permeiam a compreensão do grupo de docentes participantes em relação à equidade de gênero no ambiente escolar, optou-se por adotar, para discussão e análise dos dados a pesquisa qualitativa.

A abordagem qualitativa parte do pressuposto que as expressões, o processo juntamente com os valores e crenças são dotadas de significado aquela em que o processo é o ponto de interesse do pesquisador (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Assim, para o desenvolvimento de uma pesquisa é fundamental a escolha de pressupostos teóricos e metodológicos do que se compreende enquanto ciência para fundamentar, “explicar e compreender os dados encontrados” (CHIZZOTTI, 2013). Portanto, a sistematização da pesquisa tem a finalidade de informar, conscientizar, prevenir e, ainda, possui o compromisso de desenvolver práticas e reflexões que possibilite a transformação de atitudes e comportamentos, de modo profundo, reflexivo e crítico, e possa colaborar também para uma transformação social.

A metodologia construtiva-interpretativa baseada pelos pressupostos epistemológicos da abordagem qualitativa é um processo complexo que “[...] implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear” (GONZALEZ REY, 2012, p. 5) sobre uma realidade. Por ser um processo dinâmico de construção do conhecimento, a metodologia construtiva-interpretativa, demanda envolvimento dos seus participantes, inclusive da pesquisadora, ainda que a natureza construtiva e a interpretativa componha um mesmo processo no qual ambas se complementam com suas especificidades.

Nessa proposta de análise, Gonzalez Rey (2012) ressalta que no processo construtivo-interpretativo, o conhecimento é um processo de construção, um produto humano, e não algo que está posto e pronto a conhecer. Sua legitimidade encontra-se na habilidade da/o pesquisadora de produzir continuamente novas construções ao confrontar seus pensamentos e ideias com a pluralidade de fatos empíricos concomitantes no decorrer do processo investigativo.

Para Rossato e Martínez (2018), o processo interpretativo consiste na produção

contínua de novos significados acerca de eventos e informações que ocorre no decorrer de todo processo investigativo e vai permitindo novas articulações no processo. Portanto, a pesquisadora planeja, elabora e reelabora o problema da pesquisa de acordo com suas vivências e suas compreensões sociais, histórico-culturais e, sobretudo, epistemológica, a que lhe permite identificar e admitir a presença de um problema para a pesquisa.

Segundo González Rey (2005), o aporte teórico da pesquisa exige do pesquisador comprometimento ininterrupto que o coloca em sucessivas reflexões acerca dos elementos que surgem no decorrer do processo. A implicação do pesquisador não ocorre apenas no aspecto cognitivo, junta-se ao processo intelectual, sua subjetividade constituída por uma história, valores, crenças, costumes e todos elementos que a compõem. Desse modo, a/o pesquisador/a é desafiada/o a participar não somente do processo de produção do conhecimento, como também estabelecer relação e sentido entre a produção teórica e a realidade estudada.

4.1 Contexto e cenário da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola que oferece serviço educacional da Educação Infantil ao Ensino Médio da rede privada de ensino e atende a comunidade da zona Oeste. A escola está localizada na região periférica da cidade de Manaus, em um bairro considerado “área vermelha”; conta com 18 (dezoito) salas de aula, da Educação Infantil ao Ensino Médio, atende a 362 alunos durante o turno matutino. O quadro funcional é composto de 24 professores atuantes, 02 diretores, 01 coordenador pedagógico, 01 pedagoga, 04 técnicos administrativos, 04 funcionários/as da conservação e manutenção e 01 bibliotecária.

O bairro teve início a partir de invasões, mas hoje é o quarto mais populoso de Manaus, com mais de 80 mil habitantes e encontra-se em constantes transformações urbanísticas, é uma importante área comercial cidade, onde encontra-se sedes do governo. Segundo moradores, a disputa entre facções pelo domínio do tráfico de drogas na área acompanha a história da comunidade, como também as incidências de roubos. Há registros de que algumas crianças passam por privações alimentares, são agredidas física, moral e sexualmente.

Nessa escola, no período de 2003 a 2005, atuei como professora no Ensino Fundamental II. Depois, no período de 2007 a 2013, assumi a Coordenação

Pedagógica da escola.

Em 2014, durante a graduação de Psicologia, uma equipe de quatro acadêmicas, inclusive eu, realizou nessa escola uma atividade prática referente à disciplina *Estágio Básico*, que consistia na aplicação de testes de habilidade fonológica com crianças da educação infantil. As atividades eram realizadas de modo individual, acompanhada pelo professor da disciplina.

Ainda em 2014, no segundo semestre, desenvolvemos um projeto de extensão (PACE)³ sobre treino de habilidade fonológica escola,. Esse projeto exigia mais tempo das acadêmicas na instituição, pois além dos testes para verificar as habilidades fonológicas das crianças, ainda, realizavam treinos fonológicos na sala de aula. Desse modo, as acadêmicas tinham mais tempo de troca com as crianças, com a professora e para interagir nos demais espaço escolar.

No decorrer desse trabalho, foram identificadas algumas demandas de gênero na fala das crianças que, durante o “momento do brinquedo”, por exemplo, era recorrente a fala do carrinho ser “brinquedo de menino”, portanto, menina não poderia brincar, assim, como as bonecas eram efetivamente para as meninas. Ressalta-se que estamos falando de crianças da educação infantil que tem no máximo cinco anos de idade.

Diante desse cenário, destaca-se a importância de abordar conceitos e promover reflexões a respeito da equidade de gênero com a comunidade dessa escola a fim de facilitar a compreensão e a relevância de discutir o tema e, ainda, destacar como a construção desse discurso sexista e a práxis quotidiana podem implicar na vida das meninas. Ora, vale ressaltar o papel da escola na construção das identidades de gênero e das identidades sexuais, como uma parcela da sociedade que discrimina, como produtora e reprodutora das desigualdades de gênero, raça, etnia (LOURO, 1997).

Em 2015, foi realizado o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) sobre *Treino de habilidades fonológicas no processo de aquisição de leitura*, a fim de verificar a influência dos treinos fonológicos na habilidade de leitura em crianças e, as professoras relataram a dificuldade das crianças por falta de acompanhamento dos responsáveis, pois alguns têm envolvimento direto com o

³ PACE: Teste de habilidades fonológicas com crianças do 1º ano do ensino fundamental, sob a coordenação do prof. Dr. Gustavo Paiva.

tráfico e encontravam-se presos, restando a mãe, uma tia ou avó cuidar da educação e manutenção da casa.

Além dessa responsabilidade das mulheres com a educação e a chefia da casa, ainda identificamos a separação entre meninas e meninos ao fazer a fila em direção ao pátio ou ao retornar à sala de aula.

Diante disso, essa pesquisa tem o objetivo de continuar realizando as atividades que já vêm sendo desenvolvidas nessa escola, agora problematizando as diferenças e desigualdades de gênero no contexto educacional.

4.2 Participantes

Participaram da pesquisa 2 (duas) professoras e 1 (um) professor de uma escola da rede privada - Educação Infantil ao Ensino Médio da cidade de Manaus. A primeira participante será chamada de Patrícia,⁴ é professora de história no ensino fundamental II e ensino médio. O segundo participante foi o professor Roberto, lecionava a disciplina de Língua Portuguesa nas turmas de Ensino Fundamental II. E, por fim, a Mariana, professora regente da turma do 2º ano do Ensino Fundamental I. Os primeiros participantes se manifestaram para participar. Já a terceira participante o convite ocorreu devido ao um fato que me chamou atenção. Eu estava na escola, período das aulas híbridas, e a professora me procurou para pedir “ajuda”, pois não sabia como lidar com a situação. Então, ela relatou que na turma dela, 2º ano do Ensino Fundamental, tinha um aluno que costumava colocar, na própria cabeça, a jaqueta escolar como se fosse um “véu de noiva”, que a mãe de outro aluno já havia percebido um comportamento “estranho” no colega do filho dela, por isso queria que a professora os separasse. Perguntei o que a incomodava no comportamento daquela criança. Ela me respondeu que tal comportamento não era “de menino”, inclusive havia tirado a criança da sala e falado que *“aquela brincadeira não era de menino, e ele era um menino”* (bem enfática, observação minha). Porém, a criança repetiu o comportamento censurado.

Critérios de inclusão: (a) ser professor efetivo da escola; (b) ter no mínimo três

⁴ Os nomes são fictícios para garantir o cumprimento e a observância das normas preconizadas pela Comissão Nacional de Saúde no que se refere à Ética em pesquisa com Seres Humanos, obedecendo as normas da Resolução CNS 510/2016, guardando o sigilo ético.

anos de experiência na docência; (c) o/a professor/a deve estar no exercício da docência; (d) entregar o TCLE assinado; (e) professores (as) que têm acesso à internet para viabilizar a entrevista *on-line* por meio de chamadas de vídeo.

Critérios de exclusão: (a) ser professor de contrato temporário; (b) não demonstrar interesse em participar de todas as atividades da pesquisa e (c) participante desmarcar pelo menos três vezes a entrevista previamente agendada.

4.3 Fontes de Informação

As fontes de informações dessa pesquisa foram as entrevistas com os/as educadores/as. As entrevistas foram realizadas de modo *on-line* com as/os professoras/es, e teve como objetivo central verificar como os/as docentes compreendem a desigualdade de gênero nos espaços educativos.

4.4 Termos e material de coleta de dados

Para a realização dessa pesquisa serão elaborados os seguintes termos e material de coleta de informações:

- (a) Termo de Anuência ao Diretor da Escola (ANEXO A): é um documento de anuência da instituição onde se realizou a pesquisa. Assinado pelo/a representante legal autorizada a realização da pesquisa. Constaram as informações da pesquisa: justificativa, objetivos, participantes e procedimentos. Deixaram claro os riscos, benefícios e desconfortos possíveis bem como a garantia de sigilo, esclarecimento e assistência ao participante. Construída pelo/a pesquisador/a em duas vias e utilizando linguagem acessível;
- (b) Termo de Anuência do Centro de Serviço de Psicologia Aplicada – CSPA (ANEXO B): seguirão as orientações consideradas na Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e do Código de Ética do Conselho Federal de Psicologia (2005), o qual informa que a participação é voluntária e o uso que será feito das informações obedecerá ao Art. 16º do mencionado regulamento que preceitua a autonomia, a liberdade e a privacidade do/a participante, garantindo a efetiva proteção dos/das participantes. É um documento expedido pelo serviço de psicologia,

- garantindo assistência psicológica ao participante caso seja necessária;
- (c) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO C): é um documento de anuência do/a participante e/ou de seu representante legal, autorizando sua participação voluntária na pesquisa. Devem constar no TCLE necessariamente a justificativa, os objetivos e procedimentos; descrever os possíveis desconfortos, riscos e benefícios esperados, como também a garantia de esclarecimentos e de sigilo. Deve ser elaborado pelo/a pesquisador/a responsável pela pesquisa, ter aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), ser assinado pelo/a participante e elaborado em duas vias. Exige que seja elaborado com o uso de linguagem acessível ao participante;
- (d) Roteiro de Entrevista semiestruturado com os/as professores/as (ANEXO D): o roteiro de entrevista semiestruturada foi composto por quatro questões norteadoras - (1) As meninas recebem o mesmo tratamento que os meninos na escola? (2) Para você, as meninas têm as mesmas oportunidades que os meninos na escola? (3) Você já presenciou alguma menina ser discriminada por ser menina nas atividades ou em qualquer espaço escolar? e (4) Como você lida com a desigualdade de gênero na sala de aula?

4.5 Procedimentos da pesquisa

Para realização desta pesquisa, primeiramente foi realizado o contato prévio com a escola para a apresentação do projeto e obtenção do Termo de Anuência. Após a autorização da instituição, a pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Foram seguidas as normas éticas da pesquisa de acordo com a Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, a Resolução Nº 010/2005 do Conselho Federal de Psicologia que dispõe a Lei Nacional sobre a Pesquisa com seres humanos. A coleta de informações deu início após a aprovação do Comitê de Ética, CAAE: 29522720.0.0000.5020.

O contexto de pandemia da Covid-19 trouxe mudanças e inúmeros desafios para todos os segmentos no Brasil e no mundo. Na tentativa de reduzir os impactos causados pela pandemia e da ampla disseminação do novo Coronavírus, foram adotadas como medida, o distanciamento social que tem sido comum em todos os

países. Essa medida, no segmento educacional, significa nada menos do que fechamento de escolas públicas e particulares, com suspensão das aulas presenciais.

Assim, o funcionamento das escolas, das redes pública e particular, foram interrompidos em todo Brasil, e como medidas para dar continuidade ao ano letivo e, sobretudo, o processo de ensino e aprendizagem, foi adotado o formato de aulas remotas, que têm acontecido através de várias plataformas *on-line* e o envio de materiais digitais aos alunos.

Esse cenário de transformação repentina tem exigido adequações a um modo diferente de estudar, inclusive em lidar com uso de recursos tecnológicos no contexto educacional e pode, ainda, suscitar reflexões sobre as formas tradicionais de pesquisa. A história está sendo assim, mas poderá ser diferente, uma vez que é o sujeito quem faz a história, ainda que o contexto não seja o escolhido (MAX, 1986).

Diante disso, foi preciso adequação dessa pesquisa ao contexto descrito acima, ou seja, contato inicial com os/as professores/as para apresentação do tema e da proposta desse trabalho ocorreu por meio de chamada telefônica. Esse contato por telefone com os/as professores/as foi possível porque a mestrandia possui vinculação com a referida instituição decorrente de estágios de graduação, atividades extensionistas e de iniciação científica, portanto, mantém contato telefônico e digital com os/as professores/as. Além do contato com os/as professores/as, a pesquisadora, antes contactou a gestora escolar, por meio de chamada telefônica, para informar sobre a entrevista *on-line* que seria realizada com os/as educadores/as. Foi explicado que a participação seria voluntária e as suas respectivas identidades serão mantidas no mais absoluto sigilo. Os/as educadores/as que se mostrassem interessados/as, deverão assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

A entrevista teve como objetivo problematizar com as/os educadoras/es a respeito das diferentes possibilidades de ação que podem ser desenvolvidas no contexto educativo, bem como de intervenção, mediante situações que envolvam as relações de gênero como disparador de conflito, discriminação ou qualquer outra situação que configurem desigualdade entre os gêneros.

Vale ressaltar que no decorrer do encontro, além das demandas das/os educadores/as, outras temáticas foram inseridas para incitar as discussões, a saber: conceito de gênero; o papel da escola na construção dos papéis de gênero; como promover a equidade de gênero no contexto escolar.

Zago (2003) destaca que há uma estreita relação entre entrevista e observação e a relevância do lugar onde ocorre a entrevista. Para a autora, é importante que a entrevista seja realizada em um local em que a/o participante sinta-se à vontade. Assim, durante os contatos por telefone para o agendamento das entrevistas *on-line*, as/os participantes definiram o dia e o horário da entrevista que lhe conviesse melhor. O critério exigido era que fosse um local com sinal de *internet*, tranquilo e reservado em que tivessem liberdade para falar. As entrevistas variaram entre 36 minutos a 1h de duração.

4.6 Riscos e Benefícios

Toda pesquisa que envolve seres humano pode envolver riscos. Assim, em virtude disso, as perguntas foram previamente elaboradas no sentido de não causar desconforto, constrangimento ou mesmo danos físicos, psíquicos ou psicológicos, morais, intelectuais, sociais, culturais ou espirituais (...). Caso o participante se sinta desconfortável ou constrangido/a com as perguntas realizadas, poderá ser acompanhado/a pelo Serviço de Psicologia Aplicado da UFAM.

Um dos benefícios da pesquisa é poder levar para o espaço escolar e problematizar as implicações da desigualdade de gênero no contexto escolar com os/as professores. Outro benefício é a divulgação da pesquisa em eventos e revistas científicas como propagadores da ciência e a divulgar papel da psicologia, enquanto ciência, em temas contemporâneos como a equidade gênero no espaço escolar.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVA-INTERPRETATIVA

A realidade é um infinito campo de possibilidades para nossas práticas; porém, quando chegamos a esse complexo terreno para realizar uma intervenção, a que, nesse contexto, refere-se à pesquisa científica, tem-se a possibilidade de alterar o cenário dessa realidade, sendo as técnicas interventivas inseparáveis dos elementos da realidade.

Para González Rey (2012), o pesquisador atua como um “facilitador da dinâmica que favorece o diálogo”. Aqui, como instrumento para promover essa dinâmica dialógica, utilizou-se a entrevista semiestruturada com as/os educadoras/es a fim de facilitar “[...] a expressão de sentido subjetivo que nos permitisse a construção dos aspectos que desejávamos estudar.” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 127). Zago (2003) aponta a flexibilidade como característica da entrevista semiestruturada, assegura que o roteiro não pode adotar um formato rígido análogo ao questionário, mas que, simultaneamente, a pesquisadora precisa saber aonde pretende chegar para conduzir a/o participante à temática proposta.

Desse modo, o roteiro da entrevista partiu de temas mais conceituais e questões generalistas/amplas capazes de conduzir o diálogo, tendo o cuidado de não ser excessiva na quantidade de perguntas, uma vez que o objetivo era verificar o relato da vivência e da atuação da/o participante no que se refere às questões de gênero no contexto educacional.

A entrevista, um instrumento de comunicação verbal e facilitador dialógico entre dois ou mais interlocutores, iniciada pela pesquisadora, é a estratégia mais utilizada na pesquisa de campo. Considerada também uma forma de interação social elaborada que possui a mesma dinâmica das relações presentes nos contextos sociais (MINAYO, 2013). A entrevista é composta de perguntas fechadas e abertas em que a pesquisadora tem a possibilidade de acessar a temática da pesquisa sem muita formalidade. É uma fonte de informação por meio da qual a pesquisadora pode obter dados que seriam alcançados por outras fontes. A entrevista como instrumento para a coleta de dados a respeito de determinado fenômeno é o procedimento mais utilizado no processo de trabalho de campo. Ela permite que as/os pesquisadoras/es possam fazer a coleta de dados objetivos e subjetivos. Considera-se ainda a entrevista como uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas.

Em alguns momentos no decorrer da entrevista, a/o participante percorria por outro caminho que, parecia não ter relação com a proposta do tema: discorria sobre a vida familiar, questões de gênero com uso inadequado dos termos e relação de gênero na escola. Quando citava as relações de gênero, colocava-se numa condição de incapaz, no sentido de lhes faltar competência técnica para abordar o tema na sala de aula ou em qualquer outro espaço; não se percebia como responsável tampouco como um sujeito capaz de propor e fazer mudanças.

Diante dessa situação, eu procurava ficar atenta para que a pergunta seguinte pudesse estar relacionada com a fala da/o participante. Percebi que as/os educadoras/es falavam sobre o tema ao seu modo, colocando em evidência seu viés político e religioso. Em alguns momentos, precisei explicar o conceito de alguns termos como equidade e orientação sexual, ao invés de “opção sexual”, para que a pergunta não gerasse qualquer dúvida a/ao participante sem que ela/ele se sentisse constrangida/o. Assim, percebe-se uma fragilidade na formação oferecida nas instituições de ensino superior, mas precisamente nos cursos de licenciatura em nosso país, conforme assegura Ribeiro (2013, p. 13):

Sendo assim, é de fundamental importância propiciar uma formação que estimule a participação dos professores. As discussões objetivas sobre os temas de sexualidade nos remetem às vivências particulares de cada um e nos auxiliam em nossas reflexões sobre nossa história de vida.

Finalizado processo de coleta de dados, realizou-se, de modo minucioso, a leitura das entrevistas e retomamos aos objetivos da pesquisa a fim de tê-los como eixo norteador do processo de análise. A partir de cada objetivo, foram criadas as categorias de sentido com a finalidade de organizar e analisar os dados na perspectiva do método construtivo-interpretativo.

Nessa perspectiva de análise, os instrumentos são considerados como “indutores da expressão do outro” (ROSSATO; MARTÍNEZ, 2017) constituindo-se como ferramenta de produção de dados e não de categorização, numa relação dialética entre a pesquisadora e as/os participantes. A dialogicidade entre os instrumentos permite a produção de uma especificidade de informações que se distanciam dos modelos de padronização da construção do conhecimento, já que exige o envolvimento interpretativo e construtivo da pesquisadora durante todo o processo investigativo.

Para as mesmas autoras, a natureza construtiva da pesquisa pressupõe a capacidade da pesquisadora, tendo como parâmetro seu embasamento teórico para a produção inteligível acerca dos dados produzidos durante a pesquisa. Ainda nessa perspectiva, é importante considerar a natureza construtiva-interpretativa dos dados gerados pelos participantes no decorrer do processo investigativo, uma vez que a manifestação feita por eles é consequência das reflexões elaboradas a partir das inferências e problematizações provocadas pela pesquisadora, numa relação dialógica de fortalecimento do outro para este tenha condições de falar de si e por si mesmo (ROSSATO; MARTÍNEZ, 2017).

A participação supostamente transforma os contextos de desigualdade e exclusão que são postos como um fenômeno natural inerente à condição dada aos sujeitos. A naturalização da desigualdade, da exclusão ou de qualquer outra forma de violência, consiste numa grave ferramenta ideológica de dominação, já que conduz o sujeito a um processo cíclico de aceitação da realidade social e da geração de comportamentos de submissão e “comodismo”, os quais estimulam a complacência diante das dificuldades e desafios da vida (JIMÉNEZ-DOMÍNGUEZ, 2002).

A análise e construção da informação, neste trabalho, estão organizadas a partir de categorias que são significados extraídos pela pesquisadora diretamente das falas das/os participantes. São as categorias que organizam as hipóteses no processo de interpretação que fundamenta o modelo teórico desenvolvido nessa pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2017).

a) Investigar com as/os professores/as sobre os elementos que influenciam a construção das relações de gênero.

Nesse objetivo identificamos como importante fator de influência na construção das relações de gênero uma das instituições mais importantes na formação do sujeito, a escola. A discussão sobre o papel da escola na construção das relações de gênero tem se destacado nas últimas décadas.

Tal discussão destaca o espaço escolar como importante ambiente no processo de formação para as meninas e os meninos e um lugar adequado para se gerar discussões sobre as relações e as desigualdades de gênero, uma vez que a escola, depois da família, é um recorte do que é viver em sociedade quando adultas/os. Desse modo, a escola enquanto lugar de construção do conhecimento,

qualquer temática que circule nos corredores da escolar é suscetível de problematização.

Sobre a construção das relações de gênero, a professora Patrícia acredita ser o espaço escolar um lugar importante para se promover discussão sobre a construção dessas relações, “[...] a escola ela reproduz o que a gente vive na sociedade [...] sempre digo para os meninos e para as meninas que a escola é um treinamento para a vida lá fora” (Informação verbal)⁵, essa fala destaca a importância da escola, enquanto espaço de socialização, colocando-a como elemento fundamental para promover espaço de diálogo visando a reflexões críticas sobre as relações entre os gêneros e levem a pensar na construção de relações mais saudáveis, desprovidas de discriminação, preconceito e, assim, combater atitudes sexistas, pois enquanto lugar universal, estabeleceu-se como ambiente ideal de análise acerca da reprodução das (des) igualdades de gênero.

A reprodução das desigualdades no contexto escolar ocorre por meio da marcação de gênero, além de naturalizar os estereótipos, retira das meninas a oportunidade de desenvolver habilidades consideradas socialmente masculinas, como é comum ocorrer nas aulas de educação física em que os meninos possuem espaço e oportunidade de mostrar e desenvolver habilidades que às meninas, não lhes são permitidas, conforme fala da professora Mariana, “[...] na forma de esportes os meninos [...] se destacam mais [...] na área de jogos os meninos são mais afoitos” (Informação verbal)⁶ e no relato do professor Roberto “[...] na área de educação física, elas acabam sendo discriminadas em alguns esportes, como o futebol, não só pela escola, mas sim pela própria família [...] porque não é um esporte para menina.” (Informação verbal)⁷. As atividades esportivas que requerem uma postura mais assertiva, desperta a competitividade dos e entre os sujeitos geralmente consideradas femininas, pois o esporte, em destaque o futebol, demanda habilidades que, pelo marcador de gênero, não são condizentes com o modelo de feminilidade instituído pela sociedade.

Beleli (2014) compreende como marcação de gênero apontar diferenças entre

⁵ Entrevista concedida por Patrícia, professora de História no ensino fundamental II e médio, em Manaus, AM, em 2020.

⁶ Entrevista concedida por Mariana, professora regente no ensino fundamental I, em Manaus, AM, em 2020.

⁷ Entrevista concedida por Roberto, professor de Língua Portuguesa no ensino fundamental II, em Manaus, AM, em 2020.

os comportamentos das meninas e dos meninos como um meio de manter os modelos de masculinidades e feminilidades instituídos pela sociedade para que elas e eles possam se identificar e segui-los.

Segundo Louro (2000), a escola tem tomado para si o papel de assegurar que meninas e meninos se tornem mulheres e homens “verdadeiros”, isto é, mulheres e homens que satisfaçam às expectativas hegemônicas do “ser mulher” e “ser homem”. Para isso, a escola articula suas atividades baseadas em práticas culturais, reprodutoras de estereótipos de gênero, ao ponto de estabelecer hierarquia e valorização às atividades consideradas masculinas ou femininas, conforme podemos identificar nesse trecho, referente novamente às aulas de educação física no Ensino Fundamental I, destinadas à crianças de 6 a 10 anos, “*Os meninos se destacavam muito mais, são mais competitivos que a maioria das meninas*” em contrapartida “*as meninas ficavam um pouco mais retraídas*”. Ora, são discursos e práticas reforçam os estereótipos das aptidões consideradas “masculinas”.

Quando a professora Mariana diz “*a maioria*” das estudantes não significa que todas as meninas não querem participar da atividade, pois a “competitividade” não é uma característica biológica, natural dos meninos. O que ocorre é manutenção de discurso e práticas acerca dos modelos instituídos de feminilidade e masculinidade, que tem sua criação no fator cultural. Desse modo, as meninas podem desenvolver ou ampliar habilidades desportivas e comportamentos impositivos e qualquer outra, se para isso houver um ambiente propício e apoio da escola, família e sociedade. Duvidar de tudo que é “natural” pode impedir a reprodução de estereótipos e desigualdades no contexto escolar (MISKOLCI, 2014; LOURO, 2018).

A escola por ser um espaço de interação dos sujeitos, não é um ambiente sexualmente neutro (MISKOLCI, 2014), mas apresenta uma postura de tentar invisibilizar, por meio de silenciamentos e omissões, a sexualidade e as questões de gênero, elementos constituintes dos sujeitos que os acompanham todo o tempo, presentes nos corredores da escola. Para Mezzalira, Santos e Fernandes (2020, p. 35):

A naturalização da distinção das funções de homens e mulheres e a visão coletiva que se tem de e para o feminino estão repletas de provações, coações, silenciamentos e omissões.

Quando a discussão é a (falta) de equidade de gênero, as/os professoras/es,

reconhecem a sua existência, identificam diferenças de tratamento entre mulheres e homens em situações análogas. Professora Patrícia relatou uma discussão que levou para sala de aula, turma do 8º ano, sobre a diferença salarial entre as jogadoras e os jogadores de futebol, “[...] são formatos diferentes, o ritmo de jogo é diferente, mas são ótimos jogadores, ótimas jogadoras, pelo fato de serem mulheres, elas não deveriam receber menos” (Informação verbal)⁸ e, ressaltou que um aluno tentou justificar a diferença salarial pelo viés do gênero, a jogadora deveria ganhar menos por ser mulher.

Uma discussão sobre equidade de gênero no espaço escolar não faz parte do cotidiano escolar como os outros temas, por diversos motivos, mas educadoras/es que possibilitam tais discussões, Neves e Silva (2017, p. 107) “[...] consideram pessoas-chaves na construção de conhecimento e no fomento aos discursos igualitários”. Ainda sobre a implicação da falta de equidade de gênero, professora Mariana relatou que “[...] a mulher no mercado de trabalho ela ganha bem menos que o homem [...]” e, ainda, destacou a importância de se problematizar a equidade de gênero no contexto escolar para a construção de relações mais equitativas, “[...] a equidade de gênero [...] dentro da escola, não é voltado pra [...] mulher ser mais inteligente que o homem, e sim ter um nivelamento [...] mais de respeito mesmo.” (Informação verbal)⁹.

Os desafios, no contexto escolar, são inúmeros quando se referem espaço para promover discussões e atividades com a temática equidade de gênero. Para Rios (2018), desenvolver práticas com fim de promover a equidade de gênero no espaço escolar, não significa negar as diferenças ou fomentar ideologias, mas assegurar que cada cidadã e cidadão brasileiro possa se mostrar e viver conforme suas escolhas.

Embora, compreenda-se a escola como espaço democrático, de respeito e acolhimento à diversidade, na prática, a situação pode ser bem diferente, como pode se perceber na fala do professor Roberto referente à reação das/dos demais educadoras/es diante das relações homoafetivas no contexto escolar,

[...] isso [relações homoafetivas] causa desconforto principalmente nos professores homens ou nas professoras mais conservadoras, religiosas [...] as professoras que são religiosas [...] fazem políticas bem severas contra

⁸ Entrevista concedida por Patrícia, professora de História no ensino fundamental II e médio, em Manaus, AM, em 2020.

⁹ Entrevista concedida por Mariana, professora regente Ensino Fundamental I, em Manaus, AM, em 2020.

esse assunto. (Informação verbal)¹⁰.

Não é somente sobre a desigualdade de gênero o desafio da escola de (re)pensar seu papel, mas também em compreender o espaço escolar o ambiente de respeito e acolhimento às diferenças e à diversidade.

Desse modo, a escola ao se omitir e não exercer de fato seu papel na construção de relações mais igualitárias entre meninas e meninos, vai estar simplesmente reproduzindo e evidenciando as desigualdades existentes; é desconsiderar a diversidade, as diferenças de oportunidade entre os gêneros e ainda de negar a menina espaço de fala e de fortalecimento e quando mulher negar liberdade e o direito de fazer suas próprias escolhas sexuais e profissionais.

Na maioria das vezes, prevalece no espaço escolar a dificuldade de lidar e aceitar comportamentos e atitudes dissociados dos padrões socialmente hegemônicos. O professor Roberto relata tratamento diferenciado quando a protagonista do roteiro é uma menina que vivencia sua sexualidade distante dos fundamentos do amor romântico, característica do patriarcado,

[...] tínhamos um aluno que ficava com várias meninas da escola e todos os professores elogiavam né e uma menina que ficou com alguns meninos, os adjetivos era diferentes, eram ofensivos. (Informação verbal)¹¹.

É um exemplo de como a expressão do comportamento sexual das meninas pode provocar discussões, para não dizer reações violentas, pelo fato de desafiar normas patriarcais, para as quais a sexualidade feminina deve se limitar ao espaço privado e aos padrões monogâmicos. Esse rompimento das normas tradicionais não é condizente com a construção social e histórica dos papéis de gênero, que externalizam, de acordo com valores patriarcais, a superioridade do homem sobre a mulher (WEEKS, 2018; MEZZALIRA; SANTOS; FERNANDES, 2020). Enquanto para os meninos há uma aprovação geral do comportamento de “pegador”, a palavra aparece como *status* legitimador dos conceitos de masculinidade construído ao longo do tempo.

Não discutir a (falta de) equidade de gênero é uma forma de negar a

¹⁰ Entrevista concedida por Roberto, professor de Língua Portuguesa no ensino fundamental II, em Manaus, AM, em 2020.

¹¹ Entrevista concedida por Roberto, professor de Língua Portuguesa no ensino fundamental II, em Manaus, AM, em 2020.

participação mais efetiva das mulheres em espaços políticos e privados e também da possibilidade de acesso aos salários iguais aos dos homens; é desconsiderar as desigualdades inclusive na divisão sexual do trabalho doméstico, entre “meninas e meninos” e “mulheres e homens”, que foram apontados pela professora Mariana “[...] a mulher no mercado de trabalho ela ganha bem menos que o homem”, a mesma participante destacou também a importância de construir espaço para discutir a equidade de gênero no contexto escolar, “[...] a equidade de gênero [...] dentro da escola, não é voltado pra [...] mulher ser mais inteligente que o homem, e sim ter um nivelamento [...] mais de respeito mesmo.” (Informação verbal)¹². São necessárias discussões coletivas para se apropriar do significado dos termos, pois a falta de conhecimento pode gerar preconceito em relação a temática e desconstruir determinadas representações sociais. Assim, compreendemos que,

[...] as representações sociais são construídas sob a influência cultural e política do patriarcado, o qual perpetua a desigualdade nas relações de gênero, molda os corpos, os comportamentos e as relações entre as mulheres e os homens e, ainda, reforçam os papéis de gênero ditados pela sociedade. (MEZZALIRA; SANTOS; FERNANDES, 2020).

Sobre a divisão sexual do trabalho, a professora Patrícia citou o trabalho doméstico como elemento que comprometia a frequência das meninas nas aulas remotas, “[...] percebi nas aulas remotas que [...] os meninos têm mais privilégios, algumas meninas deixaram de participar das aulas para fazerem serviços domésticos.” (Informação verbal)¹³. Problematizar as relações de desigualdade para questionar e demonstrar como a desigualdade afeta mais as mulheres em qualquer faixa etária e promover uma discussão ampla e crítica é um eixo norteador de inclusão nas práticas docentes (BELLO; PUCHALSKI, 2014; MEZZALIRA; SANTOS; FERNANDES, 2020). As pesquisadoras destacam a luta pela igualdade entre os gêneros masculino e feminino no ambiente escolar é um norte que precisa ser incluído nas ações das/os profissionais da educação.

A escola parece caminhar no contrafluxo dos estudos e discussões sobre gênero, pois não abre espaço para debates e práticas pedagógicas críticas que levem a construção de relações equitativas e ofereça uma educação e formação que

¹² Entrevista concedida por Mariana, professora regente ensino fundamental I, em Manaus, AM, em 2020.

¹³ Entrevista concedida por Patrícia, professora de História no ensino fundamental II e médio, em Manaus, AM, em 2020.

contemple as diferenças, as diversidades sexual e cultural. Todavia, não deixaremos de destacar a escola como um espaço apropriado para se desenvolver debates a respeito da (falta de) equidade de gênero, um ambiente em que convive a diversidade, onde são compartilhado afeto e as/os estudantes constroem novos sentidos aos eventos e relações, por isso acredita-se na capacidade da escola no combate ao preconceito para diminuir as diferenças e promover a igualdade de gênero.

b) Investigar como os/as professores/as atuam diante das demandas que envolvem questões de gênero no ambiente escolar.

Identificou-se como elemento de interferência na (falta) da intervenção das/dos professoras/es frente às demandas de gênero no contexto escolar, o déficit na formação das/dos profissionais. Os resultados da pesquisa revelam a necessidade de propostas voltadas para a formação de professoras/es na perspectiva de gênero e diversidade com a finalidade de enfrentar as desigualdades reproduzidas no contexto educacional.

É inegável o desconhecimento de boa parte das/os professores a respeito da temática de gênero e sexualidade, dificuldade identificada até mesmo em questões que podem parecer elementar, como uso de termos conceituais, conforme relato das e do participante. Aqui não se pretende culpabilizar as/os professoras/es, mas mostrar os dados encontrados.

Quando foi abordada a questão da realização de ações promotoras de equidade de gênero no espaço escolar, a professora Mariana compreendia as palavras *equidade* e *empatia* como se sinônimas, “[...] porque eu entendi a equidade, até anteontem, como empatia com o outro [...] só que a equidade na educação voltada pra [...] gênero [...] é diferente.” (Informação verbal)¹⁴. Para a participante, o uso da palavra equidade teria seu significado alterado quando associado a gênero e suas temáticas afins. Sobre a formação docente, Mezzalira, Fernandes, Patrício e Araújo (2020, p. 75) ressaltam a importância individual e coletiva de oferecer formação ao corpo docente, “[...] ações voltadas para a formação de professores podem favorecer o processo de conscientização dos profissionais [...] e garantir o direito de todas as pessoas dentro da escola”.

¹⁴ Entrevista concedida por Mariana, professora regente no ensino fundamental I, em Manaus, AM, em 2020.

Outro momento de uso equivocado dos termos ocorreu quando o professor Roberto relatou a presença de preconceito e a existência de tratamento diferenciado para as meninas, “*independente da opção sexual*” e “*a respeito da opção sexual tem bastante preconceito*” (informação verbal)¹⁵. Desse modo, o uso inadequado dos termos pela e pelo participante pode ser o reflexo da falta de ações que podem ocorrer da educação básica ao ensino superior e espaços destinados a debates sobre o assunto a partir de uma perspectiva crítica e emancipatória, uma vez que as falas revelam a vivência de um processo histórico opressor das sexualidades.

Para Neves e Silva (2014), no espaço escolar, também, as/os professoras/es levam consigo uma variedade de tabus, crenças, valores e sentimentos, marcas de suas vivências e de sua história, às vezes, com uma formação engessada e limitada quando se refere a sexo, gênero e sexualidade, o que torna difícil abordar claramente o assunto. Isso pode ser identificado na fala da professora Patrícia,

[...] a educação deveria trabalhar nisso porque a responsabilidade é de ambos [...] elas aprendem que tudo é responsabilidade delas [...] aí falta esse debate [...] na escola para quebrar a perpetuação desse pensamento que vem sendo reproduzido pela sociedade.

Nesse trecho a professora destaca a cobrança social feita sobre a menina em relação à prevenção da gravidez exercida sobre a menina/mulher, a quem é atribuída toda a responsabilidade. É uma cobrança exercida socialmente sobre as meninas que a escola não desenvolve ações conscientizadoras sobre a responsabilidade de uma gravidez, ao contrário, mantém e reproduz os discursos de culpabilização.

Assim, no que se refere à formação docente, são necessárias algumas pontuações quanto a dificuldade das/os professoras/es de implementar ações e discussões sobre gênero e diversidade sexual na sala de aula. Primeiro, a falta de políticas públicas educacionais destinadas a promoção da igualdade de gênero que promovam capacitação não somente para a escola, mas para a sociedade; depois tem-se a ala política conservadora mobilizada para impedir qualquer projeto que permita abordar gênero e diversidade sexual na escola e, ainda, a falta de apoio de famílias com valores semelhantes ao sistema político vigente.

Utilizando-se de discursos “fundamentados” na “*ideologia de gênero*” e “*escola*

¹⁵ Entrevista concedida por Roberto, professor de Língua Portuguesa no ensino fundamental II, em Manaus, AM, em 2020.

sem partido”, expressões carregadas de sentido pejorativo, utilizadas nas esferas mais conservadoras da sociedade, com o objetivo de impedir a realização de atividades que buscam discutir as questões de gênero e assuntos correlatos – sexualidade, identidade sexual, orientação sexual – no contexto educacional.

As/os professoras/es reconhecem tais fatores de impedimento para o desenvolvimento de ações mais efetivas no espaço escolar:

[...] tem aí o Ministério da Educação tentando desvencilhar qualquer tipo de assunto que esteja relacionado a gênero e sexualidade na escola, só que às vezes, alguns professores acabam tendo esse tipo de conversa, apesar dessa imposição lá de cima. (Informação verbal)¹⁶.

Apesar dos obstáculos encontrados pelas/pelos profissionais para desenvolver qualquer debate ou ação na escola, há uma tentativa, diria que solo, de promover discussões sobre gênero na sala de aula como se pode perceber no relato da professora Patrícia, “[...] eu aproveito aí algumas chances e momentos chave sabe, às vezes, aparecem situações, eu não barro e nem nada.” (Informação verbal)¹⁷.

Diante do cenário de (o)pressão e imposição conservadoras, as/os educadores, como diz Paulo Freire (1996), mantêm acesa a chama e o sabor da rebeldia para abordar o tema com as/os alunas/os, apesar dos desafios encontrados no espaço escolar. Existe resistência!

Para Uchoa, Silva, Neves e Silva (2019, p. 44) promover discussões no espaço escolar e gerar reflexões com a comunidade escolar pode ser uma estratégia capaz de desarticular a ala política conservadora e reitera:

[...] a necessidade de enfrentamento frente à ‘onda’ conservadora e política que difamam às políticas de gênero e sexualidade na escola, lutar pelo fortalecimento das políticas já conquistadas e fomentar discussões sobre o assunto, possibilitando o estabelecimento de relações mais reflexivas, harmônicas e libertárias sobre relações de gênero.

Neves e Silva (2017, p. 107) destacam a importância de ações, ainda que pareçam pequenas, não são, que visam a combater as discriminações e desigualdades de gênero no contexto escolar.

¹⁶ Entrevista concedida por Patrícia, professora de História no ensino fundamental II e médio, em Manaus, AM, em 2020.

¹⁷ Entrevista concedida por Patrícia, professora de História no ensino fundamental II e médio, em Manaus, AM, em 2020.

Salienta-se o protagonismo 'tímido' desses professores/as, considerando que há interesse de alguns que buscam levar o tema diversidade sexual para sala de aula. Porém, ainda é ausente o discurso fundamentado pela ideia de diversidade e muitas vezes, os/as professores/as, valem-se de suas próprias concepções heterossexistas para balizar o discurso em sala de aula.

Aqui, compreende-se protagonismo, de acordo com Silva (2010) e Neves (2013), como atuações de enfrentamento em contextos adversos e resistência aos ditames políticos arbitrários e mudança social. As ações podem até não serem grandes, mas que levem a reflexão e questionamentos. Se não há possibilidades de atuar de forma coletiva, com toda a comunidade escolar, cada sujeito vai criando suas próprias estratégias para promover discussões de temáticas que geralmente não fazem parte da grade curricular, como fez a professora Patrícia “[...] no ano passado [2019] eu trabalhei sobre a violência doméstica, trabalhamos na feira literária, eu aproveitei esse momento para encaixar um assunto tão importante.” (Informação verbal)¹⁸.

O contrário também ocorre, a/o profissional de educação se ater a uma prática resumida, limitando seu papel de mero transmissor de conteúdo; sem promover diálogo, não gera reflexões tampouco transformação no espaço escolar. Veja a fala do professor Roberto “[...] o papel [da escola] mesmo é transmitir os conteúdos das matérias” e destaca sua falta de conhecimento sobre o tema “[...] como eu não tenho um acervo compreensivo desse assunto [gênero], é o momento que peço para procurar a coordenação.” (Informação verbal)¹⁹. Se o papel do professor se resume apenas a transmitir conteúdos, logo o do aluno é de receber o tal conteúdo, a educação bancária combatida por Paulo Freire. Um modelo de educação que não faz sentido para as/os adolescentes, vivem cercados de conteúdos e informações diariamente.

Muitas/os educadoras/es acreditam que (in)formação sobre gênero e sexualidade não são competência da escola e tampouco do seu ofício. Mais do que pensar sobre a função da escola em relação as questões de gênero, é refletir acerca da dimensão política e social implicadas nas relações de gênero.

A formação desses profissionais foi e ainda é fundamentada no discurso

¹⁸ Entrevista concedida por Patrícia, professora de História no ensino fundamental II e médio, em Manaus, AM, em 2020.

¹⁹ Entrevista concedida por Roberto, professor de Língua Portuguesa no ensino fundamental II, em Manaus, AM, em 2020.

“bancário”, o papel das/os educadoras/es consiste na transmissão de conteúdos norteados pela grade curricular. Esse tipo de atuação tende a negar a autonomia dada as/aos professoras/es de abordar temas do cotidiano das/os alunas/os, conforme os temas transversais.

Portanto, essa ausência de propostas pedagógicas crítica e participativa presente na fala do participante remetem ao psicólogo Martin-Baró (2017), quando fala a respeito do fatalismo, aqui compreendido como uso conveniente e conivente para a manutenção de uma estrutura social que tem como artefato crucial a desigualdade. É uma atitude fatalista por não ver poder de transformação a partir da atuação profissional, pior, por nem refletir sobre tais pontos.

A escola por ser um local de múltiplas histórias de vida (SANTOS JÚNIOR, 2018) e de expressão política, sexual e religiosa diversa, muitas/os profissionais encontram dificuldades para abordar temas como sexualidade e gênero no espaço escolar por também serem sujeito socialmente construído, têm as marcas históricas e modelos de gênero constituídos como ideal, porque não são sujeitos assexuados (MISKOLCI, 2014).

A professora Patrícia também trouxe relatos sobre suas vivências em relação aos marcadores de gênero, “[...] precisei que um professor repetisse a mesma coisa que eu havia dito para que eu pudesse ter a fala validada, dentro e fora da escola.” (Informação verbal)²⁰. Dessa forma, não tem como dissociar a prática docente da sua história que também traz suas marcas feitas pelas relações e contextos de desigualdades de gênero.

Nota-se a nos relatos da professora enquanto profissional e mulher a presença de elementos do sistema patriarcado, como o machismo que coloca a mulher numa condição de subserviência ao poder provedor do homem (MEZZALIRA; SANTOS; FERNANDES, 2020), tornando invisíveis suas habilidades e competências (MENDES, 2018).

Assim, torna-se difícil, mas muito necessária, pensar uma atuação crítica e desenvolver estratégias de enfrentamento contra a invisibilidade feminina, pois, além de aprender a sexualidade como instinto, ainda existe a pressão familiar, social e política sobre a prática das/os professoras/es no que tange a gênero no espaço escola.

²⁰ Entrevista concedida por Patrícia, professora de História no ensino fundamental II e médio, em Manaus, AM, em 2020.

Em relação as/aos alunas/os, a mesma professora ainda relatou que “[...] para que as meninas sejam ouvidas, é preciso que um colega homem valide a opinião dela.” (Informação verbal)²¹. São situações que capacitam os meninos e relativizam (VIEIRA, 2013) “[...] as reações e comportamentos das meninas na escola [...] conforme modelos padronizados” (MEZZALIRA; SANTOS; RAMOS, 2021, no prelo) e o silenciamento sobre si mesmas (MISKOLCI, 2014).

Dentre os dispositivos de controle, parece ser a família a ocupar lugar de evidência (VIEIRA, 2013), inculcando modelos padronizados de masculinidade e feminilidade na “educação sexual” das/os filhas/os. Essa educação fundamentada nas normas patriarcais pode ser considerado um fator limitador das ações das/os professora/es em sala de aula, além da falta implementação de políticas educacionais inclusiva de gênero no currículo escolar.

A influência familiar é logo identificada quando o tema a ser abordado na sala de aula se refere as relações de gênero, conforme a professora Patrícia relatou “Uma menina do 6º ano falou que a mãe dela aconselha a filha uma vida de servidão, arranjar um marido, cuidar da casa.” (Informação verbal)²². É uma educação familiar com base no modelo conservador de feminilidade em que o papel da mulher é cuidar da casa, filhos e ser servir ao marido, são características “tradicionais da sociedade brasileira” (MADUREIRA, 2016).

Em relação às políticas públicas para inserção da diversidade sexual e gênero no currículo escolar, o Conselho Municipal de Educação de Manaus publicou no dia 13.01.2021 a resolução nº 091/CME/2020, aprovada no dia 29.12.2020, que estabelece a inclusão para temas da educação a diversidade sexual e gênero na proposta curricular no sistema municipal. Essa resolução dá liberdade aos profissionais e pode deixá-los mais seguros de que não sofrerão represálias das famílias por abordar o tema no espaço escolar. Vale ressaltar que alguns políticos locais entraram com ofício contra Assembleia Legislativa do Amazonas (ALEAM), solicitando explicações sobre a implementação dessa resolução. Para Louro (2000, p. 38), “O governo não emana de um único ponto, ele é exercido por múltiplas forças e grupos que regulam nossa existência”.

²¹ Entrevista concedida por Patrícia, professora de História no ensino fundamental II e médio, em Manaus, AM, em 2020.

²² Entrevista concedida por Patrícia, professora de História no ensino fundamental II e médio, em Manaus, AM, em 2020.

Portanto, para uma educação que visa à promoção da equidade de gênero, é necessário investimento em políticas públicas educacionais e reestruturação nas grades curriculares dos cursos de licenciatura, ampliação na oferta de curso de capacitação para as/os docentes possam desenvolver debates e atividades pedagógicas sobre gênero e sexualidade, sem (des)valorizar ou reforçar a desigualdade de gênero, mas possibilitar reflexões sobre os padrões comportamentais impostos às meninas e aos meninos como modelo ideal de feminilidade e masculinidade.

c) Propor ações que possam contribuir para práticas críticas acerca da temática de equidade de gênero no espaço escolar.

Essa pesquisa inicialmente tinha como objetivo a construção coletiva de oficinas, mediadas pela/o psicóloga/o escolar, a fim de viabilizar espaço de reflexão e construção de ações com objetivo de promover possíveis mudanças, tendo como recurso mediador a Psicologia da Arte.

No entanto, devido a suspensão das aulas em razão da pandemia da Covid-19, não foi possível a realização das oficinas na escola. Mas, compreendemos que as demandas identificadas nas entrevistas oferecem elementos suficientes para elaboração de possíveis propostas de atuação da/o psicóloga escolar, visando a promoção da equidade de gênero, reitero, que as práticas devem ser construídas coletivamente a fim de mobilizar as potencialidades das/os professoras/es na elaboração das atividades.

Segundo Souza (2016), a Psicologia da Arte é um importante e efetivo recurso que possibilita a conscientização dos sujeitos e promove a reestruturação de pensamentos, comportamentos e atitudes, superando a ideia da arte como simples adorno.

A utilização de “[...] mediadores culturais – música, desenho, teatro, literatura” (ANDRADA; PETRONI; JESUS; SOUZA, 2018, p. 21) e outros podem ajudar a/o psicóloga/o escolar no processo de sensibilização do sujeito durante os encontros, promover a manifestação de afetividade, sentimentos e, ainda, possibilita repensar a construção das relações de gênero a partir do e no contexto no qual se encontra. Por isso, é importante apresentar os mediadores as/aos professoras/es a fim de que possam abordar temáticas como gênero de forma lúdica e interessante, sem

desconsiderar a criticidade que se deve tratar o tema.

Então, discutiu-se nessa pesquisa alguns fatores que podem influenciar na construção das relações de gênero no espaço escolar e, conseqüentemente pode contribuir para a manutenção da (falta de) equidade gênero no contexto escolar. Embora, os resultados sejam semelhantes aos encontrados em outros trabalhos sobre diversidade sexual realizadas no espaço escolar, como o preconceito e a discriminação às minorias, ainda, assim, é importante analisar atenciosamente os elementos presentes neste espaço de formação e aprendizagem em um trabalho que aborda a equidade de gênero.

Então, identificou-se por unanimidade entre e com as/os professoras/es dessa pesquisa, ser de responsabilidade de “outros” debater com a comunidade escolar e de desenvolver ações sobre as questões de sexualidade e gênero, como a coordenação pedagógica, a/ao psicólogo/a escolar ou outro profissional, por se perceberem inaptos, sem uma formação específica para abordar o tema e, também, por acreditar ser papel da família essa (in) formação das/os alunas/os.

Reconhece-se a limitação da formação docente em relação a temática de gênero, dada as circunstâncias de repressão ideológica e política sofrida pela classe. Mas, acredita-se na possibilidade da escola junto com a/o psicóloga escolar de promover formação, inserir as/os docentes no processo de construção de ações pedagógicas a fim de capacitá-los para desenvolver projetos sobre a equidade de gênero.

Compreende-se o processo formativo do sujeito não de responsabilidade apenas da escola, mas não se pode desconsiderar a importância dessa instituição na formação daquelas/es que a frequentam, sem deixar de incluir obviamente a família. Desse modo, é importante considerar o relevante papel de cada uma, família e escola, ao se pensar em ações transformadoras, cujo objetivo, aqui, é promover a equidade de gênero e quem sabe diminuir a violência contra as mulheres nos mais diversos contextos.

Desse modo, as ações precisam ser construídas a partir das demandas trazidas pelas/os professoras/es, quem conhece as necessidades da sua sala de aula e quem exerce uma relação de inegável influência sobre as crianças e as/os jovens. Assim, essa proposta de ação foi pensada de acordo com o levantamento das demandas de gênero na e da escola, e será uma sugestão à escola durante a devolutiva.

Acredita-se ser possível desenvolver projeto como oficinas temáticas sem afetar o famigerado calendário letivo. Para isso, é necessário construir espaços de diálogo, proporcionar e valorizar a interação social entre as/os profissionais da educação e discutir aspectos conceituais e seus respectivos usos, utilizar elementos histórico-cultural para se pensar a evolução da sociedade, a criação dos papéis de gênero e as possibilidades de se promover uma formação visando a construção de relações equitativas.

Começar uma discussão com as/os educadoras/es acerca das definições do ser mulher e ser homem a partir de suas vivências, pode ser um caminho favorável até estender a reflexão para os discursos socialmente enraizados que colocam a mulher e homem em condições desiguais com justificativas excludentes e incabíveis. Pensar as habilidades e características socioemocionais consideradas femininas e masculinas para posteriormente promover debates e construir práticas reflexivas com as turmas. Entende-se que estabelecer relações democráticas e participativas no contexto escolar pode contribuir na construção da autonomia, responsabilidade (SILVA, 2017), cooperação, diálogo, solidariedade (PINHEIRO; TRAVERSO-YÉPEZ, 2010) e do sentimento de pertencimento para fortalecer a atuação da/o professora em sala de aula.

Dar voz as/aos participantes na construção da atividade dentro de pequenos e grandes grupos, sanar possíveis dúvidas, viabilizar espaço de trocas, mediadas pela/ psicóloga/o escolar são pontos importante a considerar, pois, segundo Paulo Freire, o diálogo é considerado como elemento fundamental ao desenvolvimento de ações educativas libertadoras. Acreditamos que essas práticas educativas que visam à emancipação do sujeito podem ser mediadas pela Psicologia da Arte, utilizando-se de recursos do cotidiano da escola, como a literatura infantil, narrativas míticas, música, pintura, teatro, dentre outros.

Utilizar os contos da literatura infantil, *Bela Adormecida*²³ e *Cinderela*²⁴, por exemplo, como mediadores para promover discussões sobre a representação do gênero feminino na narrativa, a construção dos padrões de feminilidade identificados nos contos e presentes na sociedade contemporânea, dentre outros elementos, como a linguagem nas narrativas normatizadores do papel feminino. Segundo Butler (2018,

²³ A versão mais conhecida é a dos irmãos Grimm, publicada em 1812, na obra *Contos de Grimm*.

²⁴ A versão mais conhecida é a do escritor francês Charles Perrault, de 1697, baseada num conto italiano popular chamado *La gatta cenerentola* ("A gata borralheira").

p. 18), a “[...] função normativa de uma linguagem revelaria ou distorceria o que é tido como verdadeiro sobre a categoria mulheres”.

Apesar de não apresentar um cenário contemporâneo, os contos apresentam temáticas universais e por ser uma narrativa polissêmica e atemporal, podem ser utilizados como mediadores em todos os níveis de ensino em qualquer faixa etária; comumente são inseridos no universo da criança desde a educação infantil. Segundo Nóbrega (2009), a estória se diferencia para cada sujeito como também para o mesmo sujeito em diversos períodos da vida. Desse modo, apesar de ser considerada uma literatura infantil, os contos de fada podem ser utilizados também com adolescentes e adultos.

A partir dos contos de fadas é possível promover reflexões sobre a construção das relações de gênero, analisar as características das personagens femininas, de submissão, fragilidade e dependência e refletir sobre o lugar da mulher e como o papel social e nas relações amorosas foram construídos.

Mas, hoje nem todo conto infantil apresenta uma princesa que quer ser salva pelo príncipe no cavalo branco, casar e ser feliz para sempre. As produções de livros e filmes infantis têm trazido outras estruturas de enredo em que as representações da mulher foram reconfiguradas, como o protagonismo feminino, a autonomia, o poder de decisão, o papel da relação amorosa na vida da mulher, a capacidade de resiliência, de compartilhar afeto e fazer suas próprias escolhas.

São narrativas que nos leva a refletir sobre disputa de espaço e de poder entre os gêneros, rompendo os paradigmas da mulher frágil, incapaz de decidir e (re)construir ou mudar sua própria história.

É muito importante a mediação das discussões pela/pelo psicóloga/o escolar ou pela/o professora a fim de evitar conclusões baseadas nos valores, crenças e padrões próprios, sem considerar as possibilidades, originadas das vivências e aprendizagens compartilhadas com as/os demais participantes (PINHEIRO, TRAVERSO-YÉPEZ, 2010, p. 145).

Ainda nessa proposta de texto narrativo, outro tipo textual, conhecido pela humanidade, cheio de simbologias e significados apropriados para se problematizar a condição do gênero feminino nas relações, é o mito. O mito explica a realidade desde a criação do mundo, do sujeito e estabelece regras de convivência e o que dar sentido à vida (NOGUEIRA, 2018). Assim, a narrativa mítica pode promover reflexões sobre as desigualdades nas relações entre mulheres e homens.

Nessas narrativas, as personagens femininas, as deusas, heroínas e personagens míticas apresentam características, atitudes presentes nas construções sociais de feminilidade de hoje, como também revelam as lutas, os medos e desafios enfrentados pelas mulheres que vão desde a subestimação do poder da mulher, como a submissão, à naturalização do poder masculino, estereótipos de gênero, sexismo, violência e abuso sexual; encontramos, também, nesses textos a ditadura da beleza numa sociedade onde não se pode envelhecer, o significado do casamento na vida das mulheres.

Todos esses elementos presentes nas narrativas mitológicas mostram os fatores que podem interferir na construção das relações de gênero mais equitativas. Características originadas do patriarcado se tornam barreiras para a construção de relações saudáveis e a equidade entre os gêneros feminino e masculino. Para a estrutura patriarcal é como se houvesse dois mundos diferentes, um para as mulheres, outro, para os homens, o que reforça as relações de gênero em moldes sexistas (NOGUEIRA, 2018). Sobre a importância das narrativas como mediadora das atividades e nas relações, Pott (2016, p. 31) afirma:

As histórias possuem um papel fundamental na formação do sujeito. Elas despertam a imaginação e a reflexão sobre diferentes acontecimentos e situações, possibilitando ao leitor/apreciador transitar por diferentes 'mundos' sem sair do lugar. É por meio delas que podemos sentir emoções diferentes, como tristeza, ânimo, alegria, raiva [...] entre outra.

Para se alcançar o máximo de representatividade entre as meninas é importante apresentar personagens negras e indígenas como protagonistas e também considerar a diversidade dos recursos mediadores como história em quadrinhos, animes, contos de fadas, filmes, mitos e lendas regionais, músicas sempre com linguagem, roteiro e cenas adequadas à faixa etária da criança e da/o adolescente para desenvolver ações sobre a equidade de gênero no espaço escolar.

Comparar a construção das personagens femininas, a partir das diferenças, semelhanças e o contexto histórico das personagens dos contos infanto-juvenis, por exemplo, podem ajudar nas reflexões sobre a construção social e histórica das relações e papéis de gênero atuais, que não colaboram para a construção de sociedade mais equitativa.

Atividades com turmas do ensino médio, por exemplo, as/os professoras/es podem adotar filmes e séries épicas e ampliar a discussão sobre o papel dado a

mulher ao longo da história, no espaço político e a importância dela ocupar outros lugares na esfera pública ou privada. Ainda temos a invisibilidade de muitas mulheres que a marcaram a história pelos feitos.

Geralmente, constam no calendário letivo as datas “comemorativas” que podem ser uma oportunidade para realizar debates e práticas sobre as desigualdades nas relações de gênero, como o dia Internacional da Mulher. Nesta data é possível promover reflexões críticas sobre a trajetória histórica de luta e conquista das mulheres, debater o papel feminino na sociedade contemporânea através de rodas de conversa e sair do viés romantizado com o qual a data é referenciada. É uma proposta que pode ser realizada não somente para com as/os alunas/os, mas ampliar para as famílias, uma vez que nessas datas, a escola é aberta a comunidade.

Como a presença da família na escola não é tão habitual e às vezes sua permanência na escola é por um tempo curto, as propostas de ações devem ser dinâmicas e envolventes com participação ativa das famílias e não apenas como telespectador.

Para dinamizar atividade, a música é outro recurso importante capaz de despertar afeto, alcançar o sujeito independente da faixa etária, de promover mudanças nas relações do sujeito com os pares, com conteúdos programáticos da escola e com os espaços em que são inseridos.

Vygotsky (2001), no livro *Psicologia da Arte*, relata que a música por si só não transforma, mas mobiliza no sujeito uma necessidade de ação e, assim, tal necessidade não está organizada para uma finalidade, surge apenas no sujeito por conta das vivências permitidas por ela. Considerando as palavras do autor, a música em si pode contribuir para a atuação do psicólogo escolar, sob uma perspectiva crítica, uma vez que promove o acesso a sentimentos adormecidos, “[...] possibilitando a orientação do comportamento para o futuro, na medida que permite que o sujeito aspire ao que está anteriormente dissociado de seu cotidiano.” (DUGNANI; VENANCIO; NEVES, 2016, p. 69).

Vale ressaltar a importância de desenvolver práticas de forma interdisciplinar, inserir não somente os componentes curriculares que têm muito a colaborar nas discussões sobre equidade de gênero, mas envolver todas/todos nas reflexões acerca de fatores que influenciam e até dificultam a equidade nas relações entre mulheres e homens no contexto atual, uma vez que somos todas/todos responsáveis pela promoção da equidade de gênero não somente na escola, mas na sociedade.

Percebe-se como grande desafio desenvolver ações que promovam a reflexão das/os educadoras/es, alunas/os, que envolvam a família e toda a comunidade escolar em direção a educação emancipatória que permitam oportunidades equivalentes para meninas e meninos com fim de combater a discriminação e a violência de gênero devido a todas as dificuldades identificadas na coleta de dados.

Desse modo, percebe-se o papel da escola para além do cumprimento de grade curricular obrigatória, o que torna relevante abrir espaços de discussão para todas as pessoas que compõem a comunidade escolar a respeito das relações de gêneros e suas nuances e assim contribuir para o desenvolvimento de uma cultura que visa ao respeito às diferenças, o combate à desigualdade, possibilita reflexões acerca dos estereótipos e a importância da equidade de gênero a fim de garantir às meninas, maior protagonismo e liberdade para fazer escolhas, colocar-se na sociedade de modo igualitário.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo dessa pesquisa era verificar os fatores que influenciam a construção das relações de gênero no espaço escolar. No decorrer das análises identificamos vários fatores, dentre eles, o papel da escola na perpetuação da desigualdade foi colocado em pauta e a (ausência) de formação da equipe docente para a temática de gênero e sexualidade.

A escola é um espaço formal de educação e de interação sociocultural em que transcorrem transformação de forma diversa e multiforme nas relações com e entre outros indivíduos e o lugar onde são construídos diferentes modos de ser no mundo. Desse modo, compete a escola viabilizar aos alunos o acesso aos saberes científicos organizados e construídos ao longo da história.

Segundo Rios e Mendes (2018), é compreensível que os saberes necessários para promover ações pedagógicas de combate à discriminação de gênero dentre outras questões pertinentes, torna-se um tema para o qual a escola precisa se atentar e se preparar a fim de construir, organizar e propagar o saber, visando ainda potencializar as/os educadoras/es em direção ações efetivas de promoção à equidade de gênero.

Para isso, as políticas públicas educacionais precisam considerar as discussões em torno do papel social da escola no processo de construção de modelos de feminilidades e de masculinidades, contrapondo-se ao modelo tradicional em que as meninas ainda são mais sacrificadas na divisão do trabalho doméstico, por exemplo, por não usufruir das mesmas oportunidades que os meninos e nem receber no espaço escolar apoio/incentivo para participar de atividades consideradas de exclusividade masculinas.

Pensar em realizar a pesquisa na escola é acreditar no poder da educação de transformar. Transformar primeiramente a pesquisadora. Transformar as participantes e o participante e, guiada por um fio de esperança, possam transformar suas práticas com atividade que visem à equidade de gênero, e logo seremos muitas e muitos em busca de combater a discriminação, o preconceito e a violência. Para isso, é necessário repensar a grade curricular dos cursos de Ensino Superior, principalmente de licenciaturas, para que as/os educadoras/es tenham condições e liberdade de pensar, produzir, divulgar, falar, atuar e vivenciar a realidade diversa e complexa presente no cotidiano das escolas de desde a Educação Infantil ao Ensino Médio,

acerca das demandas de sexualidade e gênero.

É necessário também a escola oferecer formação técnica, específica sobre a temática de equidade de gênero que promovam discussões, reflexões e apercepção das maquinações sociais estabelecidas no ambiente escola para que as/os professoras possam, aliado ao seu compromisso político na atuação, repensar suas ações e assim melhorar a prática pedagógica para construção de uma sociedade igualitária em todas as esferas das relações humanas.

Debater a importância da equidade de gênero no espaço escolar não significa somente inserir as meninas nas atividades consideradas masculinas, não consiste em fazer as mesmas coisas que os meninos. A necessidade dessa discussão é muito mais ampla, as questões de gênero atravessam todas as dimensões que constituem o sujeito e conseqüentemente ultrapassam os muros da escola e acompanham essa menina e esse menino por toda vida.

Ampliar essas discussões na escola para que meninas e mulheres possam ocupar mais seu espaço de direito no ambiente escolar e nos importantes cargos de chefia nas empresas privadas, ampliar a participação da mulher na esfera pública, inclusive na política dominada por homens, maioria branco, cis gênero e velhos, para os quais ainda predomina a “[...] crença de que as mulheres são domésticas, uma ‘modernidade conservadora’ [...]”, segundo Connell (2016, p. 36); para não se precisar de um homem para validar nossa fala, colocar em questão a competência profissional pelo fato de ser uma mulher e, outro ponto extremamente importante, que não se torne a próxima vítima do feminicídio. Para Batista (2018, p. 117):

[...] o aumento da violência contra as mulheres cisgeneras ou travestis e transexuais [...] aliado ao crescente conservadorismo no contexto sociopolítico brasileiro, com articulação de setores do fundamentalismo religioso que têm dificultado a construção e execução de políticas educacionais pautadas na concepção de Direitos Humanos.

Estudar as relações de gênero sugere uma necessidade de ampliar também estudos sobre padrões de masculinidade. Para Connell (2016), a forma como se estrutura a ordem mundial de gênero implica intensamente tanto nos homens quanto nas mulheres, ainda que essa discussão não seja recorrente. Por sua dimensão política, gênero está imbricado na luta contra a desigualdade, a violência intrafamiliar contra a mulher, no combate ao feminicídio em todas as instâncias de poder em que se estruturam as relações entre mulheres e homens.

O discurso de igualdade parte do pressuposto de que somos iguais e assim devemos tratar uns aos outros, todavia, não somos iguais. A palavra tende a anular o sentido de pluralidade e de diversidade não somente entre as mulheres e os homens, mas também entre as próprias mulheres, pois compreende-se que o “torna-se mulher” é singular, mesmo que as mulheres compartilhem das desigualdades e violências semelhantes, ainda, assim, cada mulher tem suas próprias lutas e desafios dados ao contexto social, econômico e cultural de cada uma. O uso da palavra igualdade dá continuidade a ideia de padronização, unificação, homogeneização entre mulheres e homens e as mulheres entre si, o que não devemos mais aceitar, por não ser verdadeiro. Mas buscar a diversidade, a valorização, o respeito, equidade e a equiparação entre os sujeitos.

Destacamos ainda a importância da Psicóloga Escolar como mediadora nos espaços de discussão sobre as desigualdades de gênero e na construção coletiva sobre temática de equidade de gênero pelo viés crítico.

É importante ressaltar que a proposta interventiva da/o psicóloga/o escolar não se esgota suas possibilidades, ao contrário compreende-se que a perspectiva de atuação institucional desse profissional abre novas possibilidades, assim como essa pesquisa não contempla a dimensão e a complexidade que envolve os estudos sobre as relações de gênero e principalmente no que se refere à promoção da equidade de gênero no espaço escolar.

As/os professoras/es reconhecem a importância do trabalho da/o psicóloga/o escolar em relação às demandas de gênero, equidade e sexualidade, no entanto, não compreendem que a atuação desse profissional deve ser em parceria com a equipe docente, coordenação pedagógica e gestão escolar. Um dos desafios para o profissional de psicologia é se integrar à equipe e/ou fazer com que as/os educadoras/es se percebam como sujeitos responsáveis e competentes também para desenvolver ações sobre equidade de gênero e sexualidade na sala de aula.

Percebe-se que alguns termos, como equidade, por exemplo, não fazem parte do vocabulário cotidiano das/dos educadores, mas é possível identificar nas entrevistas que as participantes reconhecem a existência da desigualdade de gênero em algumas atividades pedagógicas. Há também participante que não identifica, tampouco reconhece a presença da desigualdade no espaço escolar. Diante disso, as/os educadoras/es acabam por acreditar não ser de sua responsabilidade a implementação de ações que visem ao enfrentamento da discriminação entre meninas

e meninos.

O desenvolvimento dessa pesquisa me suscitou reflexões e muitas inquietações em relação ao meu papel de mulher pesquisadora. Saber exatamente o limite no papel de pesquisadora diante das dificuldades conceituais das/dos participantes é um dos exemplos. Questionar até que ponto a minha figura enquanto pesquisadora poderia interferir nas respostas dos sujeitos e o quanto os conteúdos das respostas das participantes me geravam reflexões na minha condição de mulher. Nesse processo de construção do conhecimento, a dúvida tende a gerar insegurança sobre o meu fazer, mas acredito também que não é possível desenvolver uma pesquisa, sem se implicar enquanto sujeito e mulher que sou.

Portanto, o que sugerimos não é um modelo tampouco uma única possibilidade, mas uma caminhada no campo da pesquisa que nos faça movimentar da curiosidade pueril à epistemológica, com inclusão à crítica estrutural. Contudo, essa construção não acontecerá apenas de estudos e pesquisas, mas precisará de articulação entre os conhecimentos produzidos pela academia, as ações inovadoras de educadoras e educadores junto com a equipe escolar e a o restante da sociedade. Uma construção que só poderá ocorrer a partir de reflexões, tentativas, erros e acertos, pensando e repensando nossas práticas e nós mesmas e mesmos.

A temática dessa pesquisa não se limita aqui ao contrário, provoca a necessidade de se ampliar estudos dessa temática na área da Psicologia.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L.; GUZZO, R. S. L.. A relação psicologia e educação: perspectiva histórica do seu âmbito e evolução. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 3, p. 117-131, 1992.
- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 77, p. 53-61, 1991. ISSN 0100-1574, ISSN-e 1980-5314.
- ANDRADA, P. C.; PETRONI, A. P.; JESUS, J. S.; SOUZA, V. L.T. A dimensão psicossocial na formação do psicólogo escolar crítico. *In*: SOUZA, V. L. T *et al.* (org.). **Psicologia Escolar crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas**. Campinas, SP: Alínea, 2018.
- ANSARA, S.; DANTAS, B. S. A. Intervenções psicossociais na comunidade: desafios e práticas. **Psicologia & Saúde**, v. 22, n. 1, p. 95-103, 2010.
- AUAD, D. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- BANDEIRA, L. M. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 29, n. 2, maio/agos. 2014.
- BATISTA, R. S. Provocações para ampliar os estudos sobre gênero, sexualidade e ensino de História. *In*: RIOS, P. P. S.; MENDES, A. M. (org.). **Educação, gênero e diversidade sexual: fabricação das diferenças no espaço escolar**. Curitiba: CRV, 2018.
- BELELI, I. Gênero. *In*: MISKOLCI, R. (org.). **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: EduFCar, 2014.
- BELLO, M. C.; PUCHALSKI, H. Educação das relações de gênero e diversidade sexual no Paraná: a diversidade como princípio. *In*: MAIA, J. S. S; BIANCON, M. L. **Educação das relações de gênero e em sexualidade: reflexões contemporâneas**. Curitiba: Appris, 2014.
- BENTO, B. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 16. edição. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- CHAGAS-FERREIRA, J. F. Psicologia Escolar e desenvolvimento humano: articulação de saberes para a promoção do sucesso. *In*: DAZZANI, M. V; SOUZA, V.L. T. (org.). **Psicologia Escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2016.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CONNELL, R. **Gênero em termos reais**. Tradução Marília Moschkovich. São Paulo: NVersos, 2016.

CRUCES, A. V. V. Psicologia e educação nossa história e nossa realidade. *In*: ALMEIDA, S. F. C. (org.). **Psicologia Escolar**: ética e competência na formação e atuação profissional. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

DAOU, A. M. L. Natureza e civilização: os painéis decorativos do Salão Nobre do Teatro Amazonas. **História, Ciências, Saúde**: Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 14, p. 51-71, dez. 2007. Suplemento.

DIAS, A. F.; OLIVEIRA, D. A. As abordagens de corpo, gênero e sexualidades no projeto político pedagógico em um colégio estadual de Aracaju, SE. **Holos**, ano 31, v. 3, 2015.

DUGNANI, L. A. C.; VENANCIO, M. R. R.; NEVES, M. A. P. O uso da música em contextos educativos: investimento na dimensão humana. *In*: SOUZA, V. L.; PETRONI, A. P. (org.). **A psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

DUTRA-FREITAS, R. A.; MARINHO-ARAUJO, C. M. M. Inovações metodológicas em Psicologia Escolar. *In*: SOUZA, V. L. T *et al.* (org.). **Psicologia Escolar crítica**: atuações emancipatórias nas escolas públicas. Campinas, SP: Alínea, 2021.

FIGUEIREDO, A. N. História geral do Amazonas. Manaus, Am: A, N. Figueredo, 2002.

FLEITH, D. S. Avaliação psicológica no contexto escolar. *In*: DAZZANI, M. V; SOUZA, V. L. T. (org.). **Psicologia Escolar crítica**: teoria e prática nos contextos educacionais. Campinas, SP: Alínea, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários às práticas educativas. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONZÁLEZ REY, F. G. **Subjetividade**: teoria, epistemologia e método. Campinas, SP: Alínea, 2017.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

GROSSI, M. P. Identidade de gênero e sexualidade. **Antropologia em primeira mão**, Florianópolis, PPGAS/UFSC, n. 24, 1998.

GUZZO, R. S. L. A escola amordaçada e o compromisso do psicólogo com este Contexto. *In*: MARTÍNEZ, A. M. (org.). **Psicologia escolar e compromisso social**. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2015.

GUZZO, R. S. L.; MOREIRA, A. P. G.; MEZZALIRA, A. S. C. Avaliação psicossocial: desafios para a prática profissional nos contextos educativos. **Avaliação Psicológica**, v. 10, n. 2, p. 163-171, 2011.

GUZZO, R. S. L.; MOREIRA, A. P. G.; MEZZALIRA, A. S. C. Desafios para o cotidiano do psicólogo dentro da escola: a questão do método. *In*: DAZZANI, M. V.; SOUZA, V. L. T. (org.). **Psicologia Escolar crítica**: teoria e prática nos contextos educacionais. Campinas, SP: Alínea, 2016.

GUZZO, R. S. L.; MOREIRA, A. P. G.; MEZZALIRA, A. S. C. Intervenção psicossocial: teoria e prática na inserção do psicólogo em instituições públicas de ensino. *In*: BERNARDO, M. H.; GUZZO, R. S. L.; SOUZA, V. L. T. (org.). **Psicologia social**: perspectivas críticas de atuação e pesquisa. Campinas, SP: Alínea, 2013.

GUZZO, R. S. L.; SILVA, S. S. G. T.; FELDMANN, M.; CANTARES, T. S.; LEME, J. B.; LISBOA, C. B.; SANTOS, H. G. F. Psicologia no enfrentamento à violência na escola: conhecer, refletir e agir. *In*: MARINHO-ARAUJO, C. M.; TEIXEIRA, A. M. B. (org.). **Práticas exitosas em Psicologia Escolar Crítica**. Campinas, SP: Alínea, 2020.

HOLST, B.; LISBOA, C. S. M. Clima escolar e violência: propostas de avaliação e de intervenção. *In*: GUZZO, R. S. L. (org.). **Psicologia Escolar**: desafios e bastidores na educação pública. Campinas, SP: Alínea, 2014. (Coleção Psicologia Escolar e Educacional).

JAKIMIU, V. C. L. Identidades masculinas e femininas: uma dinâmica de relação de poder. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 7 a 10 nov. 2011, Curitiba.

JIMÉNEZ-DOMINGUEZ, B. Investigación ante acción participante: una dimensión desconida. *In*: MONTERO, M. (coord.). **Psicologia social comunitária**: teoría, método, e experiência. México: Universidade de Guadalajara, 2002.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 14-36.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. *In*: Louro, G. L.(org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Portugal: Porto Editora Ltda, 2000.

MACEDO, A. C. **Ser e tornar-se**: meninas e meninos nas socializações de gêneros da infância. 174 fls. Brasília, 2017. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, 2017.

MADUREIRA, A. F. A. Diálogos entre a psicologia e as artes visuais: as imagens enquanto artefatos culturais. *In*: FREITAS, J. L.; FLORES, E. P. (org.). **Arte e**

Psicologia: fundamentos e práticas. Curitiba: Juruá, 2016.

MALUF, M. R. O psicólogo escolar e a alfabetização. *In:* MARTÍNEZ, A. M. (org.). **Psicologia escolar e compromisso social**. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2015.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Intervenção institucional: ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. *In:* GUZZO, R. S. L. (org.). **Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública**. Campinas, SP: Alínea, 2014.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Perspectivas histórico-cultural do desenvolvimento humano: fundamentos para atuação em psicologia escolar. *In:* DAZZANI, M. V.; SOUZA, V. L. T. (org.). **Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2016.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. **Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional**. Campinas, SP: Alínea, 2005.

MARTÍN-BARÓ, I. **Psicología de la liberación**. Madrid: Trotta, S. A., 1998. (Colección estructuras y procesos. Serie pensamiento, psicopatología y psiquiatria).

MARTÍNEZ, A. M. Inclusão escolar: desafios para psicólogos. *In:* MARTÍNEZ, A. M. (org.). **Psicologia escolar e compromisso social**. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2015.

MELO, A. S. E.; FILHO, O. N. M.; CHAVES, H. V. Lewin e a pesquisa-ação: gênese, aplicação e finalidade. **Factual Revista de Psicologia**, v. 28, n. 1, p. 153-159, jan./abr. 2016. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1162>.

MENDES, A. M. Educação da mulher e permanência escolar: dificuldades encontradas pelas mulheres da comunidade quilombola no Povoado de Coqueiros em Mirangaba, Bahia, em sua formação escolar. *In:* RIOS, P. P. S; MENDES, A. M. (org.). **Educação, gênero e diversidade sexual: fabricação das diferenças no espaço escolar**. Curitiba, PR: CRV, 2018.

MEZZALIRA, A. S. C.; SANTOS, C. M. L.; RAMOS, R. F. C. Os desafios de ser menina no contexto escolar. **Revista estudos feministas**, 2021. No prelo.

MEZZALIRA, A. S. C.; SANTOS, C. M. L.; FERNANDES, T. G. Vivências na escola e diálogos sobre (ausência de) equidade de gênero. *In:* CALEGARE, M.; MEZZALIRA, A. S. C. (org.). **Processos psicossociais I: prática e reflexões sobre educação, saúde, ruralidades e política**. São Paulo: Alexa Cultural; Manaus, AM: EDUA, 2020.

MEZZALIRA, A. S. C.; SILVA, M. A. P.; GUZZO, R. S. L. As contradições dos bastidores da Educação de Jovens e Adultos: elementos de histórias de vida e expectativas de mudanças. *In:* GUZZO, R. S. L. (org.). **Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública**. Campinas, SP: Alínea, 2014.

MEZZALIRA, A. S. C.; FERNANDES, T. G.; PATRÍCIO, M. KD. S.; ARAÚJO, M. L. B. A psicologia escolar como agente da formação continuada de docentes sobre diversidade sexual e de gênero. *In:* MARINHO-ARAUJO, C. M.; TEIXEIRA, A. M. B.

(org.). **Práticas exitosas em Psicologia Escolar Crítica**. Campinas, SP: Alínea, 2020.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MISKOLCI, R. Sexualidade e orientação sexual. *In*: MISKOLCI, R. (org.). **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos, SP: EduFCar, 2014.

MONTERO, M.; JANA, E.; CLEINÁNDEY, J. **Participación: âmbitos, retos y perspectiva**. Caracas: Ediciones CESAP. p. 7-20.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. *647-654, set./dez. 2006.

NETO, W. M. F. S.; GUZZO, R. S. L.; MOREIRA, A. P. G. Estagiários de psicologia na escola: o que os bastidores revelam para a formação profissional. *In*: GUZZO, R. S. L. (org.). **Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública**. Campinas, SP: Alínea, 2014.

NEVES, A. L. M. **Significados atribuídos por professores a protagonismo em projetos de igualdade de direitos voltados à diversidade sexual**. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2013.

NEVES, A. L. M.; SILVA I. R. Significações do protagonismo dos/as professores/as na igualdade de direitos à população lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT). **INTERthesis**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 93-112, maio/ago. 2017.

NÓBREGA, L. R. B. **Educar com contos de fadas: vínculo entre realidade e fantasia**. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

NOGUEIRA, R. **Mulheres e deusas: como as divindades e os mitos femininos formaram a mulher atual**. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2017.

NOVAES, M. H. Perspectivas para o futuro da Psicologia Escolar. *In*: WECHSLER, S. M. **Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática**. 4. ed. Campinas, SP: Alínea, 2011.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

PETRENAS, R. C.; GONINI, F. A. C.; MOKWA, V. M. N.; RIBEIRO, P. R. M. Era uma vez um menino e uma menina...: representações de gênero através de livros paradidáticos nos anos iniciais no Ensino Fundamental. **Revista Ártemis**, v. XVII, n. 1, p. 129-140, jan./jun. 2014.

PINHEIRO, V. S.; TRAVERSO-YÉPEZ, M. Diálogos e transformação: buscando construir novas formas de relação social. *In*: LACERDA Jr. F.; GUZZO, R. S. L. (org.). **Psicologia e sociedade interfaces no debate sobre a questão social**. Campinas, SP: Alínea, 2010.

POTT, E.T.B. O potencial das histórias como promotoras da reflexão sobre valores e do desenvolvimento do pensamento abstrato em adolescentes. *In*: SOUZA, V. L.; PETRONI, A. P. (org.). **A psicologia da Arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

REEVES, H.; BADEN, S. **Gender and development: concepts and definitions**. Brighton: Institute of Development Studies, 2000.

RIBEIRO, P. R. M. A educação sexual na formação de professores: sexualidade, gênero e diversidade enquanto elementos para uma cidadania ativa. *In*: RABELO, A. O.; PEREIRA, G. R.; REIS, M. A. S. (org.). **Formação docente em sexualidade: entrelaçando teorias, políticas e práticas**. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

RIOS, P. P. S.; MENDES, A. M. É importante falar sobre gênero na escola e diversidade sexual na escola? *In*: RIOS, P. P. S.; MENDES, A. M. (org.). **Educação, gênero e diversidade sexual: fabricação das diferenças no espaço escolar**. Curitiba: CRV, 2018.

RIOS, P. P. S. Discurso de equidade de gênero em educação: fabricação das diferenças no espaço escolar. *In*: RIOS, P. P. S.; MENDES, A. M. (org.). **Educação, gênero e diversidade sexual: fabricação das diferenças no espaço escolar**. Curitiba: CRV, 2018.

ROAZZI, A.; LOUREIRO, C.; MONTEIRO, C. M. G. Problemas psicossociais e influências na prática da psicologia escolar: investigações sobre vandalismo no contexto da escola pública. *In*: WECHSLER, S. M. **Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática**. 4. ed. Campinas, SP: Alínea, 2011.

RODRIGUES, A. L. C. A complexidade da cultura amazônica e seus reflexos para a organização e representação da informação. **Atoz: novas práticas em informação e conhecimento**, v. 1, n. 2, 2012.

ROSSATO, M.; MARTÍNEZ, A. M. Contribuições da metodologia construtivo-interpretativa na pesquisa sobre desenvolvimento da subjetividade. **Revista Lusófona de Educação**, v. 40, 2018.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. SP: Expressão popular, Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTOS JÚNIOR, A. C. Aviadando o currículo: representação, gay, corpo e política pública. *In*: RIOS, P. P. S.; MENDES, A. M. (org.). **Educação, gênero e diversidade sexual: fabricação das diferenças no espaço escolar**. Curitiba: CRV, 2018.

SANTOS, C. M. L.; MEZZALIRA, A. S. C. Equidade de Gênero na escola: uma

revisão bibliográfica. **Psicologia da educação**, 2021. No prelo.

SANTOS, S. M. M.; OLIVEIRA, L. Igualdade nas relações de gênero na sociedade do capital: limites, contradições e avanços. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-19, jan./jun. 2010.

SANTOS, T. P.; Ferreira, C. S. B. Ferreira; Almeida Junior. J. A. Sexualidade, gênero e educação: ampliando os olhares. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADE, 5., 6 a 8 set. 2017, Salvador, BA.

SCOTT, J.W. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, pp. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, A. D. Ser homem, ser mulher: as reflexões acerca do entendimento de gênero. *In*: SILVA, A. D. **Mãe/mulher atrás das grades**: a realidade imposta pelo cárcere à família monoparental feminina [*on-line*]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 51-100.

SILVA, I. R. **Psicologia escolar**: possibilidade de atuação profissional. Manaus, AM: EDUA, 2017.

SILVA, J. P.; RIBEIRO, J M. A importância da literatura na alfabetização. **Rev. eletrônica científica inovação**, Medianeira, 2017. Edição Especial, Cadernos Ensino / EaD.

SILVA, P. A Subjetivação presente no discurso do protagonismo juvenil. **Rev. Bras. adolescência e conflitualidade**, n. 2, p. 12-18, 2010.

SILVA, S. M. C. Algumas reflexões sobre a Arte e a formação do psicólogo. **Psicologia, ciência e profissão**, v. 24, n. 4, p. 100-101, 2004.

SOUZA, V. L. T. Contribuições da Psicologia à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. *In*: SOUZA, V. L. T.; PETRONI, A. P.; ANDRADA, P. C. (org.). **A Psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem**: intervenções em contextos educativos. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

SOUZA, V. L. T.; DUGNANI, L. A. C.; REIS, E. C. G. Psicologia da Arte: Fundamentos e Práticas para uma ação transformadora. **Estudos de Psicologia**, Unicamp, 2018.

TEIXEIRA, A.M. GOMES, D.R.; DAZZANI, M.V.M. Estudantes negros na Universidade: o que a Psicologia Escolar/Educacional tem a ver com isso? *In*: SOUZA, V. L. T. *et al.* (org.). **Psicologia Escolar crítica**: atuações emancipatórias nas escolas públicas. Campinas, SP: Alínea, 20218.

TOSCANO, M. **Estereótipos sexuais na educação**: um manual para o educador. Tradutores: Maria João Alvarez e Sara dos Santos. [S. l.]: Porto Editora, 1994.

UCHOA, K. P.; SILVA, F. A.; NEVES, A. L. M.; SILVA, I. R. Sentidos de relações de gênero produzidos por adolescentes de uma escola pública. **Psicologia da**

Educação, v. 48, p. 35-45, 2019.

VIEIRA, C.M.C. Crescer sem discriminações. Perscrutando e combatendo estereotipias de gênero nas práticas familiares e escolares. *In*: RABELO, A. O.; PEREIRA, G. R.; REIS, M. A. S. (org.). **Formação docente em gênero e sexualidade**: entrelaçando teorias, políticas e práticas. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Original publicado em 1925).

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. *In*: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. *In*: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANEXO A – Termo de anuência



UFAM

PODER EXECUTIVO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA –

CEP/UFAM

TERMO DE ANUÊNCIA

O Centro Educacional São Francisco está de acordo com a execução do Projeto de Pesquisa intitulada “*COMO AS DIFERENÇAS SE TRANSFORMAM EM DESIGUALDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL*” A pesquisa tem como pesquisadora responsável, a mestranda Cyntia Maria Loiola dos Santos, e-mail: cyntia.loiola@yahoo.com.br sob a orientação da Prof^a.Dr^a. Adinete Sousa da Costa Mezzalira, e-mail adinetecosta@hotmail.com. Os endereços para contato com os pesquisadores são: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação, Av. General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000, CEP 69077-000, Manaus, telefone (92) 3305-1182; e, Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-5130/ 2004, e-mail: cep.ufam@gmail.com.

Declaramos conhecer e cumprir a observância das normas preconizadas pela Comissão Nacional de Saúde no que se refere à Ética em pesquisa com Seres Humano, obedecendo as normas da Resolução CNS 510/2016, guardando inclusive o sigilo ético e a participação voluntária. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento do referido projeto de pesquisa nesta instituição no período Agosto à Dezembro de 2020.

Consentimento Pós-informação

Eu,

_____,'

gestor (a) do Centro Educacional São Francisco, Matrícula _____,
por considerar devidamente esclarecido sobre o conteúdo desse documento e do
projeto de pesquisa, consinto voluntariamente a realização dessa pesquisa e atesto
que recebi uma cópia desse documento.

Assinatura do Gestor (a)

Assinatura da pesquisadora responsável

Manaus, _____ de _____ de
2020.

ANEXO B – Termo de anuência do CSPA

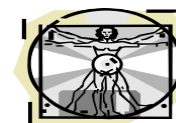
**TERMO DE ANUÊNCIA DO CSPA**

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com o atendimento psicológico, caso necessário, dos/das participantes da pesquisa intitulada: *“COMO AS DIFERENÇAS SE TRANSFORMAM EM DESIGUALDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL”* Pesquisa a ser realizada pela mestranda Cyntia Maria Loiola dos Santos, sob orientação da professora Dra. Adinete Souza da Costa Mezzalira. Tendo a pesquisa o apoio deste Centro de Serviço de Psicologia Aplicada (CSPA).

Manaus, 01 de julho de 2020

Psicóloga responsável CSPA

ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido



PODER EXECUTIVO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA –
CEP/UFAM

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor (a):

A pesquisa intitulada “*COMO AS DIFERENÇAS SE TRANSFORMAM EM DESIGUALDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL*”, tem como pesquisadora responsável, a mestranda Cyntia Maria Loiola dos Santos, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Adinete Sousa da Costa Mezzalira. A pesquisadora pode ser contactada no endereço institucional na Avenida Gen. Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 3000 (UFAM), ou pelo telefone (92) (92) 3305-1182 ou e-mail cyntia.loiola@yahoo.com.br/adinetecosta@hotmail.com

A pesquisa tem por objetivo geral: Verificar a percepção dos/das professores/as sobre as relações de gênero no contexto escolar. :

O projeto foi desenvolvido com base nas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde, Resolução nº 466 de 2012 e nº 510 de 2016, e atenderá as exigências éticas e científicas fundamentais: Comitê de Ética e Pesquisa, TCLE, confidencialidade e a privacidade dos dados. Para tanto, caso ocorra constrangimento ou desconforto durante o desenvolvimento da pesquisa aos participantes, a pesquisa será interrompida de imediato, os dados obtidos desconsiderados e oferecida assistência psicológica gratuita pelo Centro de Serviço de Psicologia Aplicada (CSPA) da UFAM. Cumpre esclarecer que a pesquisa, através da instituição que a acolhe, garantirá indenização aos participantes (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano e jamais será exigida dos participantes, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano. Os valores respectivos aos danos serão estimados

pela instituição proponente quando os mesmos ocorrerem, uma vez que não há: valores pré-estabelecidos de acordo com os riscos; previsibilidade dos mesmos em seus graus, níveis e intensidades; definição de gradação do risco (mínimo, baixo, moderado ou elevado) nas Resoluções citadas.

Enfatizamos que a entrevista será online através de chamada de vídeo e que sua participação é voluntária e, portanto, o(a) senhor (a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Se depois de consentir em sua participação o(a) Sr(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. É importante informar que o (a) senhor (a) não terá nenhum tipo de despesa, nem receberá nenhum tipo de pagamento para participar dessa atividade. A identidade será mantida em sigilo e os resultados dessa pesquisa serão analisados e publicados em eventos e revistas de caráter científico, em âmbito nacional e/ou internacional.

A pesquisadora estará à disposição para sanar qualquer dúvida que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa, podendo dirimir quaisquer questionamentos junto ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Amazonas, na Rua Teresina, 495, em Manaus e, também pelo telefone 3305 5130, no horário matutino.

Consentimento Pós-Informação

Eu,

_____, RG _____, fui informado (a) sobre os objetivos da pesquisa e, portanto, concordo em participar, sabendo que não terei nenhum benefício financeiro, bem como que a qualquer momento poderei sair da pesquisa sem que isso me acarrete prejuízos. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do (a) Participante

Assinatura do/a Pesquisador/a Responsável

ANEXO D – Roteiro de entrevista com os/as professores/as

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS/AS PROFESSORES/AS**Identificação:**

Nome:

Idade:

Sexo:

Questões Norteadoras:

- (1) As meninas recebem o mesmo tratamento que os meninos na escola?
- (2) Para você, as meninas têm as mesmas oportunidades que os meninos na escola?
- (3) Você já presenciou alguma menina ser discriminada por ser menina nas atividades ou em qualquer espaço escolar?
- (4) Como você lida com a desigualdade de gênero na sala de aula?

ANEXO E – Quadro de análise das entrevistas com base nos objetivos da pesquisa

**QUADRO DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM BASE NOS
OBJETIVOS DA PESQUISA**

**a) Investigar com os professores sobre os elementos que influenciam a
construção das relações de gênero.**

Participante	Resposta	Interpretação
Patrícia	“Às vezes por falta de informação, os próprios professores acabam perpetuando esses comportamentos na frente dos alunos, inclusive, essa mesma situação já aconteceu comigo, precisei que um professor repetisse a mesma coisa que eu havia dito para que pudesse ter a fala validada, dentro e fora da escola”.	A validação da fala da menina/mulher por um menino homem demonstra como os padrões sociais de superioridade masculina são reproduzidos também dentro da sala.
	“Às vezes essa desigualdade acontece por falta de conhecimento do próprio assunto em questão [...], às vezes a gente trabalha com os alunos essa questão de desigualdade de gênero, mas esquece de trabalhar também com as outras pessoas que compõem o corpo escolar”.	É necessária a formação da comunidade escolar para se combater a desigualdade de gênero.
	“[...] acho que a educação deveria trabalhar nisso porque é uma responsabilidade de ambos [<i>prevenir a gravidez</i>]... desde cedo elas aprendem que é tudo responsabilidade delas [...] aí falta desse debate, desse diálogo em sala de aula, na escola, para quebrar a perpetuação desse pensamento que vem sendo reproduzido pela sociedade”.	A escola tem o papel de promover debater sobre a construção social das relações de gênero. Sua omissão colabora com a manutenção da desigualdade entre mulheres e homens.
	“Para podermos quebrar esse ciclo, acredito que esse debate não deve ser feito apenas com alunos, mas com todas as pessoas que compõem o corpo escolar”.	As discussões sobre desigualdade de gênero devem ser para todas as pessoas da escola, não somente as/os alunas/os.
	“Eu percebi nas aulas remotas que [...] os meninos tem mais privilégios, algumas meninas deixaram de participar das aulas para fazerem serviços domésticos [...]	As desigualdades de gênero ocorrem de forma sutil. Às meninas, são direcionados os

Patrícia	nenhum deles perdeu aula por causa de afazeres domésticos”.	afazeres domésticos. Elas continuam a ocupar o lugar da cuidadora.
	“[...] estávamos tratando [...] sobre a participação das mulheres na política da Grécia Antiga, durante o debate, uma menina do 6º ano falou que a mãe dela aconselha [...] a arranjar um marido, cuidar da casa”.	As meninas ainda são criadas para o casamento, para servir ao marido.
	“[...] a gente tem aí o Ministério da Educação tentando desvencilhar qualquer tipo de assunto [...] relacionado a gênero e sexualidade na escola”.	Órgãos governamentais legislam para impedir toda abordagem sobre gênero na escola.
Roberto	“[...] não tenha tantos debates na escola sobre esses assuntos como deveria [...] em relação aos alunos e também um projeto para trabalhar com os professores [...] e as pessoas que compõem o corpo escolar, e isso eu acho fundamental”.	Necessidade de ampliar discussões e desenvolver projetos de combate a desigualdade de gênero com a comunidade escolar.
	“[...] eu penso que se a gente quer acabar com essa questão da desigualdade, todos têm que falar a mesma voz, para não ter divergência”.	Para acabar com a desigualdade de gênero é necessário alinhar os discursos de todas/os.
	“A gente fica nesse dilema de tentar mostrar as possibilidades de enxergar o mundo, e quando chega em casa só existe uma única possibilidade, como é o seio familiar [...] isso acaba tendo peso maior do que as discussões [...] produzidas em sala de aula”.	A escola tenta desconstruir alguns discursos, mas a influência da família se sobrepõe a da escola.
	“Propor esse diálogo, não somente com alunos, mas para todos os agentes, e eu acho importante discutir essa questão da desigualdade de gênero porque as vezes [...] a escola reproduz o que a gente na sociedade”.	Ampliar as discussões sobre as desigualdades de gênero com a comunidade escolar para que a escola não seja um espaço de reprodução da sociedade.
	“Essa questão [...] da desigualdade salarial, dependendo do caminho que elas seguirem, vão lidar com essas situações e [...] precisam entender que isso não é normal, que elas precisam lutar porque é muito difícil ser mulher no Brasil”.	As meninas precisam saber sobre desigualdade de gênero e a lidar com tal problema, sem naturalizá-lo.
	“[...] esse preconceito de achar que só o homem pode ser o pegador né, a mulher não pode, e essa ideia vai em todas as	O sexismo na fala do/da professor/a reflete o que ocorre em

Roberto	esferas, na escola, no trabalho e em todas as esferas sociais”.	outros seguimentos da sociedade, onde o machismo é o maior expoente do preconceito de gênero.
	“[...] o professor de xadrez dava mais atenção aos meninos nas partidas de xadrez, inclusive tinham duas garotas que queria participar e ele não deixava participar, apenas os meninos”.	Uma atitude que reforça um discurso das meninas não terem habilidades para jogos, ser inata dos meninos, mas lhes falta oportunidade equivalente a dos meninos para desenvolvê-la.
	“[...] como eu não tenho um acervo compreensivo desse assunto, é o momento que peço para procurar a coordenação”; “[...] quando chega para mim, por falta de conhecimento dessa área, eu prefiro passar para outro setor”.	A falta de informação e de manejo em lidar com as questões de gênero faz com as/os educadoras/es conduzam para outros profissionais.
	“[...] esse preconceito de achar que só o homem é que pode ser o pegador né, a mulher não pode, e essa ideia vai em todas as esferas né, na escola, no trabalho e em todas as esferas sociais”.	O sexismo presente na escola representa o que ocorre na sociedade.
Mariana	“Eu acho que a equidade, a gente, como professor, tem que primeiro entender o que é isso, principalmente voltado para gênero pra depois a gente sentar e discutir o que a gente vai trabalhar”; “[...] a gente tem que trabalhar nossos currículos, [...] rever muita coisa [...] no currículo, e a equidade precisa ser inserida”; “[...] eu entendi a equidade até anteontem como empatia com o outro [...], só que equidade voltado pra esse tema que você está colocando que é gênero, [...] é diferente, então nossos professores [...] alguns não conhecem e precisam de uma formação pra entenderem melhor”;	É necessário repensar o currículo das escolas e também dos cursos superiores principalmente os de licenciatura para que as/os professora/es possam abordar a temática de gênero de modo seguro, coerente e crítico.
	“[...] igualdade de gênero, para mim, é você saber separar macho da fêmea, o menino da menina”.	O termo igualdade de gênero usado para diferenciar mulheres e homens pelo sexo.
	“[...] em uma brincadeira de salto, de educação física, as meninas não participavam porque elas já tinham a	As meninas acreditam na superioridade dos

	mentalidade que os meninos sempre se sobressaíam”.	meninos nos jogos e deixam de participar.
	“Eu acho que [...] esportes, os meninos [...] se destacam mais [...], e as meninas são bem mais criativas, na hora de fazer um desenho, de pintar, [...] são mais detalhista.	
	Igualdade de gênero [...] é saber diferenciar o macho da fêmea, o menino da menina”.	
Mariana	“[...] eles têm mais energia [...] querem brigar, querem se abraçar e as meninas obedeciam mais”.	
	“Eu via equidade de gênero como uma oportunidade [...] pra você ser uma boa esposa, um bom marido, um bom vizinho, não querer pros outros o que você não quer pra si”.	
	“Como é um tema que a BNCC bate muito na qualidade junto com a equidade, eu penso que a gente não percebeu ainda que dever ter essa, não é discriminação, mas essa ruptura”.	
	“A BNCC ela é um norte [...] a gente tem que trabalhar nossos currículos [...] que estão defasados”.	
	“Eu acho que a equidade, a gente como professor tem que primeiro entender o que é isso, principalmente voltado pro gênero pra depois a gente sentar e discutir o que [...] vai trabalhar [...]”.	
	“[...] a equidade na educação voltado para esse tema [...] gênero [...] é diferente, então nossos professores [...] precisam de uma formação para entender melhor né”.	

b) Investigar como os/as professores/as atuam diante das demandas que envolvem questões de gênero no ambiente escolar.

Participante	Resposta	Interpretação
Patrícia	“[...] eu aproveito algumas chances e momentos chave, sabe, às vezes aparecem situações, eu não barro e nem nada”.	Apesar de toda dificuldade de se abordar questões de gênero no espaço escola, as/os professoras/es discutem a temática sempre que surge a oportunidade.
	“[...] a gente tem aí o Ministério da Educação tentando desvencilhar qualquer tipo de assunto [...] relacionado a gênero e sexualidade na escola, só que [...] alguns professores acabam tendo esse tipo de conversa, apesar da imposição lá de cima”.	As/os professoras/es conseguem promover discussões sobre gênero e sexualidade, apesar das restrições feitas pelo Ministério da Educação.
	“[...] ano passado [2019], eu trabalhei [...] violência doméstica [...] na feira literária, eu aproveitei esse momento para encaixar esse assunto que é muito importante”.	Temas atuais são trabalhados em atividades do cotidiano escolar.
	“Tento mostrar às meninas que elas não devem baixar a cabeças [...] por isso algumas delas já tem esse posicionamento, que elas não devem aceitar tudo, elas precisam fazer aquilo que querem, [...] não deixar que outra pessoa venha impor suas situações”.	As meninas precisam aprender a se posicionar, a entender que não devem aceitar as imposições feitas a elas.
Roberto	“[...] isso é um assunto que eles devem trabalhar com a própria família ou, no caso, eu encaminho para outra pessoa do corpo escolar”;	A/o professora acredita ser da família o papel de ensinar sobre sexualidade e gênero ou outro profissional da escola.
	“[...] como eu não tenho um acervo compreensivo desse assunto, é o momento que peço para procurar a coordenação”; “Quando chega para mim, por falta de conhecimento dessa área, eu prefiro passar para outro setor”.	A/o professora/o acredita não ter conhecimento suficiente para trabalhar gênero e sexualidade, então, encaminha para outro profissional.
	“Na área da Educação Física, elas acabam sendo discriminadas em alguns esportes,	As meninas sofrem discriminação da

Roberto	como no caso o futebol, não só pela parte da escola, mas sim pela parte da família, que tem essa aversão a menina não praticar futebol, não querer deixar porque ela é menina, que não é esporte para meninas”.	família e nas aulas de Educação Física por quererem jogar futebol.
	“Quando se trata dessa parte de relacionamento entre alunos [...] do mesmo gênero, isso causa desconforto [...] principalmente nos professores homens ou nas professoras mais conservadoras, religiosas [...] fazem políticas bem severas contra esse assunto”.	As/os professoras/es mais conservadoras/es tendem a discriminar as relações homoafetivas.
	“Tínhamos um aluno que ficava com várias meninas da escola, e todos os professores elogiavam né, e uma menina que ficou com alguns meninos [...] os adjetivos utilizados para ela eram bem diferentes, eram bem ofensivos”.	A sexualidade das meninas é julgada a partir dos padrões patriarcais.
	“[...] o papel [da escola] mesmo é transmitir os conteúdos das matérias, quando se trata de assuntos que não está no nosso conhecimento [...] quando chega pra mim, por falta de conhecimento nessa área, eu prefiro passar para outro setor”.	A escola não é vista como espaço de formação do sujeito que não se limita apenas aos componentes curriculares.
	“Eu acho que não cabe ao professor [...], o papel da escola seria passar esses alunos para pessoas mais preparadas para lidar com essa situação, no caso vocês [psicólogas/os]”.	A/o psicóloga/o seria o profissional para abordar gênero e sexualidade, pois as/os professoras/es não têm esse conhecimento ou não se sentem preparados.
	“[...] acho que é um assunto muito bom para ser desenvolvido na escola, espero que tenha profissionais que possam passar esse conteúdo para os professores né, mas como eu lhe disse [...] só quem tem mesmo esse acervo de conhecimento é quem trabalha na própria área psicológica do aluno”.	Destaca a importância da/o psicóloga/o escolar na mediação de práticas sobre gênero e sexualidade no espaço escolar e a necessidade de mais formação sobre a temática para todas/os da escola.
Mariana	“Eu acho que na forma de esportes os meninos [...] se destacam mais [...] as meninas elas são bem mais criativas, na hora de fazer um desenho, de pintar, elas são mais detalhistas do que eles”.	A escola reproduz os estereótipos de gênero, destacando o esporte para meninos e atividades passivas para as meninas.

Mariana	<p>“Eu explicava também pra eles que as meninas, elas são mulheres, que elas têm que ser tratada de uma forma diferente na hora de fazer uma fila, por exemplo [...] por cavalheirismo, elas iam na frente”.</p>	<p>Reprodução social da ideologia patriarcal que busca manter a menina/mulher sob os princípios da hierarquia e da subordinação a partir do sexo.</p>
	<p>“Na igreja onde eu congrego é diferente, como tem muita menina, é muita menina perto dos meninos, eles vão na frente”.</p>	<p>A separação entre os gêneros na fila como forma de controle da sexualidade e manutenção da desigualdade entre os gêneros.</p>
	<p>“Até o José²⁵ dizia bem assim bora fazer a fila, primeiro as meninas, aí as meninas vinham”.</p>	<p>A criança internaliza como natural a separação entre meninas e meninos a partir do viés biológico.</p>
	<p>“Eu tentava colocar meninos e meninas [<i>enfileirar alternadamente na sala de aula</i>] e tento até hoje na mesma igualdade, as mesmas oportunidades que apresento pros meninos apresento para as meninas”.</p>	<p>Alternar meninas e meninos na fila não é o suficiente para se promover a equidade de gênero.</p>

²⁵ Nome fictício do aluno citado pela participante.