

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE – IEAA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
HUMANIDADES – PPGECH

KAROLINE RIBEIRO RABELO

**QUESTÕES DE GÊNERO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRICULARES
EM ESCOLAS PÚBLICAS NO SUL DO AMAZONAS**

HUMAITÁ, AM
MARÇO/2025

KAROLINE RIBEIRO RABELO

QUESTÕES DE GÊNERO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRICULARES
EM ESCOLAS PÚBLICAS NO SUL DO AMAZONAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas - PPGECH/UFAM como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Rozane Alonso Alves

Linha de Pesquisa I: Perspectivas teórico- metodológicas para o Ensino das
Ciências Humanas

HUMAITÁ, AM
MARÇO/2025

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

R114q Rabelo, Karoline Ribeiro
 Questões de gênero nas práticas pedagógicas e curriculares em escolas
 públicas no sul do Amazonas / Karoline Ribeiro Rabelo. - 2025.
 111 f. ; 31 cm.

 Orientador(a): Rozane Alonso Alves.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de
 Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, Humaitá, 2025.

 1. Narrativas Docentes. 2. Genero e Sexualidade. 3. Currículo. 4. Sul dos
 Amazonas. 5. Estudos Culturais. I.
 Alves, Rozane Alonso. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de
 Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades. III. Título

KAROLINE RIBEIRO RABELO

**QUESTÕES DE GÊNERO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRICULARES
EM ESCOLAS PÚBLICAS NO SUL DO AMAZONAS**

Prof.(a) Dra. Rozane Alonso Alves (Presidente e Orientadora)

Prof.(a) Dra. Eulina Maria Leite Nogueira
(Membro Interno - PPGECH/UFAM)

Prof.(a) Dr. Dr. José Roberto Gomes
(Membro Externo -UFAM)

Prof.(a) Dra. Eliane Regina Martins Batista
(Suplente Interno – PPGECH/UFAM)

Prof.(a) Dr. Márcio de Oliveira
(Suplente Externo – PPGE/UFAM)

*Dedico esse trabalho a todos que me
deram esperança, força e coragem para enfrentar meus demônios.*

AGRADECIMENTOS

A jornada até aqui foi intensa, marcada por desafios, dores, superações e, acima de tudo, pela graça e amor incondicional de Deus. Sem Ele, nada disso seria possível. Em cada momento de angústia, nas noites em que duvidei de mim mesma e nas vezes em que pensei em desistir, foi a Sua mão que me sustentou, foi a Sua voz que me lembrou que eu sou mais forte do que qualquer adversidade. A Ele, minha gratidão eterna, pois sem Sua presença em minha vida, eu não teria conseguido chegar até aqui. Quero expressar minha mais profunda gratidão à minha orientadora, Rozane Alonso. Mais do que uma mentora acadêmica, você foi uma amiga, um suporte inestimável nessa trajetória. Sua paciência, seu carinho, sua dedicação e, acima de tudo, sua fé em mim fizeram toda a diferença. Obrigada por acreditar no meu potencial, por me guiar com tanta generosidade e por me mostrar que o conhecimento deve ser compartilhado com amor e compromisso. Você não é apenas uma excelente profissional, mas também uma pessoa extraordinária que levarei comigo para sempre. Aos meus amigos de alma, Fabielle Barba e Nathália Fernandes, não há palavras suficientes para expressar o quanto eu as amo. Vocês foram meus alicerces, minhas irmãs de vida. Em cada lágrima derramada, em cada risada compartilhada, em cada momento de incerteza, eu encontrei em vocês um refúgio, um abraço acolhedor e palavras que me impulsionaram a seguir em frente. Se cheguei até aqui, foi porque tive a sorte de ter vocês ao meu lado. O amor e a gratidão que sinto por vocês transcendem qualquer escrita, pois são partes indissociáveis do meu coração.

Às minhas colegas que conquistei no mestrado, que foram verdadeiros pilares nessa trajetória, meu mais sincero agradecimento. A parceria, o apoio, os momentos de troca e aprendizado foram essenciais para que essa jornada se tornasse menos árdua e mais significativa. Obrigada por cada palavra de incentivo, por cada ajuda nos momentos mais difíceis e, principalmente, por compartilharem comigo esse caminho repleto de desafios, mas também de conquistas.

Não posso deixar de mencionar a minha própria história, a minha luta diária para continuar, para superar os obstáculos que a vida me impôs. Queimei 50% do meu corpo devido a problemas psicológicos, e essa dor poderia ter me paralisado, poderia ter me impedido de seguir. Mas escolhi resistir, escolhi lutar, escolhi continuar. Cada cicatriz em minha pele conta uma história de sobrevivência, de força, de coragem. E hoje, ao chegar até aqui, percebo que minha trajetória não foi em vão. Cada dia que passa, eu

me reconstruo, eu renasço, eu me fortaleço. Essa dissertação não é apenas um trabalho acadêmico; ela é a prova viva de que a resiliência pode nos levar a lugares que jamais imaginamos alcançar.

A todos que, de alguma forma, fizeram parte dessa caminhada – amigos, professores, colegas de pesquisa, familiares –, minha gratidão eterna. Cada gesto, cada palavra, cada olhar de incentivo foi um combustível para que eu chegasse até aqui. Essa conquista não é só minha; ela é de todos que acreditaram em mim, que me levantaram quando eu caí, que me lembraram de que eu sou capaz.

À banca avaliadora por apresentar suas cuidadosas e valiosas sugestões que, com certeza, ajudaram na construção desta dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) pela oportunidade de realizar o mestrado.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH com quem tive o prazer de dialogar: Maria Isabel, Renato Abreu, Eulina Nogueira, Vera Reis, Angêla Maria, Eliane Regina, Elizabeth Pimentel, Heron Salazar, Elismar Auxiliadora.

Ao Grupo de Estudos Pós-Críticos e Decoloniais (GRUPED), ao qual tenho me inserido e, nesse processo, debatido e tencionado gênero, sexualidade e currículo. À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) por ter financiado via bolsa de estudos a construção desta dissertação de mestrado.

Aos professores e professoras colaboradoras dessa pesquisa por compartilhar comigo suas memórias, suas narrativas sobre docência que mediaram e negociaram os modos como passei a pensar a escola e os debates sobre gênero e sexualidade.

Enfim, a todos e a todas que direta ou indiretamente fizeram parte deste momento de aprendizagem, obrigada.

Por fim, dedico esse trabalho à vida, à esperança e ao amor. Pois é o amor que nos move, nos transforma e nos faz enxergar que, apesar de todas as dificuldades, sempre vale a pena seguir em frente.

Essa jornada não foi apenas um caminho acadêmico, mas um renascimento pessoal. Revi minhas dores, ressignifiquei meu passado e descobri que minha força vem da minha fé e das pessoas incríveis que Deus colocou em minha vida. Que esse trabalho inspire outros a nunca desistirem, a sempre acreditarem e a compreenderem que,

apesar das cicatrizes, há beleza na superação. Obrigada a todos que, de alguma forma, foram parte desse renascimento.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado encontra-se vinculado à linha de pesquisa I: Perspectivas teórico-metodológicas para o Ensino das Ciências Humanas do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Com apoio Financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), a dissertação contou com o objetivo geral: Analisar as questões de gênero no contexto das escolas públicas municipais de Humaitá – AM, a partir das narrativas dos/as professores/as. Como objetivos específicos: a) Compreender como se constituem as práticas de ensino voltadas as questões de gênero no contexto das escolas públicas de Humaitá a partir das narrativas docentes; b) Perceber como se articulam (ou não) o currículo e gênero na escola a partir das narrativas docentes; c) identificar as concepções docentes sobre identidades de gênero. A metodologia, amparada na pesquisa qualitativa, buscou desenvolver enquanto procedimentos metodológicos a entrevista narrativa ressignificada de Andrade (2012). O campo teórico metodológico ao qual está dissertação está inserida é o campo Pós-Crítico em Educação, buscando negociar entre as teorias do Estudos Culturais e Estudos Feministas. A pesquisa contou com a participação de 6 (seis) professores/as inseridos/as na rede municipal de educação de Humaitá, Amazonas. A pesquisa foi desenvolvida durante os meses de novembro de 2023 à março de 2024, posterior a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), também em novembro de 2023. Diante disso, tendo as narrativas produzidas com os e as colaboradoras deste trabalhos, temos percebido que, base nos debates realizados, as discussões sobre gênero e sexualidade, especialmente sob uma perspectiva feminista, têm um impacto significativo no processo educacional e social, principalmente, quando docentes tem atuado com prática de ensino que buscam apresentar, mesmo que de maneira superficial as questões de gênero e sexualidade em sala de aula. As políticas curriculares ainda possuem lacunas que podem ser contornadas ou reinterpretadas, mas que não necessariamente promovem um debate profundo sobre essas questões.

Palavras-chave: Narrativas docentes. Sul do Amazonas. Gênero e Sexualidade. Currículo. Estudos Culturais.

ABSTRACT

This master's thesis is linked to research line I: Theoretical-Methodological Perspectives for Teaching Human Sciences of the Graduate Program in Teaching Sciences and Humanities (PPGECH) at the Institute of Education, Agriculture and Environment (IEAA) at the Federal University of Amazonas (UFAM). With financial support from the Amazonas State Research Support Foundation (FAPEAM), the dissertation had the general objective of: Analyze gender issues in the context of municipal public schools in Humaitá – AM, based on teachers' narratives. The specific objectives were: a) To understand how teaching practices related to gender issues are constituted in the context of public schools in Humaitá from the teachers' narratives; b) To perceive how the curriculum and gender are (or aren't) articulated in the school from the teachers' narratives; c) To identify the teachers' conceptions about gender identities. The methodology, supported by qualitative research, sought to develop the narrative interview redefined by Andrade (2012) as methodological procedures. The theoretical-methodological field in which this dissertation is inserted is the Post-Critical field in Education, trying to negotiate between Cultural Studies and Feminist Studies theories. The research involved the participation of 6 (six) teachers from the municipal education network of Humaitá, Amazonas. The research was conducted from November 2023 to March 2024, after approval by the Research Ethics Committee (CEP) in November 2023. Given this, based on the narratives produced with the collaborators of this work, we have perceived that, based on the debates carried out, discussions about gender and sexuality, especially from a feminist perspective, have a significant impact on the educational and social process, especially when teachers act with teaching practices that seek to present, even if superficially, gender and sexuality issues in the classroom. Curricular policies still have gaps that can be circumvented or reinterpreted, but do not necessarily promote a deep debate about these issues.

Keywords: Teachers' narratives. Southern Amazonas. Gender and Sexuality. Curriculum. Cultural Studies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Seleção do referencial teórico

Quadro 2 Apresentação dos artigos e dissertações

Quadro 3 – Análise dos artigos e dissertações nas aproximações

LISTA DE SIGLAS

AM	Amazonas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDAW	Eliminação de todas as formas de discriminação contra a Mulher
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DDPM	Departamento de Desenvolvimento Profissional do Magistério
FAPEAM	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEAA	Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas PIBIC Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PNE Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGECH	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades
RCA	Referencial Curricular Amazonense
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS.....	13
SEÇÃO I.....	23
ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	23
1.1 Estudos Culturais – Aspectos Teóricos e Metodológicos	23
1.2 Apresentando os conceitos de gênero, currículo a partir do campo dos Estudos Culturais.....	38
1.3 O que se tem produzido sobre Gênero, Currículo e Educação	47
SEÇÃO II.....	57
GÊNERO, SEXUALIDADE, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO A PARTIR DAS NARRATIVAS DOCENTES.....	57
2.1 O que dizem as narrativas docentes sobre Gênero, Escola e Currículo.....	57
2.2 Políticas Curriculares e narrativas docentes	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS	108

PALAVRAS INICIAIS

Não sei, mas afirmo que aquele que procurar nos meus olhos algo que não seja uma interrogação permanente, deverá perder a visão: nem reconhecimento nem ódio. (Fanon, 2008, p. 43).¹

Gostaria de iniciar este texto que tem se constituído como minha proposta de dissertação de mestrado, apresentado as angustias que formularam os caminhos que trilhei desde a Educação Básica, até minha chegada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH. Antes de tecer tais narrativas, passo também a apresentar a professora e pesquisadora que tenta discutir as questões de gênero, o currículo e as práticas de ensino que transitam entre gênero-escola.

Como estudante da Educação Básica, passei a olhar, talvez pelas invisibilidades que meus amigos e amigas à época, que se inseriam no grupo LGBTQIa+, as dificuldades, os temores e angustias daqueles e daquelas que tanto dialogavam comigo sobre como o preconceito afetavam seus modos de ser. Passei, a partir dos afetamentos produzidos das experiências vivenciadas com e por eles, a olhar a escola como palco que poderia produzir outras narrativas.

Durante meu processo educacional, em escolas públicas de Humaitá, não ousava discutir minha orientação sexual. Sendo mulher, indígena e homossexual, busquei usar, como propõe Franz Fanon, em peles negras e máscaras brancas, me vestir de outro sujeito, de outra identidade. Me apresentava como mulher parda hétero, tentava ser. Havia em mim esse cuidado de não demonstrar, não apresentar à sociedade, minhas identidades, meus

¹ Início com Fanon por ele ter se constituído como a primeira leitura acadêmica que me levou a pensar as questões de gênero a partir das minhas vivências e orientação sexual. Esse texto me foi apresentado durante a primeira aula da Professora Rozane, junto a Disciplina de Currículos e Programas da Educação Básica I. Nesta disciplina, a professora em questão, nos fez pensar que currículo não é só um documento institucionalizado mas, também, corpos, sujeitos, identidades.

modos de ser. Fanon discute, em sua obra, os efeitos da colonização sobre a subjetividade do sujeito negro, explorando como ele é constantemente reduzido a um objeto de análise, desejo ou rejeição dentro de uma estrutura colonial. A metáfora da “interrogação permanente” sugere que o olhar do colonizado não está fixado em uma identidade estabelecida ou reconhecida dentro dos moldes coloniais, mas sim em um estado contínuo de questionamento e incerteza. Esse estado de interrogação reflete a impossibilidade de um reconhecimento pleno dentro da estrutura de poder imposta pelo colonizador.

Se trouxermos essa discussão para o campo das relações de gênero, é possível fazer um paralelo com a experiência de corpos dissidentes, especialmente daqueles que não se encaixam nas normativas de gênero impostas socialmente. Assim como o sujeito colonizado, indivíduos que vivem fora das normas binárias de gênero ou que possuem uma identidade de gênero não reconhecida dentro da estrutura social hegemônica também experimentam esse estado de interrogação. O olhar social frequentemente busca categorizá-los e estabilizá-los em um sistema fixo de reconhecimento, mas, como sugere o trecho, essa fixação é ilusória.

A interrogação permanente no olhar do sujeito colonizado pode, então, ser lida como uma forma de resistência. Ao invés de oferecer um reconhecimento que reforce as categorias coloniais ou normativas de gênero, o sujeito se recusa a ser fixado dentro dessas categorias. Esse estado de fluidez e questionamento contínuo pode ser interpretado como uma estratégia de enfrentamento à opressão, seja ela colonial ou de gênero.

Por fim, a ausência de reconhecimento ou ódio no olhar do sujeito pode ser vista como uma recusa às dicotomias impostas pela colonialidade e pelo patriarcado. Não há reconhecimento no sentido de aceitar as condições impostas, nem ódio no sentido de responder dentro da mesma lógica de dominação. Em vez disso, há um estado de constante questionamento e reinvenção da própria identidade, um espaço de resistência e possibilidade para novas formas de existir.

Ao vivenciar e experienciar junto aos meus e minhas colegas de escola como a própria escola e sociedade recepciona a diferença, passei a não deixar marcas, vestígios, narrativas que pudessem comprometer um disfarce já

elaborado deste minhas relações familiares. Ao ler o livro Peles Negras e Mascaras brancas de Franz Fanon, já na universidade, passei a olhar para esse

disfarce como elemento instituído pelas relações de poder que constituem as nossas identidades.

Fanon (2008) ao examinar a experiência negra em um contexto colonial, destaca como a identidade é multifacetada e como as estruturas de poder interagem para construir as identidades negras. Essa abordagem ressoa com as preocupações dos Estudos Pós-Críticos, que buscam entender as complexidades das experiências dos sujeitos no contexto de apresentação de si para o outro, marcando a diferença como elemento constitutivo de suas identidades.

Foi olhando para este texto de Fanon (2008) e articulando ao campo de Pesquisas Pós-Críticas em Educação, lugar de onde narro não apenas minhas identidades (docente, pesquisadora, mulher indígena, homossexual), mas também, passo a olhar os discursos sobre gênero, currículo e práticas docentes, que tenho construído esse texto dissertativo.

Os Estudos Pós-Críticos tem buscado tencionar, em articulação com diferentes campos teóricos (Estudos Feministas, Estudos Culturais, Pós-Estruturalismo, Estudos Decoloniais, entre outros) olhar para a produção das identidades, neste caso de gênero, não como uma categoria fixa, mas uma construção social que atua a partir de normativas, discursos e narrativas culturais pautadas nas relações de poder. Fanon (2008) examina como as normas de gênero colonialistas impõem expectativas específicas sobre como os homens e as mulheres devem se comportar, contribuindo para a subalternização das identidades LGBTQIA+.

Tais experiências me levaram a selecionar o curso de Pedagogia como opção para o ingresso no ensino superior público. Ao iniciar as disciplinas, passei a indagar em que medida os cursos de licenciatura, de maneira geral, têm atuado para produzir novas práticas formativas que possibilitem o sujeito aluno/a, no contexto de sua formação inicial, olhar para as diferenças como mecanismos subversivos, como estratégia discursiva que constitua novas narrativas no contexto da sala de aula.

Passei a perceber, que formação docente não se efetiva apenas como locus de produção/ percepção de práticas de ensino, mas também, que as

políticas públicas são elemento constitutivo do fazer escola. Então passei a me debruçar, enquanto estudante de licenciatura em Pedagogia, a olhar o currículo como narrativa que constituem o fazer docente, não limitando os outros discursos e estratégias que formam a prática docente.

No momento em que me deparo com a disciplina optativa, ministrada pela professora Dra. Maria Isabel Alonso Alves, intitulada 'Corpo, Gênero e Sexualidade na Escola', no quarto semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia, me deparei com leituras e debates sobre a temática, articuladas ao campo de pesquisa e estudos Pós-Críticos em Educação. Início, junto a esta disciplina e professora, a perceber outros elementos constitutivos da pesquisa e da formação docente.

Foi, então, a partir dos debates, diálogos produzidos neste contexto que passei a tencionar como têm se constituído dos debates voltados a gênero e educação no contexto das práticas e políticas curriculares no sul do Amazonas, especificamente, no município de Humaitá. Busquei junto a professora Dra. Rozane Alonso Alves, no ano de 2019, construir um projeto de Iniciação a Pesquisa, concorrendo ao edital de PIBIC (Programa Institucional de Iniciação Científica) com início em 2020 e sendo finalizado em 2021. Com o projeto intitulado '*Questões de gênero nas práticas pedagógicas e curriculares de escolas públicas municipais de Humaitá – AM*', cujo o objetivo geral buscava '*identificar as questões de gênero presentes na narrativas dos/as professores/as frente suas práticas pedagógicas, bem como analisar as políticas curriculares que discorrem sobre identidade de gênero*', passamos a perceber a partir das narrativas dos e das professoras colaboradoras do projeto, que as discussões feitas sobre a questão de gênero no contexto escolar vêm demonstrando que a prática docente deve tornar habituais as discussões de gênero para que tais questões tornem-se cotidianas, possibilitando falar, questionar e repensar as construções sociais que envolve a identidade de gênero e a resignificação do seu lugar na sociedade. (Rabelo e Alves, 2021).

As entrevistas apontaram que um dos facilitadores que marcam a entrada desses conteúdos no ambiente escolar é o currículo, este que é pensado a partir das realidades de cada escola e que trabalha de maneira mais flexível acerca desses assuntos e integrando em seus meios, novos espaços para se falar,

pensar e repensar sobre o que ocorre na sociedade e dentro da escola quando tratamos de questões de gênero - escola – sociedade. (Rabelo e Alves, 2021).

É importante destacar que durante o desenvolvimento do projeto, a política brasileira passava por uma intensa discussão sobre gênero e sexualidade na escola como objeto de conhecimento. Tendo, neste período, uma tentativa de amordçar os e as docentes atuantes nas escolas públicas brasileiras, tivemos uma alta significativa de desistências na participação do projeto de pesquisa por parte dos/das entrevistados/as, finalizando apenas com 4 (quatro) colaboradores/as.

Isso em função do município de Humaitá, está localizado no interior do Estado do Amazonas, com uma formação majoritariamente, cristãos, e o debate político à época (mesmo entendendo que no ano de 2024, essas discussões permanecem afloradas no contexto político e social) possibilitar com mais visibilidade as narrativas subalternizadas que instituíam o lugar de fala dos grupos LGBTQIA+ frente a política e a sociedade.

Com o grupo reduzido de 4 professores e professoras atuantes com pelo menos 5 anos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas de Humaitá – Am, passei a ampliar minhas angustias e curiosidades epistêmicas em relação a questão de gênero no contexto de sala de aula. Não conseguimos acesso a qualquer documento curricular do Município que pudesse nos auxiliar nas discussões sobre a temática em questão. Olhamos, à época, para as políticas nacionais que também constituem as escolas municipais de Humaitá.

Em 2021, com a finalização do projeto e com a pandemia da Covid 19, conhecida como SARS-COV-2¹, passamos a instituir uma outra pergunta, pautada nas discussões que levantamos no projeto anterior. Agora, buscamos olhar os documentos curriculares (PNE, PEE, BNCC) e suas implicações nas discussões sobre gênero a partir dos elementos teóricos e epistemológicos

¹ De acordo com o Ministério da Saúde, A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos

produzidos pela Pedagogia Feminista no contexto da educação básica no Estado do Amazonas – AM.

O segundo projeto desenvolvido ainda com base no edital PIBIC 2021/2022, intitulado *‘Questões de Gênero e as Pedagogias Feministas nas políticas curriculares educacionais no Estado do Amazonas – AM’*, passamos a *‘analisar os documentos curriculares (PNE, PEE, BNCC) e suas implicações nas discussões sobre gênero a partir dos elementos teóricos e epistemológicos produzidos pela Pedagogia Feminista no contexto da educação básica no Estado do Amazonas – AM’*.

Durante o desenvolvimento do segundo Projeto de Iniciação Científica, podemos iniciar o debate levantado pelos e pelas professoras colaboradoras do primeiro projeto e verificar que as demandas voltadas a identidade e diferença pouco aparecem na conjuntura organizativa, pedagógica e curricular desses documentos, intensificando os processos de subalternidade dos sujeitos LGBTQIA+.

Ambos os projetos de Iniciação Científica foram financiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), por meio de bolsas de iniciação à pesquisa científica em parceria com a Universidade Federal do Amazonas (UFAM). A partir dos diálogos produzidos nesses projetos, busquei olhar para minha formação inicial e visualizar no curso que me formava como futura profissional da educação, especificamente, no trabalho com crianças inseridas na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que o curso em si, não atua com debates que constituem o olhar formativo que o professor e a professora deve produzir no contexto das discussões sobre diversidade, identidade/diferença.

Na construção das minhas identidades docentes junto ao Curso de Licenciatura, poucos foram as discussões que me possibilitaram tencionar a prática docente como estratégia de subversão de discursos subalternizantes. Com a disciplina de Corpo, Gênero e Sexualidade na Escola, além das disciplinas de Currículos e Programas da Educação Básica I e II que debatiam a diversidade como campo epistêmico de produção de identidades, problematizando as políticas públicas curriculares como ponto nodal (Bhabha, 1998) das dinâmicas sociais, políticas, culturas e epistêmicas que constituem no

campo da educação escolar, mecanismos que possibilitam ao professor e professora, no âmbito de seu trabalho docente, trazer outras vozes, narrar a partir de outros discursos a sociedade, o sujeito e seus modos de ser.

Quando passo a exercer a profissão docente no contexto de escolas públicas ainda no município de Humaitá, minhas indagações e tensionamentos sobre a relação prática docente e currículo no contexto das discussões de gênero na escola se intensificam. Busco então o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), com aprovação e ingresso em Março do ano de 2023.

Com meu ingresso no PPGECH, apresento como proposta inicial de dissertação de mestrado, o seguinte objetivo geral: Analisar as questões de gênero no contexto das escolas públicas municipais de Humaitá – AM, a partir das narrativas dos/as professores/as.

Como objetivos específicos: a) Compreender como se constituem as práticas de ensino voltadas as questões de gênero no contexto das escolas públicas de Humaitá a partir das narrativas docentes; b) Perceber como se articulam (ou não) o currículo e gênero na escola a partir das narrativas docentes; c) identificar as concepções docentes sobre identidades de gênero.

Vale ressaltar que a referida pesquisa foi apresentada junto ao Comitê de Ética em Pesquisa -CEP, conforme o CAAE número 70940923.4.0000.5020, com o parecer de aprovação com Número 6.495.397 em 8 de novembro de 2023.

Proponho as discussões aqui apresentadas a partir da Pesquisa Pós-Crítica em Educação, trazendo a baía, a campo teórico-metodológico dos Estudos Culturais, tentando articular as discussões que se inserem no campo dos Estudos Feministas.

O campo de pesquisa Pós-Crítica em Educação, tem buscado debater de forma interdisciplinar as questões educacionais que transitam nas discussões sobre identidade/diferença, análises culturais, formação docente, construção de conhecimento contextualizado, entre outras problematizações que inserem no contexto educacional. Gastaldo (2012, p. 12), discute que a Pesquisa Pós-Crítica em Educação tem olhado “[...] os estudos de questões não generalizáveis”

constituindo-se “[...] então, menos um limite e mais uma vantagem a ser explorada, uma vez que a produção de conhecimento está colada a contextos específicos, encharcada de complexidade, impedindo simplificações [...]”.

Como abordagem teórica e metodológica, o campo dos Estudos Pós-Críticos em Educação, se apresenta como flexível e se insere em contextos, segundo Gastaldo, “[...] das micropolíticas do cotidiano que constituem e são constituídas pelos discursos dominantes de nossa sociedade, na qual a subjetividade do/a pesquisador/a é uma ferramenta a serviço da investigação, um exercício simultaneamente rigoroso e político permeado pelas relações de poder que pretende estudar”.

As pesquisas amparadas no campo Pós-Crítico, não se constituem a partir de uma teoria fixa, mas de diferentes abordagens teóricas e metodológicas que podem ser ressignificadas a partir do contexto de pesquisa (pesquisado, pesquisador/a, objeto de estudo, análises culturais, entre outros). Essa flexibilidade permite que os pesquisadores e pesquisadoras tencionem o campo da pesquisa, os conceitos e epistemologias por meio de diferentes narrativas teóricas e metodológicas em seus estudos, resultando em análises contextualizadas.

Neste sentido, Paraíso (2012) argumenta que a fluidez do pesquisar, nossas investigações estão articuladas aos questionamentos, as indagações que nos movem ao pesquisar contexto sociais, culturais, educativos, políticos, negociando com a identidade do e da pesquisadora, nossas intenções de pesquisa e sujeitos participantes no processo investigativo.

Ao construirmos nossas metodologias traçamos. Nós mesmos/as, nossa trajetória de pesquisa buscando inspiração em diferentes textos, autores/as, linguagens, materiais, artefatos. Estabelecemos nossos objetos, construímos interrogações, definimos nossos procedimentos, articulamos teorias e conceitos. Inventamos modos de pesquisar a partir do nosso objeto de estudo e do problema de pesquisa que formulamos. Como estamos, permanentemente, à espreita de uma inspiração, aceitamos experimentar, fazer bricolagens e transformar o recebido. (Paraíso, 2008, p. 33)

Venho traçando, enquanto proposta metodológica, as entrevistas narrativas ressignificadas de Andrade (2012), olhando para o objeto de estudo,

as narrativas docentes voltadas a questão de gênero e currículo. Dialogar com professoras e professores, perceber como se constituem os discursos escolares, especificamente, no contexto das escolas públicas municipais de Humaitá, Amazonas, desterritorializar, como propõe Paraíso (2008), minhas práticas docentes, recepcionar, negociar e suturar narrativas constituídas nesta pesquisa com os elementos teóricos pautados no campo dos Estudos Culturais e Estudos Feministas são, além de ferramentas discursivas, desestabilizadores de minha própria prática docente.

A abordagem Pós-Crítica em educação tem percebido a importância da subjetividade do e da pesquisadora no contexto de pesquisa. Para isso, argumenta que o distanciamento do objeto de estudo, por parte dos pesquisadores/as retira o olhar reflexivo sobre sua própria prática de pesquisa. No campo de Pesquisa Pós-Crítica, pesquisadores e pesquisadoras são encorajados a participar da pesquisa, apresentando, discutindo e tencionando suas próprias experiências, vivências e posicionamentos na pesquisa.

“Refletir os métodos e os procedimentos metodológicos de produção de dados como práticas investigativas que devem contextualizar os sujeitos, suas relações, identidades, experiências, movimentos, culturas, negociações, articulações, entre outras questões, é uma problematização presente para nós, pesquisadores(as)”. (Santos e Alves, 2023, p. 3). São esses olhares tênues e o compromisso e rigorosidade objeto que se pesquisa, sua relação com o contexto ao qual está inserido que dimensiona os aspectos teóricos metodológicos fluidos.

É nesses meandros metodológicos que as narrativas docentes sobre produzidas, buscando apoio em Andrade (2012), para propor enquanto procedimento e instrumento metodológico, as entrevistas narrativas ressignificadas. Foi buscando amparo nos modos ao qual os textos discutidos trazem ao corpo desta dissertação, suas experiências, vivências, modos de fazer docência, suas identidades, as articulações e negociações presentes no contexto de sala de aula a partir das discussões sobre gênero.

Narrar suas histórias de vida docente, os anseios e medos no trânsito do ensinar e aprender. Para isso, retomei “[...] memórias, as experiências de fatos vivenciados pelos/as informantes da pesquisa e reinterpretados por eles/elas a partir do momento presente, memórias ressignificadas a partir de outras/novas experiências”. (Andrade, 2012, p. 174).

Contei com a participação de 06 (seis) professores e professoras, atuantes nas escolas municipais de Humaitá, Amazonas. Muitos e muitas foram colegas de trabalho, de projetos pedagógicos quando atuei no contexto dessas mesmas escolas municipais, três mais especificamente. Escolas que atendem alunos e alunas de periferia, da zona rural, estudantes indígenas, LGBTQIA+, ribeirinhos, filhos e filhas de garimpeiros, crianças com necessidades educacionais.

Convivi com meus e minhas colegas colaboradoras. Compartilhei angustias, medo, insegurança. Fomos, eles/elas e eu, marcados pelas relações escolares que produzimos e são constituintes dos modos de ser e fazer escola. Nas relações que estabeleci durante o período de pesquisa, que ocorreu entre julho e dezembro de 2023, nos diálogos produzidos durante intervalos de aula, cafés da tarde agendados nas residências dos e das colaboradoras, foram necessários para reinterpretar, não apenas as discussões presentes nas análises desta dissertação, mas também ressignificar os modos como tenho constituído minhas práticas docentes.

Passo então, a descrever a estrutura desta dissertação e que pretendo apresentar durante as discussões apresentadas em cada seção. Pretendo, neste texto, organizar as questões centrais em duas seções de debate. A primeira, concentra as informações do campo da pesquisa, buscando narrar as e os sujeitos colaboradores da pesquisa a partir de suas próprias histórias de vida. Ainda na primeira seção, tento discutir os elementos teóricos e metodológicos que compuseram o campo da pesquisa. Pretendo também, apresentar o levantamento de trabalhos que já foram produzidos levando em consideração a temática que compõe esta dissertação de mestrado.

Na segunda seção desta dissertação de mestrado, passamos a olhar as narrativas dos professores e professoras colaboradoras deste trabalho, articulando suas histórias, experiências e vivências no contexto da educação aos elementos teóricos pautados na perspectiva Pós-Crítica em Educação. Apresentamos assim, as análises produzidas tendo como ponto nodal, os deslizes, as incertezas de uma pesquisadora que vive ambos os espaços das discussões de gênero.

Nessas minhas incertezas e angustias, busco amparo no campo dos Estudos Culturais e dos Estudos Feministas para também colocar em suspensão e sob rasura meus olhares, as vozes dos e das minhas colaboradoras, buscando tencionar o espaço da escola, o currículo e a prática de ensino como estratégias de subversão. São essas discussões que passo a realizar na construção desta dissertação de mestrado. É importante destacar que ao longo do texto de dissertação, oro uso as siglas LGBTQIA+, como LGBTA+, entendendo que o símbolo (+) busca 'dar conta' das demais definições de identidade de gênero, sexualidade e orientação sexual inseridos no movimento ao qual a sigla está inserida.

SECÃO I

ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Quais sujeitos produzimos frente às representações que constituímos a partir das minhas (nossas) escolhas teórico-metodológicas?

Que significados atribuímos aos sujeitos no que se refere às 'posições-de-sujeitos' em relação ao contexto que pesquisamos?

Que atenção, qual olhar circulam em nossas percepções empíricas em relação aos sujeitos e ao espaço que (com que) pesquisamos?

Como elas nos "[...] produzem e como nós, como sujeitos, podemos ser posicionados nessas 'posições de sujeitos' frente ao pesquisar, à produção de dados?" (Woodward, 2012, p. 17).

1.1 Estudos Culturais – Aspectos Teóricos e Metodológicos

A abordagem teórica e metodológica que tem amparado o campo de pesquisa e as discussões apresentadas nas análises produzidas por meio das entrevistas narrativas ressignificadas, constituídas durante os períodos de julho de 2023 à março de 2024, junto aos professores e professoras atuantes na Educação Básica, especificamente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, se constituem por meio do campo dos Estudos Culturais, atuando em articulação das discussões que permeiam os Estudos Feministas.

Atuamos com o total de 6 (seis) narrativas docentes que transitaram entre experiências de vida escolar, discursos e práticas que constituíram o fazer docente por meio das questões sobre gênero e sexualidade na escola com crianças entre idades de 6 (seis) à 10 (dez) anos de idade. Os encontros ocorreram em diferentes espaços, entre institucional, sendo as escolas em que essas e esses educadores atuavam à época da pesquisa, assim como na própria casa dos/as participantes.

Vale ressaltar que a escolha pelo espaço a serem conduzidas os diálogos, foram indicações dos e das próprias entrevistadas. Foram agendadas dia e hora de acordo com a disponibilidade de cada participante. Os e as

colaboradoras foram convidadas a participar da pesquisa, levando em consideração as relações pessoais e profissionais presentes entre entrevistada e participantes.

Houveram entrevistas que foram produzidas no interior de suas relações familiares, em suas casas, tomando café, conversando sobre a vida, ser mãe e pai, ser docente, das dificuldades sobre discutir assuntos que consideramos (entrevistados/as e pesquisadora), fundamentais para formação da vida escolar e cidadã de nossas e nossos alunos.

Foi amparada na perspectiva da entrevista narrativa ressignificada de Andrade (2012) que compusemos os discursos e experiências que constitui as produções da pesquisa desta dissertação de Mestrado. Para Andrade (2012), as entrevistas narrativas ressignificadas, transita na possibilidade de pesquisa ressignificada, pois as entrevistas narrativas são consideradas como narrativas de si que permitem ao entrevistado recontar sua própria história a partir de suas experiências de vida, as traduções e negociações produzidas no contexto de suas narrativas.

Essas entrevistas não apenas produzem os dados que compõem a pesquisa, mas também oferecem um espaço para que os participantes/colaboradores e colaboradoras possam narrar e dar novos sentidos às suas experiências de vida e escolar, contribuindo assim para um entendimento mais profundo e contextualizado dos fenômenos estudados.

Ao utilizar entrevistas narrativas ressignificadas, como pesquisadora, tenho buscado não limitar as narrativas dos e das professoras enquanto apenas um instrumento de produção de dados, mas sim abraça uma postura de escuta e engajamento com as histórias dos e das participantes da pesquisa. Isso possibilita a emergência de vozes e perspectivas que muitas vezes são subalternizadas. Através deste procedimento de pesquisa, o/a pesquisador/a pode estar atento as complexas relações que são apresentadas e ao mesmo tempo produzidas no contexto da relação entre pesquisadora e colaboradores e colaboradoras.

[...] a compreensão de que cada pesquisador/a, na relação com o/a outro/a, ressignifica o fazer metodológico em sua trajetória pessoal de investigação. [...] A produção do sujeito se dá no

âmbito da linguagem, na relação com as forças discursivas que o nomeiam e governam, sendo a escola um desses locais da cultura no qual se produz e se nomeia o sujeito [...]. (Andrade, 2012, p. 174).

A percepção de que cada pesquisador/a, na relação com o/a outro/a, ressignifica o fazer metodológico em sua trajetória de investigação é a construção de narrativas a partir das experiências de si. Andrade (2012) destaca que a produção do sujeito ocorre no âmbito da linguagem, na relação com as forças discursivas que o nomeiam e governam, sendo a escola um desses locais da cultura no qual se produz e se nomeia o sujeito. Isso implica que a identidade e a subjetividade dos indivíduos são constantemente ressignificadas por meio das interações discursivas e culturais nas quais estão inseridos.

O uso da entrevista narrativa ressignificada, conforme descrito por Andrade (2012), oferece uma abordagem metodológica valiosa para revisar e reinterpretar as memórias e experiências vividas por indivíduos mais velhos. Esse método permite que as memórias sejam reinterpretadas no contexto do momento presente, levando em consideração novas experiências que podem ter ocorrido desde os eventos originais. Ao compartilhar suas narrativas, os participantes têm a oportunidade de reconstruir e atribuir novos significados aos processos vivenciados ao longo de suas vidas.

Essa metodologia destaca a importância de considerar a subjetividade e a perspectiva atual dos indivíduos na análise de suas memórias. As experiências passadas são revisitadas sob uma nova luz, possibilitando uma compreensão mais rica e multifacetada dos eventos. As narrativas não são apenas relatos de eventos passados, mas também refletem a evolução das percepções e interpretações dos narradores ao longo do tempo.

Dessa forma, a entrevista narrativa ressignificada não só documenta as memórias, mas também facilita um processo de ressignificação contínua, onde as experiências passadas são reinterpretadas e integradas com novas vivências. Isso permite uma compreensão mais profunda e dinâmica da história pessoal e coletiva, valorizando a contribuição dos mais velhos na construção do conhecimento e na preservação da memória cultural.

Ao estar com as professoras e professores colaboradores da pesquisa, busquei estar atento as narrativas compartilhadas, aos silêncios produzidos, aos discursos contados por meio gestos que apresentavam suas relações com as experiências que produzem seus modos de ser docente.

O processo de reconstrução dos significados e significações, conforme Andrade (2012), atrelado às rememorações das experiências individuais e coletivas, permite uma compreensão mais profunda dos espaços sociais ocupados por essas memórias. Ao mesmo tempo, esses espaços são tanto produzidos quanto produtores de contextos de experimentações que podem ser desconhecidos pela pesquisadora. Nesse contexto, as entrevistas narrativas não buscam estabelecer uma verdade absoluta, mas sim recontar o vivido através de diferentes sujeitos e perspectivas, especialmente aqueles que foram marginalizados ou ignorados pela história oficial.

Este método destaca a importância de dar voz a narrativas e experiências que foram subalternizadas levando em consideração as discussões de gênero e sexualidade. As entrevistas narrativas, portanto, emergem como uma ferramenta potente para trazer histórias não contadas e percepções sobre si e as práticas de ensino produzidas no interior de sua relação escolar. Elas permitem que as experiências de vida de pessoas que não tiveram espaço na história oficial sejam ouvidas e compreendidas, proporcionando uma visão mais rica e diversificada dos eventos e contextos históricos.

Esse enfoque na diversidade de narrativas e experiências ajuda a construir uma história mais inclusiva e representativa, reconhecendo a complexidade e a multiplicidade das vivências humanas. Assim, a metodologia da entrevista narrativa ressignificada não só documenta memórias, mas também amplia nosso entendimento dos processos históricos e sociais, valorizando as contribuições de todos os indivíduos, especialmente aqueles que foram historicamente marginalizados.

"Nessa trajetória, a (re)tomada das histórias de vida [...] de cada um/a constitui-se como um modo de construir novos sentidos para si mesmo/a e para os/as outros/as" (Andrade, 2012, p. 175), "pois é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos

acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo” (LarRosa Parks, 2011, p. 69).

A partir dessas citações, fica claro que o ato de revisitar e narrar as histórias de vida é um processo fundamental para a construção de significados tanto pessoais quanto coletivos. Andrade (2012) sugere que a rememoração das experiências individuais é um caminho para a construção de novos sentidos, possibilitando uma ressignificação contínua das vivências e uma conexão mais profunda consigo mesmo e com os outros. Isso evidencia a importância do ato de contar histórias como um mecanismo de formação de identidade.

Assim, Larrosa Parks (2011) enfatiza que ao narrar nossas histórias, damos sentido às nossas experiências e, construímos nossa identidade ao longo do tempo. Contar histórias pessoais é, portanto, um meio de nos compreender e de ser compreendidos, fornecendo uma narrativa que nos posiciona no mundo e no tempo. Esse processo de contar sobre si, construir narrativas que possibilitam retomar, analisar e perceber como foram sendo produzidas suas práticas a partir de suas vozes não só organiza nossas memórias, mas também as integra em um contexto mais amplo, permitindo uma reflexão sobre quem somos e como nossas experiências constituem nossas identidades.

As entrevistas narrativas ressignificadas de Andrade (2012) pontua que os diálogos produzidos no interior das relações entre os e as colaboradoras da pesquisa e a própria pesquisadora funcionam como ferramentas potentes para a perceber os modos como se produzem e se constituem as identidades docentes no que se refere às discussões sobre gênero e sexualidade no contexto das práticas docentes.

É importante destacar que as entrevistas foram gravadas e transcritas, enviadas as professoras e professores para que pudessem ficar atentas as discussões que foram produzidas durante os diálogos. Tendo o retorno dos e das colaboradoras, passamos a olhar as narrativas e articular ao campo dos Estudos Culturais, buscando tencionar as dinâmicas que formulam os modos de ser professor e professora de escola pública.

Destacamos também que o campo dos Estudos Culturais se insere na perspectiva de pesquisa Pós-Crítica em Educação. A opção por este campo de

estudo se efetiva nas circularidades que produzem dados e análises a partir das negociações entre os sujeitos pesquisadores/as e colaboradores/as.

Os Estudos Culturais, surge, no Brasil, a partir da década de 1990, com os debates iniciados pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, por meio da linha de pesquisa intitulada Estudos Culturais em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE.

Apoiadas na percepção de que os Estudos Culturais possibilitam análises culturais levando em consideração os significados, as relações de poder, identidade e diferença, passamos a olhar as narrativas docentes como campos de luta, de significação quando as narrativas produzidas pelos e pelas colaboradoras desta pesquisa de dissertação de mestrado, tratam das discussões de gênero e sexualidade no contexto da escola pública humaitaense.

“Se os Estudos Culturais têm sido caracterizados como saberes nômades, polimórficos, transgressivos, antropofágicos e plurais, pode-se afirmar que eles também são marcados pela marginalidade” (Bonin et al, 2020, p. 33). No campo dos Estudos Culturais há uma apresentação bastante singular dos contextos aos quais se investiga a relação da cultura com a sociedade.

Nas ambivalências que transitam no campo dos Estudos Culturais, a relação entre sociedade, identidade, diferença e cultura se constituem por meio das análises performadas que constituem os novos olhares, sobre as ressignificações que campo possibilita no contexto da pesquisa. Tais discussões nos levam a tencionar os "saberes nômades", que constituem os Estudos Culturais. Sendo um campo que não se constitui como/por meio de uma base teórica fixa, tornando-se fluída, polimórfica, isto é, abrangem uma variedade de formas culturais, "transgressivos", sendo assim, desafiam normas e limites, "antropofágicos", de forma que incorporam e transformam outras culturas e "plurais", que por sua vez, reconhecem a diversidade cultural.

Silva (2017) aborda ainda que os Estudos Culturais se subdividem de acordo com uma série variada de perspectivas teóricas e de influências disciplinares. Além de uma contextualização histórica dos estudos culturais, também há um adentro sobre os primeiros passos para compreender como essa

corrente filosófica se constituiu até chegar as discussões em pesquisas brasileiras a partir da década de 1990.

O campo de teorização e investigação que se denomina como Estudos Culturais, teve seu impulso em 1964, no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, a partir da necessidade de compreensão da realidade cultural britânica, já que por sua vez, está possuía uma visão burguesa e elitista do termo cultura.

Os Estudos Culturais têm se preocupado em investigar como as estruturas sociais influenciam e são influenciadas pelas produções culturais, incluindo questões relacionadas a raça, classe, gênero, sexualidade, entre outras dimensões da identidade. Nesse sentido, é possível entender a marginalidade como uma condição que resulta de relações de poder desiguais que permeiam as práticas culturais. Por exemplo, podemos abordar como a marginalidade se relaciona com as formas de poder e como isso se manifesta nas práticas culturais.

Também pode-se pensar na diversidade em relação à história e à geografia dos Estudos Culturais. Embora o campo tenha surgido em meados do século XX no Reino Unido, ele se seguiu pelo mundo e se adaptou a diferentes contextos culturais e políticos. Em muitos lugares, os Estudos Culturais foram associados como uma forma de resistência e crítica aos discursos hegemônicos da cultura dominante, muitas vezes ao marginalizar as vozes e perspectivas de minorias culturais.

“Os Estudos Culturais jamais constituíram, e tampouco constituem, hoje, um conjunto rigidamente articulado de ideias, concepções e pensamento”. (Kirchof; Wortmann; Costa, 2015, p. 7), A característica central dos Estudos Culturais é a sua abordagem interdisciplinar, que permite a integração de diferentes métodos e perspectivas teóricas. Essa interdisciplinaridade é fundamental para explorar as nuances e as instabilidades inerentes ao objeto de estudo. Os Estudos Culturais questionam as narrativas hegemônicas e dão voz a experiências e grupos marginalizados, enfatizando a importância das diversas formas de expressão cultural e dos contextos em que elas ocorrem.

Além disso, os Estudos Culturais incentivam uma visão crítica sobre a produção e a circulação de significados dentro da sociedade, abordando temas como identidade, poder, resistência e representação. Este campo de investigação é dinâmico e flexível, adaptando-se às mudanças sociais e culturais e refletindo sobre elas de maneira crítica.

Portanto, ao navegar pelas incertezas e instabilidades da investigação, os Estudos Culturais oferecem um espaço para a exploração de novos significados e para a ressignificação das práticas culturais, contribuindo para uma compreensão mais profunda e abrangente das complexidades da vida social e cultural (Alves, 2017).

Enquanto campo de "produção de novos saberes acerca dos modos como processos socioculturais estão implicados na construção de nossas concepções sobre o mundo" (Kirchof; Wortmann; Costa, 2015, p. 8). Os Estudos Culturais, que buscam entender como os processos socioculturais influenciam nos modos como são produzidas e ressignificadas as identidades. Nesse sentido, os Estudos Culturais não apenas investigam a cultura como um fenômeno estático, mas sim como um processo dinâmico e complexo que está continuamente em construção e reconstrução.

Ao focar na produção de novos saberes, os Estudos Culturais abrem caminho para a compreensão crítica das formas como a cultura e a sociedade se entrelaçam, impactando as crenças, valores e práticas e modos de ser dos/as sujeitos. Eles questionam e desafiam as narrativas dominantes, promovendo uma análise crítica, levando em consideração as diferentes vozes subalternas.

Portanto, os Estudos Culturais se configuram como um campo fundamental para explorar e entender as multifacetadas interações entre cultura e sociedade, proporcionando insights valiosos sobre a construção das nossas concepções sobre o mundo e fomentando uma análise crítica das realidades socioculturais.

Os Estudos Culturais não se constituem como teorias fixas, rígidas, mas como um campo de articulação, de transgressão, de subversão, uma vez que, em seus campos de investigação, discussão, problematização e análise, atuam sobre contextos e sujeitos múltiplos, e suas verdades são sempre provisórias. Os autores/as do campo dos Estudos Culturais apontam que, mesmo os Estudos Culturais sendo um campo plural em que

múltiplas vertentes e disputas são constitutivas, isso não significa que este campo não possa estabelecer suas especificidades. (Alves, 2017, p.22)

As articulações e as possibilidades teórico-metodológicas dos Estudos Culturais permitem a produção de narrativas alternativas nos discursos sobre os estudos das culturas infantis. No âmbito dos discursos constituídos como verdade pelo eurocentrismo e ocidentalismo, as concepções sobre as identidades e diferenças do seu jeito tendem a produzir narrativas homogeneizantes, estereotipadas e generalizantes. Essas narrativas tradicionalmente impõem uma visão unificada e limitada das experiências de si, desconsiderando a diversidade cultural e as especificidades contextuais.

Contudo, as concepções e percepções dos Estudos Culturais provocam os/as pesquisadores/as a negociar com os conceitos que sustentam seus estudos, desestabilizando essas narrativas hegemônicas. Os Estudos Culturais desafiam a visão eurocêntrica e ocidentalizada ao problematizar e questionar as concepções tradicionais sobre gênero e sexualidade. Esse campo de investigação promove uma abordagem mais crítica e inclusiva, que reconhece e valoriza as múltiplas formas de ser e viver em diferentes contextos culturais.

Ao desestabilizar as narrativas predominantes, os Estudos Culturais constituem um espaço para discussões diversas as experiências de si e modos como vamos subvertendo as relações de poder. Essa abordagem permite que as identidades subalternas, especialmente aquelas de contextos marginalizados ou não ocidentalizados, sejam tencionadas, negociadas e suturadas.

Essa perspectiva crítica e reflexiva ajuda a construir um campo de estudos mais fluido, dinâmico, aberto e, ao mesmo tempo rigoroso, que tenciona e negocia às complexidades das culturas e identidades e desafia as generalizações e estereótipos constituídos nas e pelas narrativas eurocênicas e ocidentalizadas. Ao fazer isso, os Estudos Culturais problematizam novos e velhos modos de fazer pesquisa, construindo diferentes abordagens metodológicas que estejam atentas as experiências de si das e dos sujeitos em relação ao contexto que vivencia o sujeito e sua cultura.

Os Estudos Culturais é um projeto político não apenas por construir uma história política do presente, mas por fazer isso de

um modo particular, radicalmente contextual, para evitar os mesmos universalismos e essencialismos que caracterizaram as práticas dominantes de produção do conhecimento, os quais têm contribuído, mesmo que não intencionalmente, para o estabelecimento de relações de domínio, desigualdade e sofrimento que os Estudos Culturais desejam transformar. (Barbero, 2004, p. 39).

No que se refere às questões de gênero, os Estudos Culturais têm sido um espaço importante para a crítica e a desconstrução das normas de gênero que moldam as práticas culturais e a vida social. Os Estudos Culturais de gênero têm se concentrado em examinar como as identidades de gênero são construídas, como as relações de gênero são negociadas e como as formas de poder de gênero são incorporadas na sociedade. Isso inclui o estudo das representações de gênero na mídia, uma análise das práticas culturais que reforçam ou desafiam as normas de gênero e a compreensão das formas como as experiências de gênero são vivenciadas e negociadas em diferentes contextos sociais.

Tanto a diversidade quanto as questões de gênero estão relacionadas à marginalidade nos Estudos Culturais. Isso porque, historicamente, as práticas culturais e as identidades culturais que são marginalizadas ou sub-representadas na cultura ministram muitas vezes são associadas à diversidade cultural e à transgressão das normas de gênero. Nesse sentido, os Estudos Culturais têm um papel importante em dar voz e visibilidade a essas práticas e identidades e em questionar as formas de poder que as marginalizam.

Joan Scott (1995) aborda o conceito de gênero como “produto de um proveitoso trabalho de mulheres inseridas no movimento feminista”, já que, conforme afirma, não é algo ligado ao determinismo biológico. Já Louro (1997) apresenta, um conceito que pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas, como são “trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico, o que é não somente uma contemplação mais abrangente, mas um aprofundamento sobre a compreensão de como se constitui gênero.

Ao debatermos o papel do gênero na sociedade, é necessário problematizar sua suposta supremacia ligada “origem biológica” e enfatizar sua natureza construída socialmente e historicamente. Louro (1997) enfatiza que as

justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas, mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação.

A perspectiva pós-crítica convida ao reconhecimento que a categoria do gênero é uma construção política que pode ser questionada e desconstruída para dar lugar a outras formas de expressão da sexualidade e da identidade. Ao focalizar-se no caráter "essencialmente social" do gênero, é possível compreender que ele é um fenômeno histórico e cultural, cujas significações e práticas são moldadas pelas relações de poder e pelas dinâmicas sociais que atravessam a sociedade. Nesse sentido, enfatizar a construção social e histórica do gênero é uma forma de desnaturalizar as desigualdades de gênero, de questionar as normas e padrões que hierarquizam as identidades sexuais e de abrir espaço para outras formas de expressão da sexualidade e da identidade.

Já que, conforme apresenta Louro (1997, p.19)

Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o. O sujeito é brasileiro, negro, homem, etc. Nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições "fabricam" os sujeitos.

Ao desconstruir o gênero, abre-se espaço para o incorporado de novas formas de subjetividade, que rompem com os discursos binários e heteronormativos que foram historicamente impostos às identidades sexuais.

O estudo de Jeffrey Weeks (1993) destaca a complexidade da sexualidade e como ela é construída através de palavras, imagens, rituais e fantasias, além do corpo. A identidade sexual dos sujeitos, portanto, é entendida pelas formas como vive sua sexualidade, seja com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Os sujeitos também se identificam social e historicamente como masculinos ou femininos, e assim constroem suas identidades de gênero.

A representação é um “instrumento de um conhecimento mediador que faz ver um objeto ausente através da substituição por uma imagem capaz de o reconstituir em memória e de o figurar como ele é”, de acordo com Char-tier (1990). Para Ginzburg (2001) o conceito aponta significações múltiplas, entre elas, para o ato de fazer as vezes da realidade representada; ou para o de tornar uma realidade visível, exibindo-lhe a presença.

O conceito de representação implica em dar voz e visibilidade a outrem, como apontado por Char-tier (1990), mas também pode significar falar em nome do outro. Nesse sentido, é preciso reconhecer que aqueles que se sentem no direito de falar em nome de outros grupos se investem de poderes legitimados pelas circunstâncias que ocupam na sociedade, tais como classe, raça e gênero. O sujeito que ocupa uma posição de poder torna-se o centro e a referência do discurso proferido, o que pode levar a uma imposição de suas próprias perspectivas e uma sub-representação das vozes dos outros.

Este fenômeno, traduz a ambivalência e a subjetividade inerentes à representação, bem como a necessidade de se adotar uma abordagem crítica e reflexiva em relação aos processos de produção e interpretação das imagens e discursos que nos cercam.

Ao perceber uma análise mais aprofundada dentro da cultura, é possível inserir meio de reprodução de um discurso que representava uma parcela da população, em aspectos literários, ao longo dos anos as obras de escritoras eram frequentemente rotuladas como inferiores ou menos relevantes, relegadas a espaços secundários e menos prestigiados na cena literária. Enquanto isso, os discursos dominantes da época, produzidos por homens brancos e de classe privilegiada, recebiam maior destaque e reconhecimento.

Zolin (2010) aborda a representação de gênero em sua obra e pontua transições interessantes, que perpassam de uma realidade para outra, afim de explanar a necessidade de mudar de perspectiva. Como é possível, nos discursos literários apresentados e discutidos abaixo.

Em *Lucíola*, de José de Alencar, por exemplo, Lúcia transita da menina inocente à prostituta imoral, para posteriormente regenerar-se, encarnando a mulher-anjo, capaz de se sacrificar pelo bem do que a cercam. Em *Dom*

Casmurro, Capitu é, na visão do marido Bento, uma sedutora imoral e dissimulada, capaz de traí-lo com seu melhor amigo. Já em São Bernardo, de Graciliano Ramos, Madalena suicida-se por não ter como vivenciar sua ideologia socialista junto ao marido capitalista e autoritário.

A questão exemplifica a representação de personagens femininas na literatura brasileira do século XIX e XX. É possível observar que a construção das personagens não é baseada somente em suas individualidades, mas também em uma série de valores culturais, sociais e históricos que permeiam a sociedade na qual estão inseridos.

Em Lucíola, Lúcia é apresentada como uma personagem que transita por diferentes papéis sociais, indo da inocência à prostituição e, posteriormente, à independência. Essa transformação representa a construção de um ideal de mulher que, mesmo tendo passado por dificuldades e imoralidades, se redime e se torna um exemplo de virtude.

Em Dom Casmurro, Capitu é vista através da perspectiva de seu marido Bento, que acredita que ela seja uma sedutora imoral e dissimulada. Essa representação reflete os valores patriarcais da sociedade da época, que colocavam a mulher em uma posição subordinada e que muitas vezes a culpavam por transgressões masculinas.

Já em São Bernardo, Madalena é uma personagem que luta por seus ideais socialistas em uma sociedade capitalista e autoritária. Sua morte simboliza a impossibilidade de conciliação entre esses dois universos e a falta de liberdade da mulher em relação à sua própria vida.

Nesse sentido, pode-se observar que a construção das personagens femininas na literatura brasileira do século XIX e XX é marcada por valores culturais e sociais que restringem suas possibilidades de existência o que permite refletir sobre esses valores e como eles influenciam na construção de identidades e subjetividades.

É possível constatar que a representação de gênero na cultura contemporânea é marcada por um processo complexo de construção e desconstrução de identidades. Nesse contexto, a literatura se apresenta como uma expressão artística que, meados do século passado, foi até dominada por

discursos hegemônicos, silenciando produções provenientes de segmentos sociais desautorizados.

No entanto, é importante destacar que a literatura não é a única forma de expressão cultural que reflete e influencia as representações de gênero na sociedade contemporânea. Diversos elementos culturais, como filmes, séries, músicas, artes plásticas e digitais, são capazes de produzir e fortalecer estereótipos e padrões comportamentais que aprenderam para a manutenção de obediências e desigualdades de gênero.

Por outro lado, esses mesmos elementos culturais também têm o potencial de subverter e questionar esses padrões, promovendo uma desconstrução das identidades e valorizando a diversidade de expressões de gênero. Dessa forma, é possível afirmar que a cultura contemporânea é um campo de batalha simbólica, no qual as diferentes representações de gênero disputam espaços e significados, refletindo e influenciando a complexidade das relações de poder na sociedade.

Miranda e Garcia (2020) trazem que a Teoria Queer surgiu no intuito de questionar, problematizar, transformar, radicalizar e ativar uma minoria excluída da sociedade centralizadora e heteronormativa.

Queer é tudo isso: é estranho, raro, esquisito. Queer é, também, o sujeito da sexualidade desviante- homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, drags. É o excêntrico que não deseja ser integrado e muito menos tolerado. Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira ao centro e nem o quer como referencias; um jeito de pensar que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do entre lugares, do indecível. Queer é um corpo estranho que incomoda perturba, provoca e fascina” (Miranda e Garcia, 2020, p. 48)

Essa subalternização produzida e reforçada nos discursos que se manifestam por meio de estereótipos e preconceitos que são associados à sua identidade social. Essa associação pode resultar na descredibilização ou desvalorização social do sujeito, fazendo com que ele seja subalterno inferior em relação as normas instituídas socialmente. Tal fenômeno é conhecido como estigmatização, que consiste na incorporação de atributos desvalorizados na

identidade social de um indivíduo, que pode desacreditá-lo e depreciá-lo em interações sociais.

O sujeito é uma questão crucial para a política, e particularmente para a política feminista, pois os sujeitos jurídicos são invariavelmente produzidos por via de práticas de exclusão que não “aparecem”, uma vez estabelecida a estrutura jurídica da política. Em outras palavras, a construção política do sujeito procede vinculada a certos objetivos de legitimação e de exclusão, e essas operações políticas são efetivamente ocultas e naturalizadas por uma análise política que toma as estruturas jurídicas como seu fundamento. (Butler, 2003, p.45).

Ao adentrar no debate de gênero e sexualidade, percebemos que a subversão das narrativas normalizantes, especificamente, em relação às práticas homossexuais que tem resultado no reforço aos estereótipos e a estigmatização desses sujeitos. Tal estigma é composto por um conjunto de atributos inscritos nas identidades desse grupo social. Sua visibilidade tem efeitos contraditórios: por um lado, alguns setores sociais passam a demonstrar crescente aceitação da pluralidade sexual e, até mesmo, passam a consumir alguns de seus produtos culturais; por outro, setores tradicionais renovam seus ataques, realizando desde campanhas de retomadas de valores tradicionais da família até manifestações de extrema agressão e violência física.

O discurso subalterno tem instituído uma narrativa sobre o lugar que o sujeito LGBTDIAP+ tem ocupado na sociedade em relação às suas identidades, estabelecendo práticas sobre os corpos desses sujeitos e estabelecendo elementos fixos sobre os modos de ser desses sujeitos em categorias socialmente construídas. Nesse sentido, a marginalização das identidades queer é uma forma de resistência às estruturas normativas, que têm o poder de excluir e silenciar aqueles que não se enquadram nas categorias dominantes.

A este respeito Hall (1997, p. 23) destaca que

Queiramos ou não, aprovemos ou não, as novas forças e relações postas em movimentos por este processo estão tornando menos nítidos muitos dos padrões e das tradições do passado. Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais previsíveis – da mudança histórica do novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural.

O embate entre as minorias sexuais e os grupos conservadores é resultado da luta pela hegemonia no discurso cultural e político, em que as minorias buscam ampliar o espaço de suas identidades e demandas, enquanto os grupos conservadores resistem à mudança e à diversidade. No entanto, a dominação atribuída aos grupos conservadores é questionável, uma vez que se baseia em valores e normas construídas historicamente e que podem ser desafiadas e transformadas pelo meio da luta política e cultural.

O texto apresenta diversas reflexões e discussões sobre o conceito de gênero e sua relação com a construção social e histórica das identidades sexuais. As autoras Joan Scott e Louro enfatizam que o gênero não deve ser entendido como algo determinado pela biologia, mas sim como uma construção social que é moldada pelas relações de poder e pelas dinâmicas sociais que atravessam a sociedade.

Ao desnaturalizar as desigualdades de gênero e questionar as normas e padrões que hierarquizam as identidades sexuais, abre-se espaço para o envolvimento de novas formas de subjetividade que rompem com os moldes binários e heteronormativos que foram impostos historicamente às identidades sexuais. Nesse sentido, é importante entender que a identidade sexual dos sujeitos é construída social e historicamente através de palavras, imagens, rituais, fantasias e também do corpo.

A perspectiva pós-crítica convida à reflexão sobre como a categoria do gênero é uma construção política que pode ser questionada e desconstruída para dar lugar a outras formas de expressão da sexualidade e da identidade. O gênero, assim como outras categorias identitárias como a etnia, a classe e a nacionalidade, constitui o sujeito e é constituído por ele. As práticas e instituições sociais "fabricam" os sujeitos e, por isso, é necessário problematizar as desigualdades de gênero presentes nessas instituições e práticas.

1.2 Apresentando os conceitos de gênero, currículo a partir do campo dos Estudos Culturais

A proposta deste excerto é discutir como vem sendo produzido os debates sobre gênero no contexto das pesquisas pós-críticas. Para isso, nós apoiamos

numa revisão de literatura, específica, dos estudos e debates no campo da teoria Quer, Pedagogia Feminista e suas articulações com o campo dos Estudos Culturais.

Para tanto, entendo que “os Estudos Culturais jamais constituíram, e tampouco constituem, hoje, um conjunto rigidamente articulado de ideias, concepções e pensamento”. (Kirchof; Wortmann; Costa, 2015, p. 7). Os Estudos Culturais se apresentam como um campo de investigação que transita nas instabilidades da própria investigação e, ao mesmo tempo, se constitui com espaço de “produção de novos saberes acerca dos modos como processos socioculturais estão implicados na construção de nossas concepções sobre o mundo”. (Kirchof; Wortmann; Costa, 2015, p. 8).

Independentemente da quantidade de alunos, dinâmica da turma ou diversos outros fatores que são parte do contexto de sala de aula, o perceber é algo que o/a professor/a desenvolve ao longo das mais diversas experiências ocorridas em sala de aula. Discursos como *“Já presenciei inúmeras situações”* *“Alguns alunos deixam visível seu desprezo pelo colega que tem um comportamento diferente”* *“As brincadeiras e piadas de mal gosto são inevitáveis”*, pontuam justamente essas percepções quando se pergunta sobre gênero e sexualidade em sala de aula. Ressaltamos que as narrativas presentes nesta excerto foram produzidas a partir de um Projeto do Programa Institucional de Bolsa Iniciação Científica desenvolvido entre os anos de 2020 e 2021, que contou com uma série de entrevistas com professores da rede municipal, na cidade de Humaitá- Amazonas e desde de 2023 vem se estruturando em uma pesquisa de dissertação de Mestrado.

Apontamos que as narrativas voltadas as questões de gênero presentes nesta excerto estão direcionadas a perspectiva educacional e está articulada aos elementos formativos constituintes dos discursos docentes sobre a temática no contexto da sala de aula. O professor/professora se torna então, o/a mediador/mediadora que problematiza essas percepções, dentro do contexto ao qual está inserido/a, o que pode ser percebido dentro de um conjunto de pesquisa em andamento, nos discursos produzidos a partir de entrevistas narrativas a partir de Andrade (2012) na fala, na prática, do pensar do ser docente.

Pautado dentro do campo teórico – metodológico dos Estudos Culturais, que de acordo com Fornas (2022) “busca investigar, questionar [...] ver a crítica como um dos muitos modos de ler ou interpretar texto”, é que este artigo se constitui. O campo dos Estudos Culturais é um campo plural e polissêmico que busca, não verdades concretas, mas tensionamentos de perspectivas a partir de narrativas ressignificadas. Dentro dessa perspectiva, buscou-se um levantamento bibliográfico acerca das temáticas formação de professores e as questões de gênero, fazendo uma análise a partir dos estudos culturais.

Dessa forma, o presente trabalho busca tensionar as problemáticas voltadas para formação dos professores acerca das questões de gênero e sexualidade dentro do contexto educacional e pergunta-se de que maneira os professores vêm se formando para problematizar as questões de gênero? De que forma vem-se percebendo as questões de gênero em suas práticas e como se desenvolvem dentro desse contexto?

O contexto educacional é alvo de debates e discursões ao longo de várias décadas. As narrativas tidas, são pautadas em diversos contextos, realidades, correntes filosóficas e pautas sociais polissêmicas, em razão disso, ao se trazer temáticas de cunho educacional, encontra-se umas diferentes perspectivas, que se ressignificam.

Wortmann, Costa e Silveira (2015) que os debates produzidos atuam como “na ressignificação de questões, discursos e artefatos tradicionalmente relacionados ao campo pedagógico” o que coloca dentro da perspectiva apresentada, a formação dos professores como um “artefato pedagógico” a ser reinterpretado. Sob a perspectiva pós-estruturalista dos estudos culturais, desencadeia-se debates intrinsecamente questionadores, e nesse contexto, questões cruciais emergem.

Inicialmente, volta-se para a identidade docente que é desconstruída e reconstruída em função da multiplicidade de fatores sociais, políticos e econômicos que se insere no contexto da sala de aula. Paraiso (2004) argumenta que, no âmbito das e “nas pesquisas pós-críticas, exploram-se as produções de sujeitos de diferentes modos” e essas diferenças tencionam e ressignificam o fazer docente e suas identidades.

Desse modo, compreende-se que o se formar professor e professora é um processo contínuo que se dá em sala de aula, em casa, em atividades extracurriculares, em reuniões e aproximações teóricas com colegas de trabalho. E onde Silva (1998) aborda que “[...] a “fabricação” da subjetividade docente psicocrítica, produzida por técnicas psicológicas movidas por impulsos libertários, disseminada nas pedagogias construtivistas”

Dentro dessa perspectiva, a formação de professores/as não se limita a uma mera transmissão de conhecimento, mas torna-se um processo de construção polissêmica de identidades, saberes que transitam a partir das relações entre experiências de modos de ser, de práticas de ensino, dos múltiplos olhares que constituem o fazer docente que se estabelece dentro e fora da sala de aula por meio de narrativas que se ressignificam, rasuram e suturam e vivências escolares e não escolares.

É preocupação dessas pesquisas expor o tipo de sujeito e de subjetividade que as diferentes práticas educativas formam, modificam, educam, fabricam, fixam, divulgam. Reunidas, essas pesquisas mostram que o sujeito (ou a subjetividade) é produzido, montado ou fabricado em diferentes práticas discursivas (tanto na escola como fora dela) que se combinam ou não para a regulação das nossas condutas. Defendem que o sujeito não existe fora da história, da linguagem, do discurso e das relações de poder. Enfim, mostram que é preciso estudar as diferentes práticas que investem uma infinidade de técnicas, estratégias e procedimentos na produção de certos tipos de sujeitos e de determinados “objetos”. (Paraiso, 2004, p. 292)

Isso levanta questões sobre como educadoras e educadores vão se constituindo e problematizando noções preconcebidas e estereótipos sobre identidade e questões de gênero, permitindo-lhes construir novas narrativas, aberta na sala de aula. De acordo com Paraiso (2004),

Os sentidos são multiplicados, os conhecimentos expandidos, os espaços de criação e invenção povoados. Elas têm-se posicionado contra a fixidez de significados, de narrativas, de valores, de classificações, de subjetividades, de verdades. a formação de futuros educadores pode ser entendida de maneira que desvencilharem de noções preconcebidas e estereótipos culturais. (Paraiso, 2004, p.296)

Essa formação é orientada por uma abordagem a partir das relações sociais e culturais ao qual os/as sujeitos inseridos/as em sala de aula narram e, suturam seus modos de ser o sujeito. Hall (1997) argumenta que:

Elas são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles). Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico. Portanto, é fácil perceber porque nossa compreensão de todo este processo teve que ser completamente reconstruída pelo nosso interesse na cultura; (Hall. 1997, p. 8)

O diálogo e a abertura ao pluralismo de perspectivas são outros elementos que a autora destaca. Ao compreender o ambiente de sala de aula como plural e diverso e onde os/as alunos/as são incentivados a compartilhar suas próprias experiências culturais, os professores e professoras podem aprender a apreciar a multiplicidade de perspectivas.

(...) uma inversão da relação que tradicionalmente tem se pensado que exista entre as palavras que usamos para descrever as coisas e as próprias coisas. A suposição usual do senso comum é a de que os objetos existem objetivamente, como tal, no mundo e, assim, seriam anteriores às descrições que deles fazemos. Em outras palavras, parece normal presumirmos que as moléculas e os genes precedam e sejam independentes dos seus modelos científicos; ou que a sociedade exista independentemente das descrições sociológicas que dela se fazem. O que estes exemplos salientam é o modo como a linguagem é presumivelmente subordinada e está a serviço do mundo do fato. Entretanto, nos últimos anos, a relação entre a linguagem e os objetos descritos por ela tem sido radicalmente revista. A linguagem passou a ter um papel mais importante. Teóricos de diversos campos filosofia, literatura, feminismo, antropologia cultural, sociologia têm declarado que a linguagem constitui os fatos e não apenas os relata. (Du Gay, 1994, p.67)

Portanto, com base nas análises acerca formação de professores/as, temos observado os desafios de problematizar as questões de gênero como objeto de conhecimento, que busca se desvencilhar de noções preconcebidas e estereótipos. Isso, por sua vez, contribui para a prática pedagógica, como inclusiva e sensível às diversas identidades culturais dos alunos.

A equidade e a diversidade também ocupam o centro do palco. Questiona-se “Como a formação de professores pode ser pensada para promover uma pedagogia crítica e ativa em relação às questões de gênero, raça e classe?”. Sob a ótica dos Estudos Culturais, a equidade e a diversidade ocupam um lugar central na formação de professores, promovendo uma pedagogia feminista e ativa em relação a questões de gênero, raça e classe. Hall (1996, p.41):

Sempre se deve ter consciência da forma específica da própria existência. As ideias não são simplesmente determinadas pela experiência; podemos ter ideias fora da própria experiência. Mas precisamos reconhecer também que a experiência tem uma forma, e se não refletirmos bastante sobre os limites da própria experiência (e a necessidade de se fazer um deslocamento conceitual, uma tradução, para dar conta de experiências que pessoalmente não tivemos), provavelmente vamos falar a partir do continente da própria experiência, de uma maneira bastante acrítica. Eu acho que isso acontece nos estudos culturais hoje.

De acordo com Silva (2001) “produzimos significado, procuramos obter efeitos de sentido, no interior de grupos sociais, em relação com outros indivíduos e com outros grupos sociais”. A desconstrução de estereótipos de gênero é um processo dinâmico, fluído e transita a partir das experiências dos sujeitos escolares, neste caso docentes e alunos/as. Educadores e educadoras devem buscar tensionar os discursos, desafiar as narrativas arraigadas que definem a ‘verdade’ sobre o papel feminino e masculino na sociedade, identidades de gênero, possibilitando que as experiências dos/as alunos/as sejam polissêmicas.

Uma abordagem interseccional, que reconhece que as identidades dos/as alunos/as não são monolíticas, mas interação de maneira complexa. A escola, como espaço plural, diverso e polissêmico se constituem como mecanismo para narrar e fazer-se narrar outros discursos, passando a considerar as múltiplas dimensões das identidades que nesse espaço se insere. Deve-se planejar e executar práticas pedagógicas voltadas a diversidade.

Desse modo, as pesquisas pós-críticas em educação têm feito o currículo, a pedagogia, o ensino e outras práticas educativas movimentarem-se. Ao “atirar flechas” e realizar investigações que perseguem as condições de invenção dos conhecimentos legítimos, das verdades, do sujeito, da

naturalização e universalização dos sentidos, essas pesquisas, por um lado, expõem as arbitrariedades, os processos de criação, as historicidades e as forças que fizeram a imposição dos sentidos e, em contrapartida, criam novos sentidos e fazem a educação movimentar-se, “dançar” (Silva, 2001, p.32).

O currículo e os materiais de ensino são adaptados para refletir a diversidade de experiências dos alunos, incorporando autores/as e vozes diversas, tendo em vista o currículo, não como um documento formal isolado da prática, mas como um instrumento político, onde “[...] o currículo passa a ser considerado como uma invenção social que reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes, que concordam com os valores e as crenças dos grupos dominantes na sociedade. [...]” (Sacristán, 2000, p. 19).

Assim, dentro da perspectiva dos estudos culturais, a formação de professores se torna um processo de empoderamento, capacitando os educadores a adotar uma pedagogia que reconhece as complexas interseções de identidade e promove a equidade e a diversidade na sala de aula. Essa abordagem não apenas reconhece a importância das identidades culturais, mas também busca desafiar e transformar as normas e estruturas culturais que ressignificam a experiência educacional.

De maneira geral, dentro do contexto educacional ao trazer uma nova perspectiva acerca da formação de professores, não se distancia das problemáticas que ainda são vigentes que desencadeiam debates profundos sobre identidade, equidade, currículo e poder. Assim, pretendemos discutir, na próxima seção, a perspectiva de gênero a partir das narrativas sobre formação docente.

A complexidade da Formação de Professores/as já atrela minúcias que corroboram significativamente com debates extensos e que demandam uma densidade teórico-metodológica ao relacionar a diversidade a partir da perspectiva de gênero, já que [...] nenhuma cidadania pode ser construída adequadamente sob uma posição de desigualdade, em que está em destaque um padrão invariável de homem. (Doziart, 2010, p.40). Dessa forma, as discussões voltadas a temática gênero no contexto de formação e prática docente tem buscado tencionar as estruturas de poder e as estratégias de

subversão voltadas as identidades de gênero, tanto na sociedade em geral quanto no contexto educacional.

O enfoque teórico fundamental dessa abordagem se atrela com a teoria feminista, que fornece uma base significativa para a compreensão das desigualdades de gênero e das dinâmicas de poder que permeiam o ambiente educacional.

As epistemologias feministas abrem-se para um campo multidisciplinar e defendem a pluralidade metodológica. A ciência, na perspectiva das epistemologias feministas, tem gênero, havendo diferentes maneiras de produzir conhecimento. Homens e mulheres fazem ciência de formas diferenciadas. A ciência positivista, considerada androcêntrica pelas epistemologias feministas, associou a objetividade à masculinidade, o que conduziu a presumir que, para ser objetivo, requer-se um distanciamento e uma separação entre razão e emoção. (Narvaz, 2006, p. 4-5).

As teorias feministas, como o feminismo interseccional, destacam a interseção de gênero com outras categorias sociais, como raça, classe e sexualidade, evidenciando como essas complexas interações influenciam as experiências das pessoas na educação. Isso permite que os uma percepção, onde os professores atuem com uma compreensão crítica das normas de gênero e de como elas afetam o acesso à educação e as oportunidades de aprendizado.

Conforme Madureira e Branco (2015, p. 581):

O conceito de gênero parece distante de sua realidade, e continua restrito ao universo acadêmico. Enquanto as discussões acadêmicas sobre gênero alcançam um nível teórico-conceitual cada vez mais sofisticado, nas escolas a concepção de que as masculinidades e as feminilidades são construções culturais ainda é uma concepção distante.

Enriquecida pela integração de perspectivas teóricas pós-coloniais, queer e críticas ao patriarcado, essas perspectivas são tensionamentos que mergulham e alfinetam a fixação dos discursos sobre gênero e tendem a buscar novos e mais complexos debates sobre interações entre gênero, poder e cultura na formação e prática docente.

Nesse contexto, isso implica reconhecer como as normas de gênero ocidentais foram historicamente impostas, muitas vezes desvalorizando identidades e subjetividades de gênero locais. Essas perspectivas incentivam o

reconhecimento de práticas e identidades de gênero diversas, ressignificando o processo educativo e a prática docente à uma educação mais inclusiva e culturalmente perceptiva.

Já nas perspectivas queer, compreende-se o desafio das categorias binárias tradicionais de gênero e sexualidade, ao problematizar que as pesquisas de inspiração na Teoria Queer, tem olhado, nas dinâmicas escolares, a diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais como estruturas sociais no contexto escolar. Isso é essencial para perceber os ambientes educacionais como espaço onde as diferentes identidades (de gênero, raça, etnia, entre outras) se sintam respeitados, e inseridos no debate educacional. Os professores formados com essa perspectiva tendem a ser mais sensíveis às experiências e desafios enfrentados por estudantes LGBTQ+.

As questões de gênero e diversidade sexual no currículo escolar é resultado de pressões do movimento social brasileiro, sobretudo, do movimento feminista que, a partir das primeiras décadas do século XX, passou a reivindicar a igualdade de gênero, raça e classe, não somente no âmbito das relações sociais e econômicas, mas, principalmente, na educação. Assim, a inter-relação das questões de gênero e educação ganhou maior visibilidade nas pesquisas educacionais somente em meados dos anos de 1990, com grandes avanços na sistematização de reivindicações que visavam à superação, no âmbito do Estado e das políticas públicas, da discriminação da mulher e a igualdade de gênero. Como resultado dessas reivindicações foram criados documentos oficiais, como a LDBEN e os PCNs, que recomendam o exercício de práticas que visem a construção da equidade de gênero na escola. (Reis, 2011, p. 71)

A perspectiva que permite uma análise mais profunda das dinâmicas de gênero na sala de aula e na escola entre os professores/as, proporciona em si, uma autorreflexão da sua própria identidade docente e dessa forma, sua tenciona e ressignifica sua própria prática. Professores/as que são sensibilizados nas percepções de mundo além do tradicionalismo, desafiam estereótipos de gênero, promovem a igualdade de oportunidades e criam um ambiente de aprendizado mais equitativo.

Em conjunto, essas perspectivas teóricas ampliam o arcabouço dos Estudos Culturais, compreendendo as complexas interações entre gênero, poder

e cultura na formação e prática docente. Ao desafiar as narrativas dominantes que perpetuam estereótipos de gênero e hierarquias de poder na educação, essas perspectivas abrem caminho para uma formação de professores mais inclusiva, igualitária e sensível às questões de gênero.

Em resumo, a "Formação de Professores a partir da Perspectiva de Gênero" nos Estudos Culturais é um campo que se baseia em uma sólida base teórica para analisar de forma crítica as questões de gênero no contexto educacional. Ao incorporar teorias feministas, pós-coloniais e queer, os estudiosos e educadores têm as ferramentas necessárias para desafiar as normas de gênero e criar ambientes educacionais mais ressignificados e subversivos.

1.3 O que se tem produzido sobre Gênero, Currículo e Educação

O que pretendemos neste tópico de seção, é buscar a partir de trabalhos já produzidos durante os últimos 10 anos na região Norte do Brasil, sobre Gênero, sexualidade e educação tendo como campo teórico-metodológico de escolha, os Estudos Culturais.

A escolha das dissertações parte da prerrogativa de densidade teórica e metodológica do texto, que contribui com os entrelaces da pesquisa ao trazer conceituações, problemáticas, tensionamentos e perspectivas pautadas em pesquisas realizadas na área. Considerando que o Campo teórico-metodológico dos Estudos Culturais sendo relativamente novo enquanto campo de pesquisa, especificamente na região norte, é importante considerar que a escolha dos trabalhos contou com um recorte temporal de 10 (dez) anos.

Sabemos que existem trabalhos acadêmicos que discutem gênero, currículo e educação a partir de outras lentes. No entanto, buscamos olhar para as dinâmicas que tem avançado com o debate de tais temáticas a partir do campo dos Estudos Culturais, visto que, dentro de um processo significativo de produção de conhecimento, o saber não se agrega a uma estrutura fixa e imutável, mas se ressignifica, possibilitando olhar para novos elementos metodológicos e ainda, olhar de outro modo aquilo que já tem sido discutido no

campo da pesquisa pós-Crítica, levando em consideração o campo dos Estudos Culturais.

O uso do Portal de Periódicos da Capes pode ser visto como uma prática cultural que reforça a hegemonia das fontes científicas tradicionais e revisadas por pares, mas também abre espaço para a pesquisadores e pesquisadoras possam perceber o que tem sido produzidos em suas áreas de atuação, quais dinâmicas e elementos teóricos e metodológicos tem sido constituído no campo da pesquisa, o que pode contribuir para a formação de um corpo de conhecimento em relação às dinâmicas sociais, políticas e culturais, no caso deste trabalho, voltado a questão de gênero. Ao promover a acessibilidade e a diversidade de conteúdo, o portal facilita uma prática acadêmica possibilitando olhar diferentes narrativas e discursos e diferentes contextos sociais e pesquisa.

Os Estudos Culturais tendem a olhar e tencionar narrativas que subalternizam os saberes, os conhecimentos, os modos de ser, neste caso, que se apresentam no contexto educacional. Neste caso, a partir do campo dos Estudos Culturais, buscamos olhar os trabalhos selecionados, não como fonte de informação do que foi ou não produzido, apenas. Mas a partir deles, buscar narrar o que ainda não foi dito, no caso deste trabalho, o sul do Amazonas e suas discussões sobre gênero, currículo e Escola por meio das narrativas docentes.

A busca inicial realizada nos meses de setembro e outubro de 2023, contou somente com dissertações defendidas nos últimos 10 anos (2013-2023), de Programas de Pós-Graduação em Educação (Acadêmico e Profissional) sem preferência de idioma. No entanto, devido ao número reduzido de trabalhos, passamos a buscar dentro do site de Periódicos da Capes, artigos publicados em periódicos e revisados por pares dentro da mesma quantidade de tempo estipulado para as dissertações e levando em consideração os trabalhos produzidos na região Norte. No quadro 1, passamos a apresentar os arranjos de seleção dos trabalhos (artigos e dissertações).

QUADRO 1 – Seleção Do Referencial Bibliográfico

*	Descritores	Arranjo	Retornados	C/Critérios	Acessar (Total Ou Parcial)
R.1	Gênero e sexualidade	Dissertações 10 anos	26	14	6
R.2	Sexualidade e Amazonas	Dissertações 10 anos Estudos Culturais	0	-	-
R.3	Gênero e Amazonas	Dissertações 10 anos	3	0	-
R.4	Gênero e Norte Brasil	Artigos 10 anos	926	15	4
R.5	Gênero e as políticas públicas	Dissertações/ Artigos 10 anos	33	7	2
Total	-	-	985	36	12

***R – Resultado por ordem de busca**

Fonte: Produzido pela autora (2023)

No quadro 1, são apresentados os descritores utilizados na busca dos artigos revisados por pares e publicados em periódicos indexados e dissertações de Mestrado. Nas informações constantes buscamos descrever na organização conjunta de cada descritor, a quantidade de trabalhos encontrados, o que vamos denominar de retornados e o total de trabalhos que se encaixavam nos critérios utilizados. É importante destacar que a coluna que intitulamos de arranjos correspondente ao campo teórico que cada trabalho estava vinculado.

Conforme o Quadro 1, na seleção das dissertações e artigos, utilizou-se principalmente as palavras “gênero”, “sexualidade”, “Amazonas” e “políticas públicas” devido a busca de se compreender de que forma tais temáticas tem

sido apresentadas, ainda que os trabalhos não se aproximem do objetivo da pesquisa, é possível transitar pelas mais diversas problematizações apresentadas.

Buscando compreender os tensionamentos apresentados, os trabalhos contaram, inicialmente com a leitura do título do texto que se apresentasse similaridades das quais eram requeridas, voltava-se para a leitura do resumo. Obtendo um total de 12 trabalhos, conforme apresentado no Quadro 2.

QUADRO 2 – Apresentação dos Artigos e Dissertações

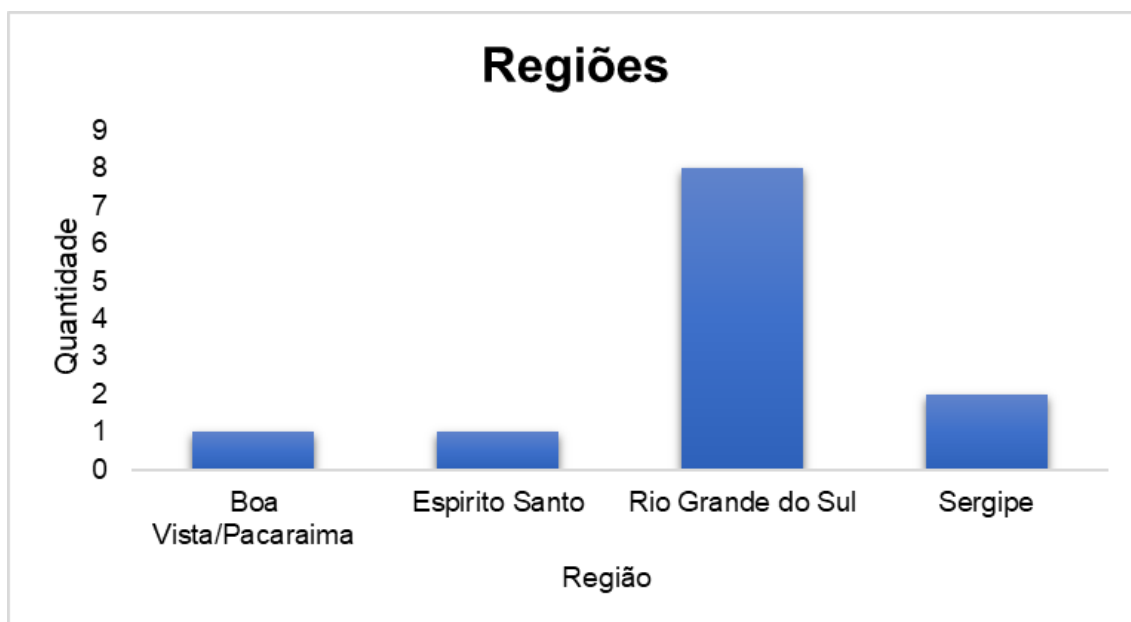
Titulo	Ano	Tipo
Construção Das Identidades De Gênero E Sexual No Ambiente Escolar: Percepções, Práticas Pedagógicas E Resolução De Conflitos	2019	Dissertação
Direito De Personalidade À Autodeterminação Da Identidade De Gênero: Limites E Possibilidades Para Sua Configuração No Direito Brasileiro	2019	Dissertação
O Preconceito Contra Diversidade Sexual E De Gênero Em Escolas Públicas De Ensino Médio Brasileiras	2017	Dissertação
Patriarcado Atualizado: Uma Análise Da Campanha Religiosa Conservadora Ao Gênero Na Educação Escolas Públicas De Ensino Médio Brasileiras	2020	Dissertação
Socialização De Gênero E Educação Infantil Estudo De Caso Sobre A Construção E Reprodução Dos Papéis De Gênero Em Uma Escola No Rio Grande Do Sul	2015	Dissertação
Violência & Gênero Nas Relações Afetivo-Sexuais Entre Adolescentes	2013	Dissertação

Gênero E Sexualidade Na Formação Docente: Um Mapeamento Das Pesquisas Entre Norte E Nordeste	2020	Artigo
Gênero, Sexualidades E Deslocamentos: Notas Etnográficas Sobre Imigrantes E “Refugiados LGBTI” No Norte Do Brasil	2020	Artigo
Gênero Sexualidade E Currículo: Mapeamento D As Pesquisas Acadêmicas No Nordeste Brasileiro	2020	Artigo
Gênero E Sexualidade Em Políticas Contemporâneas: Entrelaces Com A Educação	2016	Artigo
Gênero Na Teoria Crítica E Nas Políticas Públicas: A Dicotomia Público/Privado Em Perspectiva	2014	Dissertação
Traduções Das Disputas Sobre A Questão De Gênero Na BNCC	2023	Artigo

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Conforme apresentado no Quadro 1, e considerando que a pesquisa contou, em um primeiro momento, com o enfoque em dissertações, ainda que o retorno fosse significativo, como mostra o arranjo R.1, o acesso as dissertações se encontravam bloqueados para acesso. Esse bloqueio inicial, contribuiu para a explanação não somente de dissertações, mas abriu para aproximações com artigos que trabalhassem na perspectiva da pesquisa.

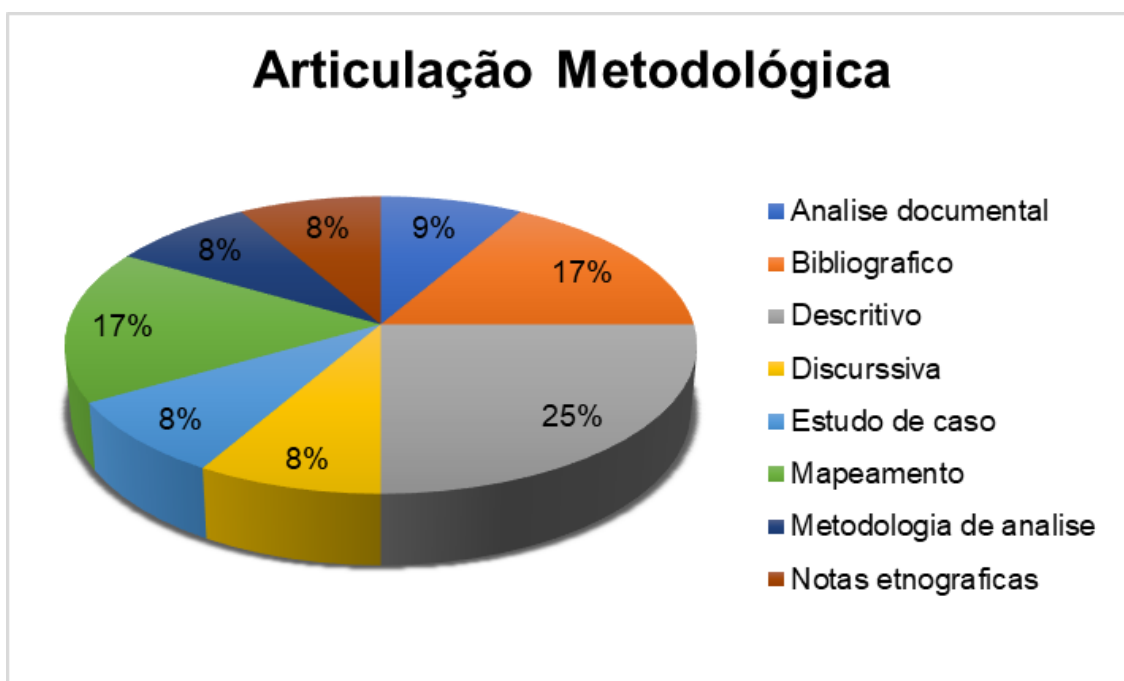
Ainda que os retornos apresentem produções significativas, em termos de quantidade, pouco se tem produzido, em caráter de pesquisa acerca das questões de gênero e sexualidade, principalmente com os descritores “gênero”, “sexualidade” e “amazonas” em um arranjo, que não foi possível obter trabalhos na área. As questões de gênero e sexualidade no contexto amazonense, enfrenta vieses significativamente mais densos, devido a relutância de se entender e falar sobre essas questões.

GRÁFICO 1: Regiões dos Artigos e Dissertações

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ainda que os tensionamentos apresentados visem a região norte do país, os trabalhos apresentados contam com uma quantidade significativa da região sul do país. Contando que o Campo dos Estudos Culturais, originalmente britânico, que se deu ao, de acordo com Santos, Karnopp e Wortmann (2022) contestarem as concepções de cultura até então vigentes e chamaram a atenção para seu caráter constitutivo das práticas sociais e dos sujeitos nelas implicados, assim, se instala na região do Rio Grande do Sul (e se espalhando ao longo dos anos), já que não haviam mais como responder diversos questionamentos e inquietações de demandaram da região. Ao retornar ao Quadro 1, no arranjo R.1, contou-se com os 26 artigos sendo do Rio Grande do Sul.

GRÁFICO 2: Articulações Metodológicas dos Artigos e Dissertações



Fonte: Elaborado pela autora, (2023)

Ao ler as dissertações e artigos, foi possível observar que, ainda que o campo permita transitar de forma fluida, nos processos metodológicos, os trabalhos em si não atuam na dentro da concepção do campo, no entanto, dentro da perspectiva proposta foi possível conversar com as mais diversificadas metodologias. O entrelace das concepções a partir dos trabalhos contribuiu para uma demanda que permite ao pesquisador articular diversas metodologias para produzir e analisar os dados.

Com essa percepção, partiu a olhar para as narrativas encontradas nos trabalhos e articula-las dentro do campo com base na aproximação teórica e as problematizações evidenciadas nos textos. Conforme apresenta a Tabela 1:

QUADRO 3: Análise dos Artigos e Dissertações com base nas aproximações

Arranjo	Aproximação Teórica	Problematização
R1	Escola e identidade de gênero	Práticas pedagógicas; Ambiente escolar; Questões de gênero

R1	Diferença; Identidade; Subjetividade	Naturalização binária; Identidade de gênero
R1	Sexualidade, Diversidade sexual;	Discriminação; Preconceito
R1	Gênero; Sexualidade; Políticas educacionais;	Estudos de gênero; Sexualidade; "Ideologia de gênero"
R1	Gênero; Sexualidade; Ambiente escolar	Papeis de gênero; Reprodução; Socialização
R1	Gênero; Sexualidade	Relações de gênero; Modelos culturais de Gênero
R4	Gênero; Sexualidade; Formação docente	Formação inicial; Currículo de formação
R4	Diversidade; Identidade	Identidade de gênero; Orientação sexual; Produção de identidade
R4	Gênero; Currículo; Políticas Públicas	Educação de gênero; Pesquisa; Currículo
R5	Estudos Culturais; Estudos de Gênero; Políticas Públicas	Políticas sobre gênero e sexualidade; Inserção na escola
R5	Gênero nas políticas públicas	Feminismo, Políticas Públicas; Gênero
R5	Políticas educacionais; BNCC; Gênero	Discussões de gênero na BNCC

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A análise da tabela proporciona uma visão abrangente das diferentes abordagens teóricas e problemáticas que permeiam os estudos sobre gênero e sexualidade nos contextos educacionais abordados. Estas abordagens teóricas

abrangem uma variedade de tópicos, desde identidade de gênero até políticas públicas e currículos escolares, destacando a riqueza de enfoques dentro deste campo de pesquisa. A seguir, exploraremos algumas das principais questões problemáticas que emergem a partir dessas abordagens:

Uma das problemáticas centrais se refere à naturalização das “categorias” binárias de gênero no ambiente escolar. Isso muitas vezes leva à exclusão e marginalização de indivíduos cujas identidades de gênero não se encaixam nessa dicotomia. O que traduz em discriminação e preconceito enfrentados por pessoas com orientações sexuais não conformes com a heteronormatividade.

A interseção entre gênero, sexualidade e políticas educacionais é também uma questão crítica. A controvérsia em torno da chamada "ideologia de gênero" influencia a formulação de políticas que podem limitar a inclusão de discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas. Isso ressalta a importância de políticas educacionais inclusivas e sensíveis a essas questões.

A perpetuação de estereótipos de gênero e a reprodução de modelos culturais no ambiente escolar são questões que merecem atenção. A escola contribui para a reprodução de papéis de gênero tradicionais e a socialização que reforça desigualdades de gênero.

Essas questões problemáticas refletem desafios complexos que permeiam o campo dos estudos de gênero e sexualidade no ambiente educacional. Elas ressaltam a importância de uma abordagem crítica e interdisciplinar para enfrentar essas questões e promover uma educação mais inclusiva e equitativa, onde todas as identidades de gênero e orientações sexuais sejam respeitadas e celebradas.

Ao produzir as discussões sobre o que se tem desenvolvido enquanto pesquisas acadêmicas que transitam entre as discussões e articulações entre gênero-sexualidade-Estudos Culturais-Região Norte, observamos que os trabalhos apresentados não compunham suas discussões tendo como campo de análise, os Estudos Culturais. Ainda observamos que na dinâmica de leitura dos textos, as narrativas acadêmicas que constituem os olhares sobre gênero e sexualidade têm buscado discutir a partir dos Estudos Feministas e da Teoria Queer, pensar conceitualmente gênero e sexualidade.

Percebemos que nessas dinâmicas de pesquisa, tem nos ajudado a ampliar conceitualmente, as dimensões sociais e políticas que permeiam os modos de ser e fazer pedagógico quanto às demandas de identidade que compõem o contexto escolar. É necessário pensar práticas de ensino, olhar as identidades que articulam e circulam no contexto da sala de aula, pode contribuir para a construção de novos debates educacionais.

No contexto das políticas públicas curriculares, as dinâmicas analíticas têm demonstrado que não há discussões que possibilitam práticas subversivas em relação as identidades dos sujeitos LGBTQIAP+. As políticas públicas curriculares têm fixado os debates sobre gênero e sexualidade enquanto palco das questões biológicas. Esses debates fixos, não constituem o fazer escolar e as ambivalências dos sujeitos que compõem esse espaço escolar.

Fazer o levantamento deste trabalho, me auxiliou a pensar a proposta desta dissertação de mestrado, uma vez que no contexto do Sul do Amazonas, não houveram trabalhos dimensionados. O que temos enquanto trabalhos acadêmicos estão relacionados aos trabalhos de Conclusão de Curso, muitos produzidos e orientados no interior do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA, vinculado a Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

Desenvolver essa proposta de pesquisa, poderá contribuir nos modos como docentes, em suas práticas de ensino tem buscado olhar para as questões de gênero e sexualidade nas escolas públicas de Humaitá, Amazonas, levando em consideração os suportes curriculares que a própria secretaria de Educação – SEMED, tem possibilitado junto as escolas sob sua responsabilidade.

SEÇÃO II

GÊNERO, SEXUALIDADE, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO A PARTIR DAS NARRATIVAS DOCENTES

O que a análise feminista vai questionar é precisamente essa aparente neutralidade – em termos de gênero – do mundo social.

(Silva, 2000, p.93)

2.1 O que dizem as narrativas docentes sobre Gênero, Escola e Currículo

As discussões que compõem os debates produzidos no contexto deste excerto, têm como intenção de dialogar sobre gênero, escola e currículo levando em consideração as narrativas docentes sobre a temática em questão. Os conceitos estão amparados nas negociações entre campo teórico-metodológico e as percepções docentes sobre gênero e sexualidade no contexto da escola e do currículo.

É importante destacar que os conceitos que compõem as discussões ora apresentadas, tais como gênero, docência, experiências de si, currículo por meio das políticas curriculares foram levantadas nas discussões, narrativas e vivências das professoras e professores colaboradores da pesquisa. Os estudos feministas aparecem como aporte de debate, transitando pelo campo dos Estudos Culturais, pois, como pesquisadora, venho percebendo que as problemáticas levantadas dentro desses campos de estudo, respaldam e tencionam, ao mesmo tempo, as narrativas docentes sobre ser educador e educadora, levando em consideração gênero na sala de aula.

Os estudos feministas buscam desprender-se das correntes e amarras que calaram, feriram, torturaram e mataram milhares de mulheres no decorrer da história e produção da masculinidade. Ao longo dos séculos, em meio aos avanços da sociedade, várias justificativas foram apresentadas para entender o 'Homem' no seu sentido social e político.

E trazendo o sentido de gênero nesse contexto, foi possível observar que o sexo masculino foi constituído a partir da discussão sobre supremacia em

relação ao sexo feminino. No entanto, vários autores trazem que isso não passa de uma construção social que veio se agregando na sociedade (Louro, 1997). O que Louro (1997) aborda é uma abundância das tendências e ideologias onde o que se sobressai é a incapacitação de uma autonomia de ideias e pensamentos.

Oliveira e Souza (2010, p. 14) afirmam que a “prevalência de indivíduos despotencializados em sua criatividade, em sua capacidade reflexiva, reproduzindo práticas que reiteram processos de alienação e de subalternidade. “E essa repetição por muitas vezes se dá de forma onde um se impõe sobre o outro, de várias formas”. Como as autoras vem afirmar logo em seguida, “identifica-se uma maior apropriação pelos homens do poder político, do poder de escolha e de decisão sobre sua vida afetivo-sexual e da visibilidade social no exercício das atividades profissionais”.

No contexto das aulas de história, Rosa Parks (2024) tem nos apontado que discutir sobre gênero enquanto espaço de formação social e política tem sido um desafio. Durante as aulas, talvez, como aponta Rosa Parks (2024) por conta das relações religiosas e familiares, as crianças tendem a não tencionar seu papel social em contexto de articulação com as questões de gênero. Em nossos diálogos, a colaboradora tem discutido tentar negociar entre os interesses das crianças com a temática, inclusive com os próprios conteúdos curriculares de história.

Nas narrativas apresentadas, Rosa Parks relata que tem buscado, por meio do interesse da criança em tecnologias, trazer os debates a partir desse recurso metodológico. Lembra que:

Poxa, sabe, já são mais de 10 anos na rede municipal de ensino e, caramba, como as coisas mudaram nesse tempo todo! Lembro daquela primeira turma, lá atrás, que só usava material impresso, nada de tecnologia. E você sabe o que é legal? Recentemente encontrei um daqueles alunos, agora já todo formado, e ele me disse que minhas aulas fizeram diferença na vida dele. Fiquei tão feliz em saber disso! (Rosa Parks, fevereiro de 2024)

Hoje, Rosa Parks lembra que tem apresentado essas relações entre suas experiências docentes, desde o início da docência e retomando as discussões

que tem feito desde 2023 em sala de aula com o uso de diferentes tecnologias, tem conseguido incluir nos debates produzidos em sala de aula, como por exemplo a questão de gênero.

Não tem sido fácil discorrer sobre a temática, levando em consideração o contexto ao qual as crianças estão inseridas. Rosa Parks relembra que quando apresenta debates contemporâneos, sempre recebe familiares para verificar o que de fato ocorreu na aula anterior. Muitos só vêm na escola por conta destas questões.

Ao utilizar os recursos tecnológicos disponíveis, Rosa Parks tem encontrado brechas para afetar seus alunos e alunas a pensar a discussão de gênero. A colaboradora narrou um fato interessante sobre a articulação entre gênero e tecnologias, onde a mesma relata que:

Teve um dia, numa aula de história, um aluno até mostrou um vídeo que ele fez sobre o assunto. Fiquei de queixo caído com a criatividade do garoto! Aproveitei a deixa e a gente discutiu o vídeo em aula, foi demais ver como a turma ficou empolgada com essa abordagem diferente (Rosa Parks, fevereiro de 2024).

Nessas nossas conversas, gênero enquanto conceito vai transitando, mesmo que de maneira superficial, na direção das relações e papel feminino e masculino na sociedade. Rosa Parks vai tencionando as dinâmicas sociais que compõem o corpo feminino e masculino na sociedade por meio da história enquanto disciplinar escolar. Uma das questões que coloca a discussão sobre gênero como palco para narrar ser sujeito mulher/homem na sociedade de maneira mais rasa, segundo Rosa Parks tem relação com a formação inicial que pouco contribuiu com as discussões sobre a temática e inclusive, preparar o/a docente para discutir e debater assuntos que as políticas curriculares não assumem como parte constituinte da sala de aula.

Essas narrativas nos levaram a pensar a perspectiva dos estudos feministas, principalmente, marcados pelo movimento feminista no processo de formação dos cursos de licenciatura de maneira geral. O processo de ressignificação feita pelo movimento feminista ajudou a integrar o conceito de

gênero dentro de um diálogo mais abrangente, sendo utilizado a fim de compreender melhor a complexidade do termo.

O conceito de gênero pretendia-se romper a equação na qual a colagem de um determinado gênero a um sexo antagônico que lhe seria “naturalmente” correspondente resultava em diferenças inatas e essenciais, para argumentar que diferenças e desigualdades entre mulheres e homens eram social e culturalmente construídas e não biologicamente determinadas. (Meyer, 2003, p. 17).

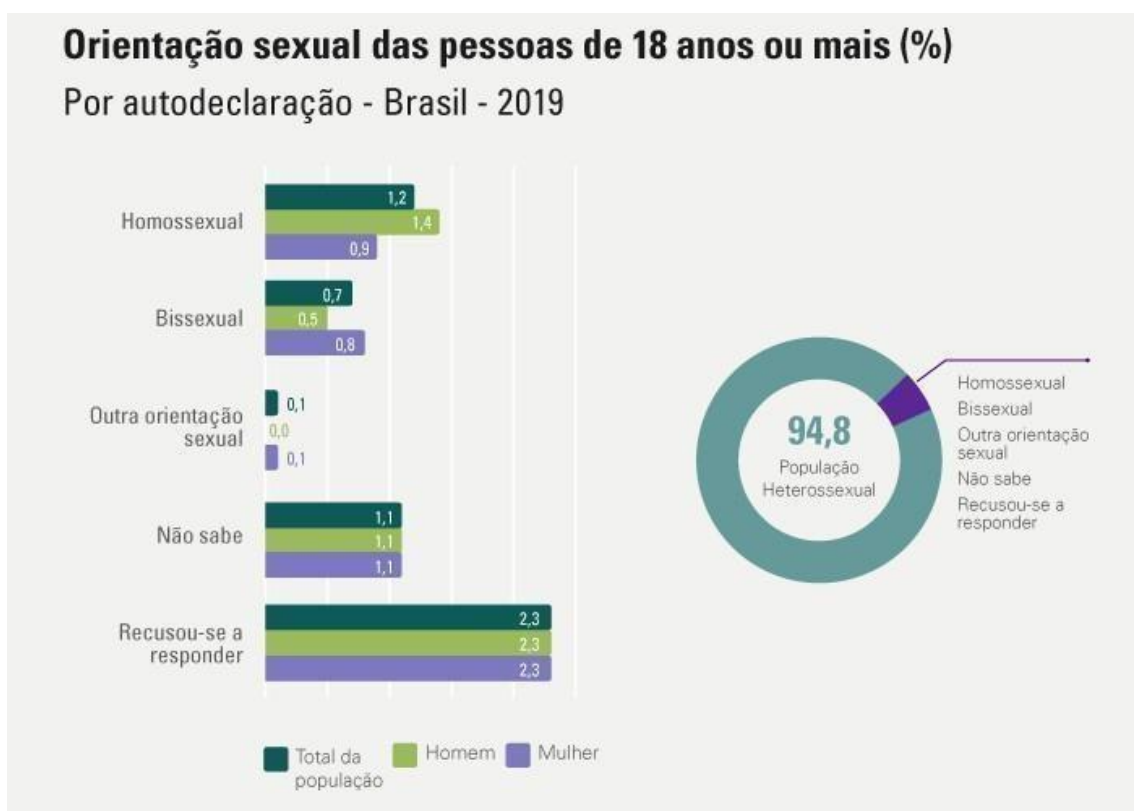
Essa construção se firmou ao longo dos anos de maneira tão profunda na sociedade que é possível ver mulheres reproduzindo mensagens de inferioridade e subalternidade (Louro, 1995). Dentro disso, é necessário falar e discutir sobre isso, é uma obrigação social devido aos diversos aspectos que tornam todos os indivíduos, na sua própria maneira, diferentes uns dos outros. E mesmo que algumas dessas peculiaridades sejam maiores que outras, o ensino sobre respeito e diversidade que envolve as questões de identidade e diferença deve fazer parte do debate educacional.

Já que o preconceito fere, deprime e mata, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no Brasil, a violência, especificamente, as mortes violentas, contra pessoas que se inserem no movimento LGBTQIA+, chega a mais de 230 no ano de 2022, simplesmente pelo fato de apresentarem suas identidades de gênero². O respeito a diversidade e orientação sexual, no contexto das práticas curriculares, deve acontecer como espaço formativo e constitutivo de novas dinâmicas sociais.

O gráfico abaixo, apresenta os dados levantados pelo IBGE em 2019 em relação a população LGBTQIA+.

² No site do IBGE, não encontramos os dados relativos ao ano de 2023.

Gráfico 1: Orientação sexual das pessoas de 18 anos ou mais segundo o



IBGE

Fonte: IBGE (2019)

A pesquisa levantada em 2019 junto ao IBGE aponta de cerca de 2,9 milhões de brasileiros, entre sexos feminino e masculino autodeclararam serem homossexuais ou bissexuais. A última pesquisa do IBGE que buscou levantar os dados sobre orientação sexual no Brasil, apontava o resultado de 1,9 milhões de brasileiros LGBTQIA+. O que tem demonstrado que os e as sujeitos integrantes desse grupo social tem buscado apresentar suas identidades de gênero, como ponto e pauta da luta pelo respeito às diferenças e as identidades de gênero.

Ao trazer a problemática envolvendo as relações de gênero e sexualidade para dentro da educação por si só já é uma problemática que vai produzir movimentos de subversão. Em pleno século XXI ainda há uma forte influência do patriarcado na sociedade e com isso na educação. Mesmo que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, no Art. 3º “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância.” À realidade é completamente diferente. Assegura-se a liberdade e intolerância, mas ensina-se o preconceito.

Para Silva (2009, p. 93) “as análises feministas mais recentes enfatizam, de forma crescente, que o mundo social está feito de acordo com os interesses e as formas masculinas de pensamento e conhecimento”. É preciso produzir deslocamentos que permita a inserção das discussões de gênero no currículo tendo como base as pedagogias feministas que buscam, constantemente, transformar o conhecimento produzido pelo patriarcado e realizar diálogos pedagógicos voltados aos interesses das mulheres como experiência formativa, produzindo novas epistemologias no contexto de sala de aula.

O processo educativo deveria garantir que essas especificações fossem abordadas, discutidas e relacionadas com a realidade. Diferentes pensadores contemporâneos explicam e traduzem esquemas referentes à sexualidade que até então eram desconhecidos ou pouco abordados por causar polêmica, o que fica escondido por debaixo dos panos acaba se revelando e chocando muitos que vivem em uma realidade própria e acabando por não aceitar o diferente ou o novo.

Professora Malala Yousafzai (março, 2024), ao rememorar suas histórias de vida e de formação docente, levanta as angustias de olhar para a meninas com que já dividiu a sala de aula e perceber o quanto são “podadas”, silenciadas e subalternizadas no contexto de vida e de formação. Malala Yousafzai, apontou durante os diálogos que: *“o que sempre me moveu foi uma vontade genuína de fazer a diferença na vida das pessoas. Meus pais não são alfabetizados, sabe. Minha mãe sempre sonhou em escrever, mas depois de certa idade acho que dá vergonha. Nunca mais tentou.”*

Foi olhando para os modos como a mãe, enquanto mulher foi constituída enquanto sujeito social, nos modos como suas identidades foram sendo produzidas e, articuladas a perspectiva da escola e seu papel na formação dos sujeitos alunos e alunas, que Malala Yousafzai, tenciona seu papel enquanto educadora ao pensar sobre as crianças com quem tem atuado no sul do Amazonas.

O modo como a sociedade institui a idade feminina (identidade marcada pela narrativa geracional) como marca de seu processo de aprendizagem, relação afetivas, entre tantas outras discussões que subalternizam o corpo feminino. O desejo pelo estudo, da mãe de Malala Yousafzai vai se constituir, segundo a entrevistada, inclusive, nos modos como ela vai pensar a escola, a vida, o

casamento. *Eles mesmos diziam, ou casa ou forma, eu formei e depois casei (risos).*

As narrativas produzidas pela Malala Yousafzai, nos tenciona a pensar as dinâmicas escolares no processo de formação da/do sujeito aluno e aluna. Quais funcionalidades atribuímos ao processo de ensino e aprendizagem que, de fato, possa produzir nas crianças com quem atuamos, discursos subversivos e outros modos de pensar a diferença?

O currículo como perspectiva normativa do trabalho docente deve e/ou deveria produzir nas seleções dos seus objetos de conhecimento a transversalidade das discussões que fazem parte e compõe os modos como a sociedade organiza suas dinâmicas sociais. Pensar o currículo como ponto de significação discursiva dessas dinâmicas sociais, buscando ressignificar os estereótipos, apresentando as vozes que foram e, ficam silenciadas nos conteúdos curriculares selecionados por meio da perspectiva euro centrada.

Malala Yousafzai (fevereiro de 2024), pontua como o currículo oficializado, limita o trabalho do professor quanto a temática da diversidade, incluído nesse contexto, as questões de gênero e sexualidade. Para ela,

Encarar a diversidade e necessidades dos meus alunos foi um baita desafio! Cada um tinha sua própria bagagem, suas lutas e vitórias únicas, acho que as pessoas em si são diferentes e desafiadoras, mas pegar mini pessoas (risos) que não sabem ainda como são ou o que são, é um baita desafio.

Sem o auxílio de políticas curriculares, o desafio amplia as dificuldades de atuar na formação do sujeito voltada para os direitos humanos. Tanto Rosa Parks (março de 2024), quanto Malala Yousafzai (fevereiro de 2024) tem ressaltado essas dificuldades pensar as discussões de gênero e sexualidade na escola em função do próprio currículo não discutir a temática como objeto de conhecimento a serem incluídas nos debates educacionais.

Os conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência, incluído a temática sobre violência sexual, homofobia, transfobia, feminicídio, violência doméstica, violência contra a mulher, como temas transversais, nos currículos escolares, estão descritas na Lei nº 13.010,

de 2014 (Brasil, 1996) como obrigatórias de serem discutidas em sala de aula. Cada espaço escolar determina, conforme suas demandas, a estrutura de como essas questões serão abordadas.

Marie Curie (novembro de 2023), ao narrar suas vivências escolares, enfatizou que nas escolas em que atuou desde seu ingresso na carreira docente, tem atuado por meio de projetos e feiras culturais. Para ela, essas abordagens contribuem para auxiliar no debate sobre a diversidade de gênero, no entanto, as discussões deveriam compor as estruturas das matrizes curriculares.

A inserção desses conteúdos nos currículos escolares visa promover a conscientização e a educação sobre gênero e sexualidade, bem como a prevenção de qualquer forma de violência. Essa abordagem transversal nos currículos escolares reflete a importância de integrar esses temas em diversas disciplinas, proporcionando uma educação mais holística e consciente.

Em resumo, a inclusão de conteúdos sobre direitos humanos e prevenção da violência nos currículos escolares, guiada pela Lei nº 8.069/1990 e pela Lei nº 13.010/2014, é uma iniciativa crucial para promover uma cultura de respeito a diferença. Mesmo não tendo as discussões sobre a diversidade de gênero enquanto currículo oficial. Marie Curie (novembro de 2023), narrou que *mesmo assim, realizo várias atividades para que não existam preconceitos, eu mesmo levo de casa, faço essas coisas, para que aja essa igualdade pelo menos durante meu tempo em sala de aula.*

Para Marie Curie (novembro de 2023) quando o corpo docente entende que o currículo por si só não consegue dar conta das demandas escolares que se instituem por meio dos debates levantados pela sociedade e transitam com as e os alunos, é preciso buscar alternativas capazes de estabelecer o diálogo entre essas demandas e a escola. *Trabalhei com vários e com o corpo docente bem preparado na escola, ficou até que fácil trabalhar esse tema. (Marie Curie, novembro de 2023).*

As discussões sobre as questões de gênero no campo da Educação, tem se tornado mais desafiadas nos últimos anos. Autores/as como Mayer (2003); Braga (2019), Carvalho e Silva (2020), Oliveira e Santos (2010) Kamensky (2019) e Guerch (2019) vem discutindo as implicações das discussões de gênero

no contexto escolar vinculando principalmente tais discussões com as abordagens normativas instituídas pelas políticas curriculares. Estas discussões apresentadas em diferentes pesquisas, a partir dos autores/as apresentados/as demonstram que há inúmeras problemáticas que necessitam ser discutidas e problematizadas entre professores/as e alunos/as, tais como: identidade de gênero, orientação sexual, sexualidade, feminização e masculinização da criança e adolescente e de seus universos infanto- juvenil.

A conceituação de gênero e sexualidade carrega uma demanda quase intransponível de barreiras ao longo da história. Os preconceitos que circulam a respeito do que se define gênero e como ele age na formação de um indivíduo, e este, por sua vez, se integram na sociedade, formam os principais causadores para uma não abertura à discussão do assunto.

Problematizar os mecanismos sociais que se prendem e se desenvolvem a fim de dar uma continuidade às relações de poder que conhecemos hoje também se torna um elemento pedagógico quando discutido a questão de gênero. Para Barreiro e Martins (2016, p. 95):

As normas e hierarquias que regularam o gênero e a sexualidade humana, naturalizando determinadas condutas e comportamentos mencionados pelo autor, nos fazem recordar o conceito de *performatividade* desenvolvido pela filósofa Judith Butler, que questiona exatamente a noção essencialista substanciada na anatomia humana, a qual concebe o gênero como um atributo interligado ao sexo biológico.

Marie Curie, nos auxilia a pensar que o corpo docente enquanto espaço também performativo das práticas de ensino e aprendizagem que se inserem na sala de aula negocia e articula os processos de produção das identidades escolares. O e a professora fazem parte e ao mesmo tempo produzem as ferramentas necessárias para ressignificar os modos como são discutidos as diversidades de gênero. *Como eu gostaria que os educadores tivessem uma visão de ensino e aprendizagem com relação a esse tema, eu como professora farei e faço o que estiver ao meu alcance para que todos estejam sendo tratados de forma igual.* (Marie Curie, novembro de 2023). Mesmo discutindo as identidades dos sujeitos alunos e alunas por meio da percepção da igualdade, Marie Curie,

busca, a partir dos conceitos que tem acesso, debater a necessidade de olhar a diferença como palco para a produção das identidades.

O fato de que projetamos a 'nós próprios' nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os 'parte de nós' contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, 'sutura') o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis". (Hall, 2005, p. 12).

Hall (2005), propõe a discussão de identidade como um processo dinâmico e em, em oposição a uma essência fixa e imutável. Para Hall (2005), projetamos a nós próprios nas identidades culturais significados constituídos a partir dos nossos modos de ser. Ao usar a metáfora médica da 'sutura', Hall descreve a identidade como algo que une o sujeito à estrutura social, produzindo as ambivalências. Nos Estudos Culturais, essa metáfora sugere que a identidade é um ponto de conexão crucial entre o indivíduo e a sociedade. A sutura simboliza a forma como as identidades ajudam a integrar os indivíduos nas estruturas sociais.

Os jogos da diferença produzem as suturas que articulam as identidades, marcam modos de ser, estabelecem narrativas de si. Para Frida Kahlo (fevereiro de 2024), os professores e professoras precisam estar atentos aos modos como os e as estudantes narram a si em relação ao contexto social ao qual está inserido. Frida Kahlo, argumenta que sem essas percepções, a prática de ensino está destituída da sua principal função, formar para vida coletiva, para as relações sociais e econômicas. O gênero está implicado nessa formação. Caso não haja, por parte docente esse olhar, segundo Frida Kahlo, nos distanciamos do nosso fazer docente.

[...] infelizmente existem profissionais das escolas da educação que demonstram um certo preconceito com alguns alunos que escolhem ser diferente nas nossas reuniões pedagógicas a nossa gestora tem um diálogo conscientizador pedindo aos colegas de trabalho para respeitar e acolher cada cultura de cada aluno e de cada família (Frida Kahlo, fevereiro de 2024)

O papel do gerenciamento da escola, ao problematizar com os e as docentes que compõem o corpo docente da instituição auxilia na percepção desses e dessas educadoras na produção de práticas contextualizadas, capazes de desenvolver novas narrativas sobre as relações que estabelecem com e sobre as questões de gênero e sexualidade. Temos pensado que essas possibilidades práticas estabelecidas pelos professores e professoras, possam também contribuir para a performatividade da vida e da prática pedagógica docente.

Com base na performatividade de Butler (2003), há uma perspectiva pragmática a respeito de gênero, que esteve muito mais ligado a atributos físicos e biológicos, consequentemente trabalhando com ideias pré-estabelecidas que se diziam condizentes por várias décadas. O papel feminino era estipulado e firmado por homens, com estudos feitos com bases patriarcais e substanciais, assim como supérfluas, em comparação ao que conhecemos atualmente. Então, muito se detém do conceito de gênero, sendo então construído e não naturalmente formado, como tanto se pregava.

Para Butler, (2003, p. 194)

[...] atos, gestos e desejo produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na superfície do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado.

Para Butler (2003) por meio da performatividade torna-se possível tencionar e problematizar as questões sobre gênero no fazer-se e constituir-se temporal. O gênero, então, não pode ser algo dado e acabado de acordo com os anseios de um modelo social específico. Para a filósofa Judith Butler, gênero não se efetiva, não se constitui como algo atemporal, é necessário elementos e mecanismos que produzem efeito e modos de ser nos sujeitos. “A noção de natureza surge como uma política estratégica, sendo possível por meio dela legitimar uma série de desigualdades e direitos, condicionando a mulher e o

gênero feminina constituída sociocultural mente ao ambiente privado”. (Barreiro; Martins, 2016, p. 96).

Eu acredito de verdade que a educação tem o poder de transformar caminhos e abrir portas para um amanhã diferente pra cada menina do interior que também queria formar antes de casar. Cada progresso, cada conquista dos meus estudantes ao longo do tempo, é como um presente que me enche de alegria e me faz sentir que não estou no meu caminho certo. É uma sensação que não dá pra explicar, sabe? É simplesmente incrível. (Malala Yousafzai, março de 2024).

Nas narrativas de Frida Kahlo, Malala Yousafzai e Rosa Parks, a prática docente performativa de Judith Butler (2003), deve buscar perceber que a diversidade de gênero e identidade pode ser aplicada ao campo da educação, levando em consideração que a identidade, incluindo o gênero, é performativa, ou seja, é constituída por práticas contextualizadas. Essas performances não são meramente expressões de identidade, mas produzem modos de ser/identidade marcada e afetada pela diferença.

A prática docente pode ser vista como uma série de atos performativos. Professores e professoras não apenas discutem os conhecimentos escolares, mas também produzem e tencionam debates que constituem narrativas de si nós e para os/as estudantes. Nesse processo as identidades docentes também são ressignificadas. Ao encenar práticas pedagógicas, eles negociam e subvertem normas educacionais e culturais.

As estratégias performativas inseridas em sala de aula pelas e pelos professores e os modos como são produzidos os discursos sobre diversidade e diferença (gênero, raça, classe, sexualidade) pode tencionar e subverter normas sociais. A inclusão de perspectivas diversas no currículo e a criação de um ambiente que acolhe e debate a diversidade de gênero são atos performativos que têm o potencial de subverter normas hegemônicas.

Para Angela Merkel (fevereiro de 2024),

É de suma importância trabalhar às questões de gênero e sexualidade na escola pois é uma forma de tentar fazer com que as crianças

aprendam desde cedo que todos devem ser respeitados independente de sua sexualidade classe social ou cor de pele que eles buscam entender que a escola não quer que as diferenças deixe em desistir, mas sim que todo ser humano seja feliz livre de todo tipo de ódio e perseguição.

Ao aplicar a teoria da performatividade de Butler (2003), à prática docente, Angela Merkel ressalta que essas e esses profissionais estarão atentos as diferenças que compõem a escola e passariam a perceber a educação como espaço onde identidades são constantemente performadas e ressignificadas. Os professores e as professoras, ao reconhecerem seu papel performativo, têm a oportunidade de desafiar e subverter normas estabelecidas, promovendo uma educação voltada para a diversidade, neste caso de gênero. Dessa forma, a prática docente pode ser um ato de resistência e subversão.

É possível compreender o exemplo disso no discurso de Meyer (2003, p.12), que “[...] Gênero continua sendo uma ferramenta conceitual, política e pedagógica central quando se pretende elaborar e implementar projetos que coloquem em xeque tanto algumas das formas de organização social vigentes quanto às hierarquias e desigualdades delas decorrentes”.

É possível compreender que, como uma ferramenta, a definição de gênero atribuía um papel a ser desenvolvido, assim como determina posições de poder, autoridade e subalternidade dentro da sociedade. Meyer (2003, p. 45) aponta que tal conceito “[...] passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística que viriam a definir o que diferencia homem e mulher”. As diferenças encontradas são amplas e existem em todos os âmbitos sociais possíveis assim como em todas as instâncias as quais comumente seremos inseridos.

No entanto, dentro das várias controvérsias, a ressignificação feita pelo movimento feminista numa perspectiva pós-estruturalistas ajudaram a integrar esse conceito dentro de um diálogo mais abrangente, sendo utilizado a fim de compreender melhor a complexidade do termo. Como mostra a autora:

O conceito de gênero pretendia-se romper a equação na qual a colagem de um determinado gênero a um sexo antagônico que lhe seria “naturalmente” correspondente resultava em diferenças

inatas e essenciais, para argumentar que diferenças e desigualdades entre mulheres e homens eram social e culturalmente construídas e não biologicamente determinadas (Meyer, 2003, p. 17).

Gloria Anzaldúa (novembro de 2023) tem argumentado essa relação entre escola-família e sociedade na construção dos debates são produzidos em sala de aula quanto à temática gênero e sexualidade. Para Gloria Anzaldúa, a dificuldade em atuar na produção de novas narrativas sobre as identidades de gênero estão marcadas pela demanda normatiza que a sociedade estabelece.

Em suas narrativas durante os encontros para dialogar sobre práticas de ensino voltadas as questões de gênero e sexualidade, Gloria Anzaldúa (novembro de 2023) pontua que, a escola, buscando ressignificar práticas de submissão no contexto escolar, poderá também constituir elementos que possibilitem as essas crianças problematizar, tencionar e estabelecer novas demandas sociais quanto ao respeito a diversidade.

Para Meyer (2003) vem novamente discorrer que há uma ideia de reprodução dos papéis impostos assim como a determinação da existência de funções as quais cada um se encaixa advindo das significâncias antes impostas, mas que, no entanto, é possível ver uma ampliação da conceituação e com isso a ressignificação que abre caminho para novas discussões e olhares, não negando o ser sexuado, porém não pré-estabelecendo grades formadas e intransponíveis.

Em sala de aula, a situação às vezes é tensa. Vou exemplificar melhor. O homossexualismo tem aumentado muito nos últimos tempos, embora sabe-se que sempre existiu, porém, devido o preconceito era mais camuflado. Hoje, muitas coisas mudaram, principalmente as opiniões, os pensamentos, as atitudes e os comportamentos. No ambiente escolar também há presença de homossexualismo, assim como nos demais ambientes. Atualmente é muito comum encontrar esse público. Como foi dito anteriormente, aumentou visivelmente o índice e LGBTQ+ no Brasil, acredito que no mundo. Infelizmente, há pessoas que não aceitam, criticam e até cometem violência contra essas pessoas. A sociedade de certa forma diz aceitar, mas uma pequena parcela dela, não aceita de forma

nenhuma. Ainda existe muita discriminação quando o assunto é “HOMOSSEXUALISMO”, gera-se discussões. Já presenciei inúmeras situações. Alguns alunos deixam visível seu desprezo pelos colegas que apresentam um comportamento diferenciado. Outros, por sua vez, são indiferentes, convivem com os mesmos, mas não manifestam nenhuma rejeição. As brincadeiras e piadas de mal gosto são inevitáveis. A equipe escolar busca ajudar de certa forma esses discentes com orientações, inclusive quando há a necessidade de uma ajuda maior é acionada a Coordenação Geral do município para que providencie um (a) psicóloga (o), ou seja, a Gestão e a equipe pedagógica preocupa-se demasiadamente com essas e outras questões, pois buscar o bem estar dos alunos. Enfim, percebi que os alunos já vêm com uma ideia formada sobre o assunto abordado de casa. As opiniões são modificadas ou não ao longo da vida escolar.

Gloria Anzaldúa reconhece que a escola como palco das diferenças pode encenar outros papéis, além dos instituídos pela sociedade. A escola passa, segundo Gloria Anzaldúa, a construir novos pontos, novas suturas que vão rasurar as narrativas e discursos sobre a questão das identidades de gênero e sexualidade.

As pesquisas (Meyer, 2003; Kamensky, 2019) acerca das questões de gênero no interior das escolas e principalmente no contexto de formação ou prática do/a professor/a vem se mostrando cada vez mais intrigante e desafiadora no âmbito educacional, uma vez que seu desenvolvimento ocorre articulado aos avanços sociais que, como já foi citado anteriormente, se caracteriza pela quebra das amarras sociais, tão firmemente impostas.

Gloria Anzaldúa (novembro de 2023) ainda estabelece que a discussão de gênero no contexto da sala de aula, segundo suas percepções, deve ocorrer apresentando os aspectos legais sobre o direito à diversidade, neste caso, de gênero. Segundo, Gloria Anzaldúa

[...] deixo bem evidente que o respeito é primordial para um bom convívio, ou seja, as diferenças existem, entretanto, devemos saber lidar com elas. Lógico que devemos ter nosso ponto de vista, opinar quando necessário, mas sempre respeitando o outro. Em seguida

exponho o assunto e posteriormente ouço as opiniões, para que possamos analisá-las e refletir sobre as mesmas.

Relativo à legislação brasileira, a discussão a respeito de gênero e sexualidade é um direito cívico que deve ser garantido sem intimidações e restrições de acordo com o plano de ensino dos/as professores/as encarregados/as.

A formação plena do sujeito para o meio social se dá muito além dos limites pedagógicos pré-estabelecidos, conteúdos acadêmicos são de vital importância, porém, um estudo desligado das demandas e preocupações do que está além dos muros da escola não, necessariamente, pode ser chamado de um preparo integral para o indivíduo dentro da sociedade. É significativo reafirmar que as escolas se relacionam com o meio em que vivem, sendo assim, propagam os problemas, mesmo que de menor intensidade, e consequentemente, apresentam uma imagem que futuramente será seguida. Como podemos analisar no seguinte exemplo dado por Braga (2019, 2019, p.143-144):

Violência baseada na orientação sexual e na identidade de gênero, também conhecida como violência homofóbica e transfóbica, é uma forma de violência baseada em gênero relacionada, também, à escola. Ela inclui violência física, sexual e psicológica, incluindo o bullying. Os gestores educacionais têm sido desafiados a dialogar com crianças e adolescentes escolarizados por esses temas.

A autora relaciona um problema social, como meio educacional. O comportamento homofóbico, transfóbico ou misógino que perpetua na sociedade, acaba por se infiltrar e se reproduzir nas salas de aulas. Os debates acerca de tais assuntos combatem tal comportamento de forma significativa, principalmente se tais discussões forem comuns e presentes desde a educação infantil já que é possível compreender a origem de tais condutas e assim trabalhar contra elas.

Na sala de aula elaboramos temas como: direito das mulheres, machismo, feminicídio, lesbofobia, a transfobia, homofobia e trabalhamos através de textos vídeos filmes casos reais e Relatos

vivenciados pelos alunos fazendo o trabalho de sensibilização e conscientização. (Frida Kahlo, fevereiro de 2024)

Esse é um dos vários exemplos que demonstram como e por que se trabalhar com questões de gênero em sala de aula. Não se limita somente a entender sua sexualidade, os papéis de gênero ou as perspectivas impostas a eles, mas sim de compreender o outro, levando em consideração os processos sociais e individuais de produção de seus modos de ser. Respeitar o outro na construção de sua identidade, preservar o direito de liberdade, integridade e pensamento, independente das questões sociais, políticas e pedagógicas.

E como Braga (2019, p. 145) afirma:

Trazer à tona como as desigualdades de gênero refletem-se nos papéis e nas responsabilidades de cada membro da família, conjuntamente é atribuição da escola. E, para que haja igualdade, todos devem ter os mesmos direitos e as mesmas obrigações em família. É necessário haver respeito mútuo às diferenças de raça/etnia, classe social, orientação sexual, identidade de gênero.

Assegurado por lei e como um dever social, é possível compreender minimamente que por mais que ideais mais conservadoras busquem “apaziguar” discussões referentes a questões de gênero na sala de aula, este por sua vez não pode se deixado de lado, assim como também não pode ser apagado do currículo, práticas pedagógicas e debates educacionais. Sendo tanto numa perspectiva acadêmica quanto na formação docente.

Frida Kahlo (fevereiro de 2024) durante nossas conversas, relata que na escola em que atua, durante últimos 3 anos, há trabalhos voltados ao cumprimento das indicações legais instituídas pelas políticas curriculares.

Assim, no período de um ano letivo nossa escola desenvolve diversos projetos relacionados ao tema, nesses projetos convidamos palestrantes, realizamos teatros, há relatos de experiências dentre outros.

A conceituação de gênero e sexualidade no contexto escolar, possibilita a construção de novas narrativas que transpassam o contexto escolar. Os preconceitos que circulam a respeito do que se define gênero e como ele age na

formação de um indivíduo, e este, por sua vez, se integram na sociedade, formam os principais causadores para uma não abertura à discussão do assunto.

A realização de projetos relatados por Frida Kahlo (2024) que envolvem palestrantes, teatros e relatos de experiências pode ser vista, sob uma lente pós-crítica, como uma oportunidade para tencionar as diferentes vozes e perspectivas dentro do espaço escolar. Esses projetos têm o potencial de desafiar as narrativas hegemônicas ao trazer experiências e saberes que normalmente não são contemplados nos currículos tradicionais.

Convidar palestrantes de diferentes origens e experiências pode abrir espaço para a pluralidade de vozes e perspectivas. No entanto, uma análise pós-crítica exigiria questionar quem são esses palestrantes, quais vozes estão sendo privilegiadas e quais podem estar sendo excluídas. É importante garantir que os palestrantes não apenas representem a diversidade, mas que também tragam perspectivas críticas que desafiem as normas estabelecidas. Do ponto de vista pós-crítico, é crucial analisar como essas representações são feitas, quem está representando quem e se as narrativas encenadas estão desafiando ou reforçando estereótipos.

A valorização dos relatos de experiências pessoais pode contribuir para uma educação voltada para promoção da diversidade de gênero. No entanto, é importante considerar de que maneira esses relatos são tencionados e apresentados. Um enfoque pós-crítico enfatizaria a necessidade de respeitar as subjetividades e as complexidades das experiências individuais, evitando simplificações e generalizações.

No campo pós-crítico, as experiências de si das subjetividades das e dos sujeitos. Cada pessoa, cada participante do debate educativo narra suas histórias e perspectiva distinta que deve ser reconhecida e valorizada. Os projetos que envolvem relatos de experiências permitem que os alunos compartilhem suas próprias histórias e percepções. Isso pode promover um ambiente de aprendizado mais humano e empático. No entanto, é importante criar um espaço seguro onde todos se sintam à vontade para compartilhar modos de ser.

Com o intuito de averiguar quais problemáticas se encontram na trajetória das discussões de gênero dentro da sala de aula, as narrativas foram nos levando a pensar e problematizar as discussões sistêmicas que não limitam as demandas, há o intuito de estudar as políticas públicas responsáveis e apresentar como estas afetam o ensino e atuam dentro dele.

Os autores Barreiro e Martins (2016, p.95) trabalham com essa linha e se ligam a diversos pensadores, como:

As normas e hierarquias que regularam o gênero e a sexualidade humana, naturalizando determinadas condutas e comportamentos mencionados pelo autor, nos fazem recordar o conceito de *performatividade* desenvolvido pela filósofa Judith Butler, que questiona exatamente a noção essencialista substanciada na anatomia humana, a qual concebe o gênero como um atributo interligado ao sexo biológico.

Com base na filosofia citada, os autores trazem uma visão pragmática a respeito de gênero, que esteve/está ligado a atributos físicos e biológicos, consequentemente trabalhando com ideias pré-estabelecidas (estereótipos) que se diziam condizentes por várias décadas. O papel feminino era estipulado e firmado por homens, com estudos feitos com bases patriarcais e substanciais, assim como supérfluas, em comparação ao que conhecemos atualmente. Então, muito se detém do conceito de gênero, sendo então construído e não naturalmente formado, como tanto se pregava.

A noção de natureza surge como uma política estratégica, sendo possível por meio dela legitimar uma série de desigualdades e direitos, condicionando a mulher e o gênero feminino constituído socioculturalmente ao ambiente privado. (Barreiro; Martins, 2016, p. 96).

É possível compreender o exemplo disso no discurso de Meyer (2003, p.12):

[...] Gênero continua sendo uma ferramenta conceitual, política e pedagógica central quando se pretende elaborar e implementar projetos que coloquem em xeque tanto algumas das formas de organização social vigentes quanto às hierarquias e desigualdades delas decorrentes.

A amplificação, assim como a significância da palavra e de como ela se constitui traz impactos sociais que desestruturam formações muito bem constituídas ao longo dos séculos. É possível compreender que, como uma ferramenta, a definição de gênero atribuía um papel a ser desenvolvido, assim

como determina posições de poder, autoridade e subalternidade dentro da sociedade. Meyer (2003) traz que tal conceito passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística que viriam a definir o que diferencia homem e mulher”. As diferenças encontradas são amplas e existem em todos os departamentos sociais possíveis assim como em todas as instâncias as quais comumente seremos inseridos.

No entanto, dentro das várias controvérsias, a ressignificação feita pelo movimento feminista numa perspectiva pós-estruturalista ajudaram a integrar esse conceito dentro de um diálogo mais abrangente, sendo utilizado a fim de compreender melhor a complexidade do termo. Como mostra a autora;

O conceito de gênero pretendia-se romper a equação na qual a colagem de um determinado gênero a um sexo antagônico que lhe seria “naturalmente” correspondente resultava em diferenças inatas e essenciais, para argumentar que diferenças e desigualdades entre mulheres e homens eram social e culturalmente construídas e não biologicamente determinadas (Meyer, 2003, p. 17).

Assim, a autora vem novamente discorrer que há uma ideia de reprodução dos papéis impostos assim como a determinação da existência de funções as quais cada um se encaixa advindo das significâncias antes impostas, mas que, no entanto, é possível ver uma ampliação da conceituação e com isso a ressignificação que abre caminho para novas discussões e olhares, não negando o ser sexuado, porém não pré-estabelecendo grades formadas e intransponíveis.

Angela Merkel (fevereiro de 2024) pontua sobre a necessidade de discutir tais elementos no contexto de sala de aula. Para ela, o e a professora tornam mediadores desse processo. Por meio dele o processo de ressignificação dos modos estereotipados sobre o grupo LGBTQIA+ pode se tornar mais intenso e significativo. Buscando dialogar e:

[...] converso com eles, busquei explicar que Independente de ser menino ou menina todos têm os mesmos direitos e deveres que não importa se é rico ou pobre nem a cor da pele somos todos iguais busco sempre falar que não existe brinquedo de menino ou de menina isto é uma das maiores discussões a cor também todos brincam com brinquedo que gosta e pinta a cor que quiser.

Os estudos feministas têm apontado para a construção de uma prática voltada a igualdade de direitos e deveres entre meninos e meninas. Angela Merkel quando apresenta essas narrativas pedagógicas com as crianças inseridas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apresenta que esta posição é fundamental no feminismo, que luta contra a discriminação baseada em gênero e busca garantir que todas as pessoas, independentemente de seu sexo, tenham as mesmas oportunidades e tratamento.

Frida Kahlo e Angela Merkel, tem apresentado em suas narrativas as dinâmicas que formulam os modos como as práticas de ensino podem contribuir para a percepção de outras identidades no contexto da sala de aula. A afirmação que todos têm os mesmos direitos e deveres, independentemente do gênero, alinha-se com a visão feminista de desconstrução dos estereótipos de gênero que limitam as capacidades e as liberdades individuais. Este é um passo importante na educação das crianças, pois ajuda a dismantelar as ideias preconcebidas sobre o que meninos e meninas podem ou não fazer.

Articulados a esses debates, Angela Merkel, Lília, Malala Yousafzai, Marie Curie e Rosa Parks e Gloria Anzaldúa tem buscado trabalhar, o que no campo dos estudos feministas de sobre interseccionalidade. A narrativa de que "não importa se é rico ou pobre nem a cor da pele, somos todos iguais" reflete um entendimento básico da interseccionalidade, um conceito central nos estudos feministas contemporâneos. A interseccionalidade, desenvolvida por Kimberlé Crenshaw, argumenta que diferentes formas de opressão (como racismo, sexismo, classismo) se interseccionam e se sobrepõem, afetando as pessoas de maneiras complexas.

O Reconhecimento das Diferenças nos discursos narrados pelas e pelos entrevistados durante novembro de 2023 a março de 2024 tem possibilitado a inclusão de questões como a igualdade, diferença, identidade. Os estudos feministas também destacam a importância de reconhecer e valorizar as diferenças. Não se trata apenas de afirmar que todos são iguais, mas de entender como as diferenças de gênero, raça e classe influenciam as experiências das pessoas e trabalhar para eliminar as desigualdades associadas a essas diferenças.

A afirmação aborda diretamente a questão dos brinquedos de gênero, que é uma área significativa de estudo e crítica feminista. A ideia de que "não existe brinquedo de menino ou de menina" desafia a normatização de certos brinquedos como apropriados apenas para um gênero específico.

As narrativas dos e das colaboradoras têm se articulado aos estudos feministas revela que a afirmativa promove ideias importantes sobre igualdade de direitos e a desconstrução de normas de gênero. No entanto, para que essas ideias sejam verdadeiramente eficazes, é necessário um compromisso contínuo com a prática crítica e reflexiva. Os estudos feministas oferecem ferramentas para questionar e desafiar as normas estabelecidas, promovendo uma educação que valoriza a igualdade, a liberdade de escolha e o reconhecimento das complexas interseções de identidade que moldam as experiências individuais.

A pesquisa acerca das questões de gênero dentro das escolas e principalmente dentro da formação ou prática do professor vem se mostrando cada vez mais intrigante no âmbito educacional, seu desenvolvimento se dá lentamente a partir de pequenos avanços sociais que, como já foi citado anteriormente, se caracteriza pela quebra das amarras sociais, tão firmemente impostas.

2.2 Políticas Curriculares e narrativas docentes

Por conta destas tensões apresentadas já nas discussões do subtópico 1.1 desta seção, que surgem sobre a relação entre escola e gênero como temática curricular que passamos agora a abordar, especificamente, as políticas públicas educacionais voltadas a produção do currículo oficial no contexto das escolas públicas brasileiras, nomeadamente, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, Diretrizes Curriculares Nacionais– DCN's, bem como os documentos curriculares de Base do município de Humaitá – AM.

É importante destacar que fomos durante os meses de maio a outubro de 2023 a Secretaria Municipal de Educação de Humaitá, Amazonas, para tentarmos verificar os documentos curriculares que poderiam aparecer no formato de projetos educacionais, cursos de formação (palestras, oficinas), bem como atas de reunião que tinham como temática a formação continuada do

professor e professora para o debate sobre as questões de gênero e sexualidade na escola.

Durante os diálogos com os responsáveis, foram informados que seriam levantados tais documentos para que os mesmos pudessem compor a produção de dados desta dissertação de mestrado. No entanto, todos os retornos realizados não conferiram na entrega presencial ou virtual desses documentos. Fizemos o levantamento junto ao site da SEMED, no portal de informações da Prefeitura Municipal e não identificamos nenhuma narrativa documental que pudesse compor as análises.

Optamos por olhar para as políticas públicas curriculares nacionais que constroem as mecanismos e procedimentos curriculares no contexto da Educação Básica que apresentasse elementos voltados a temática gênero e sexualidade. Neste caso, articulados as narrativas docentes sobre currículo, gênero e sexualidade no contexto das práticas de ensino dos e das docentes participantes desta pesquisa, passamos a analisar as seguintes políticas Curriculares: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2017 e implementada a partir de 2023; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) especificamente, o volume Temas Transversais, Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 a 2024, Plano Estadual de Educação (PEE), entre outros documentos que direta e indiretamente elabora uma dimensão curricular na prática pedagógica do professor.

Olhando para a perspectiva de construção histórica das políticas de gênero na educação, tem nos possibilitado perceber como Gloria Anzaldúa tem apontado a necessidade criar práticas formativas no contexto da formação continuada dos e das professoras que atuam junto a SEMED de Humaitá. Para Gloria Anzaldúa, o descaso com a formação continuada dificulta a relação sala de aula e contexto social. *“Infelizmente nunca participei de projeto e/ou curso de formação cujo o tema ou temática estivesse voltado para os assuntos: gênero, educação e sexualidade”*. (novembro de 2023).

As narrativas de Hortênsia têm nos indicado que mesmo que haja políticas curriculares que criem no contexto escolar, a obrigatoriedade de discutir as violências de gênero na sala de aula, não tem sido produzida estratégias

formativas que possibilitem ao docente construir novas narrativas sobre as identidades de gênero em sala de aula.

Passamos de um sistema educacional performado por desigualdades de gênero profundamente enraizadas, onde estereótipos culturais as oportunidades educacionais, para uma busca contínua pela igualdade de gênero na educação. Isso tem se revelado nos discursos curriculares, no entanto, as narrativas docentes apresentam ambivalências nas condições em que o currículo oficial tem em relação sua efetividade em sala de aula.

As perspectivas pós-estruturalistas e dos Estudos Culturais, e reflete avanços significativos na compreensão de como o ambiente educacional pode ser transformado para desafiar e superar as construções sociais de gênero.

No passado, o sistema educacional frequentemente reproduzia e reforçava as normas de gênero preexistentes na sociedade, como argumentado por pesquisadores como Silva (2000). Os currículos eram produzidos por estereótipos que limitavam o potencial e as expectativas das crianças com base em sua identidade de gênero. Meninas eram direcionadas para áreas de estudo tradicionalmente associadas ao feminino, enquanto os meninos eram incentivados a se envolver em campos considerados masculinos, como ciências e tecnologia. Esse viés de gênero nas políticas educacionais perpetuava desigualdades e restringia as oportunidades, como discutido por Peggy McIntosh (1988) em relação ao "privilegio masculino".

No entanto, ao longo das últimas décadas, houve uma notável mudança nesse paradigma, refletindo debates entre autoras como Judith Butler (1990) e Bell Hooks (1984). Movimentos sociais, avanços na teoria feminista e uma crescente conscientização sobre a importância da igualdade de gênero influenciaram a formulação de políticas educacionais mais inclusivas e sensíveis ao gênero. Um marco crucial nesse processo foi a incorporação de perspectivas de gênero nos documentos de políticas educacionais.

Gostaria muito de participar futuramente, para enriquecimento pessoal e profissional. Principalmente, para saber agir em certos momentos e ter sabedoria para defender o indivíduo nos momentos de constrangimentos. Esses tipos de assuntos geram muitas

polêmicas e dividem opiniões. Quem sabe daqui alguns anos haja mudanças, no que diz respeito a aceitação dos LGBTQ+. As modificações precisam acontecer [...] (Hortênsia, novembro de 2023).

Essas necessidades de formação continuada, mesmo com a intensificação das discussões de gênero no âmbito curricular e acadêmico, ainda carecem de um olhar atento as práticas que são constituídas no interior da sala de aula. Hortênsia discorre sobre as dificuldades que tem em produzir práticas de ensino coerentes com a demanda escolar, nesse caso, das identidades de gênero e sexualidade.

Mesmo que os debates acadêmicos e de Movimento social tenha inferido na elaboração políticas curriculares que promovem a equidade de gênero em todos os níveis da educação, como argumentado por Gita Steiner-Khamsi (2012) em relação à globalização das políticas educacionais, é necessário olhar para a formação dos e das educadoras que implementaram essas políticas em sala de aula.

A ampliação das discussões curriculares sobre gênero e sexualidade incluem a revisão dos currículos para produção dimensões formativas e sociais de gênero, como apontado por Raewyn Connell (2009), a promoção de materiais didáticos que representam a diversidade de gênero e a implementação de programas de formação de professores sensíveis ao gênero, conforme sugerido por Judith S. Lorber (2005). Além disso, essas políticas buscam criar ambientes escolares seguros e inclusivos para todos, independentemente de sua identidade de gênero, como discutido por autores como Erving Goffman (1963) em relação às "identidades estigmatizadas".

[...] eu realizo várias atividades para que não existam preconceitos, eu mesmo levo de casa, faço essas coisas, para que aja essa igualdade pelo menos durante meu tempo em sala de aula. (Marie Curie, novembro de 2023).

Marie Curie em suas narrativas tem demonstrado que mesmo diante desse afastamento entre o que propõe as políticas curriculares, tais como o PCN, o PNE, PEE e RCA, propõe em suas aulas uma dimensão de educação que questiona e cria estratégias de subversão nas construções sociais de gênero na

sociedade. No entanto, ainda há desafios a serem enfrentados na implementação eficaz dessas políticas e na superação das construções sociais de gênero.

O marco legal e regulatório relacionado às políticas de gênero na educação representa um elemento fundamental para a compreensão e sustentação dessas políticas. Marie Curie se baseia em leis de igualdade de gênero e direitos humanos. A análise desses (PCN, o PNE, PEE e RCA) instrumentos legais é crucial para produzir práticas de ensino pautado nas discussões voltada às políticas de gênero na educação.

No cenário brasileiro, diversas leis e regulamentos estabelecem o arcabouço legal para a promoção da igualdade de gênero na educação. A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 206, inciso I, estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, sem qualquer forma de discriminação, incluindo a discriminação de gênero. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, em seu Artigo 3º, inciso IV, coloca como um dos princípios da educação a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como o direito de ser respeitado na sua identidade de gênero.

Outro marco importante é a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), que estabelece mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, e que possui implicações significativas no contexto educacional, já que a educação desempenha um papel fundamental na conscientização e prevenção da violência de gênero.

Além das leis específicas, o Brasil é signatário de tratados e convenções internacionais que promovem a igualdade de gênero, como a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW), que influencia diretamente as políticas nacionais de educação.

No entanto, a implementação efetiva dessas leis e regulamentos enfrenta desafios, como a falta de recursos, a resistência cultural e obstáculos práticos, como a falta de capacitação de professores. Nesse contexto, a análise crítica desses instrumentos legais é fundamental para identificar lacunas e áreas que

requerem fortalecimento, bem como para avaliar como eles são aplicados na prática, à luz de debates acadêmicos e perspectivas de direitos humanos.

Para Rosa Parks, essas são ambivalentes, tendo em vista que as discussões de gênero e sexualidade tem voltado olhares para a necessidade da discussão sobre diversidade em sala de aula e, ao mesmo tempo, tem reforçado os discursos preconceituosos.

Estamos começando a ver algumas mudanças, sim. Falar sobre diversidade e respeito às diferenças tá ganhando mais espaço, o que é bom. Mas ainda tem bastante resistência e preconceito, tanto dos alunos quanto de alguns colegas. É um processo lento, mas importante. (Rosa Parks, março de 2024)

Portanto, a análise do marco legal e regulatório relacionado às políticas de gênero na educação fornece uma base para dimensionar o discurso pedagógico em conformidade das políticas educacionais com os princípios da igualdade de gênero e para identificar oportunidades de aprimoramento e aplicação efetiva desses instrumentos legais. É um componente essencial na compreensão do contexto legal que molda as políticas de gênero na educação e seu impacto na sociedade brasileira.

Relativo à legislação brasileira, a discussão a respeito de gênero e sexualidade é um direito cívico que deve ser garantido sem intimidações e restrições de acordo com o plano de ensino dos professores encarregados. Como podemos ver nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's):

Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto às preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade. (Brasil, 1998, p.4).

A formação plena do sujeito para o meio social apresentado pelo PCN se dá muito além dos limites pedagógicos pré-estabelecidos, conteúdos acadêmicos são de vital importância, porém, um estudo desligado das demandas e preocupações do que está além dos muros da escola não, necessariamente, pode ser chamado de um preparo integral para o indivíduo

dentro da sociedade. É significativo discutir que as escolas se relacionam com o meio em que vivem, sendo assim, propagam os problemas, mesmo que de menor intensidade, e conseqüentemente, apresentam uma imagem que futuramente será seguida.

Tento integrar esses assuntos nas conversas do dia a dia, sem fazer um grande alarde. Uso histórias, exemplos e projetos que mostram a importância do respeito e da empatia. Isso ajuda a criar um ambiente mais inclusivo e acolhedor pra todos. Tem que ser algo natural, sabe? Pra que os alunos entendam que isso faz parte da vida deles. (Rosa Parks, março de 2024).

É necessário, âmbito da sala de aula, abordar as questões de gênero como um elemento curricular, tornando-se um projeto político educacional. Não se limita somente a entender sua sexualidade, os papéis de gênero ou as perspectivas impostas a eles, mas sim de compreender o outro, a produção de suas identidades. Respeitar o novo e o diferente, preservar o direito de liberdade, integridade e pensamento, independente das questões sociais, políticas e pedagógicas. Como vemos nas PCN's:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; (Brasil, 1998, p. 66).

E como Braga (2019, p.145) afirma:

Trazer à tona como as desigualdades de gênero refletem-se nos papéis e nas responsabilidades de cada membro da família, conjuntamente é atribuição da escola. E, para que haja igualdade, todos devem ter os mesmos direitos e as mesmas obrigações em família. É necessário haver respeito mútuo às diferenças de raça/etnia, classe social, orientação sexual, identidade de gênero.

Assegurado por lei e como um dever social, é possível compreender minimamente que por mais que ideais mais conservadoras busquem “apaziguar” discussões referentes a questões de gênero na sala de aula, este por sua vez não pode se deixado de lado, assim como também não pode ser apagado do currículo, práticas pedagógicas e debates educacionais. Sendo tanto numa perspectiva acadêmica quanto na formação docente.

Malala Yousafzai (fevereiro de 2024), ao discorrer sobre as políticas curriculares que incluem nos currículos da educação brasileira a necessidade de discussão de gênero, auxilia no debate sobre o papel do feminino e masculino, principalmente quando essas questões envolvem o interior do Estado do Amazonas, marcado pelo patriarcado e a religião como produção das identidades.

Quando menciono meninas do interior em relação a casar ou formar, é importante ressaltar que isso pode refletir visões tradicionais e estereotipadas de gênero. Tinha pai que não gostava, dizia que menina boa, era menina em casa. Aprendendo a ser mulher. Perdi várias, ou então elas apareciam 'prenhas', já sabia que o estudo tinha parado ali, nunca mais via de novo. (Malala Yousafzai, fevereiro de 2024).

As narrativas apresentadas pela professora Malala Yousafzai retratam os modos pelos quais a sociedade tem estabelecido estratégias de submissão em relação ao corpo feminino. Seus relatos durante os diálogos produzidos rememorizam seus afetamentos em relação a saída de suas alunas pelo fato de seu corpo ser feminino. Essas questões, segundo Malala Yousafzai reforço que à mulher cabe o lar, o cuidado com os filhos/as, com o marido. Para ela, ser mulher não se constitui nesses lugares submissos e, segundo Malala Yousafzai, a escola é o palco onde as diferenças, outras possibilidades são apresentadas.

O termo "gênero", conforme argumentado por Judith Butler (1990), transcende as categorias binárias tradicionais e abrange construções sociais, culturais e psicológicas que influenciam profundamente as identidades e expectativas dos indivíduos. Nessa perspectiva, o gênero não é uma característica fixa e imutável, mas sim uma construção fluida que varia culturalmente e ao longo do tempo.

A compreensão dessa complexidade do gênero é fundamental para uma educação voltada para a diversidade, uma vez que as identidades de gênero dos alunos/alunas e professores e professoras desempenham um papel central na experiência educacional. Abordar questões de gênero de maneira significativa requer o reconhecimento das diversas formas de expressão de gênero, bem como a sensibilidade para as diferenças individuais e a eliminação de

estereótipos de gênero prejudiciais no ambiente escolar. É nesse contexto que as políticas curriculares desempenham um papel fundamental.

As políticas curriculares são diretrizes que orientam o desenvolvimento e a implementação dos currículos escolares. Elas são um instrumento poderoso para ressignificar o que é ensinado nas escolas, como é ensinado e com que propósito. Ao incorporar o enfoque de gênero nas políticas curriculares, as autoridades educacionais têm a oportunidade de influenciar a forma como as escolas abordam questões de gênero, desde a seleção de materiais didáticos até as práticas pedagógicas.

Nas escolas onde trabalhei, sempre conversávamos sobre gênero e sexualidade. Até porque, sempre acabávamos nos deparando com algumas situações. Quando isso acontecia, trocávamos ideias, experiências e isso acabava de certo modo, servindo de crescimento profissional e pessoal, pois convivemos com várias pessoas que pensam e agem de formas diferentes. Esses episódios acabavam servindo de direcionamento para certos casos. Nós ouvíamos os colegas e a partir daí já abria um leque de alternativas para agir nesses momentos e saber passar para os discentes a melhor forma de entender o assunto sem causar transtornos para ambas as partes. (Hortênsia, novembro de 2023).

Essa abordagem nos incentiva a questionar as narrativas hegemônicas sobre gênero, desafiar as normas tradicionais e explorar como as políticas podem perpetuar ou desafiar estruturas de poder existentes. Além disso, nos lembra que as políticas curriculares não são neutras em relação ao gênero; elas podem refletir e reforçar as hierarquias de gênero em nossa sociedade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), uma diretriz importante na educação brasileira, desempenham um papel relevante na abordagem de questões de gênero e sexualidade no contexto educacional. Eles são cruciais para a promoção de uma educação que não se limite apenas ao conhecimento acadêmico, mas que também abrace questões sociais contemporâneas, como enfatizado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1997).

Os PCN integram tópicos relacionados a gênero e sexualidade por meio dos chamados temas transversais, que incorporam questões de relevância social na experiência educacional dos estudantes. Esses temas são essenciais para proporcionar uma educação holística, que esteja em sintonia com as demandas atuais e os desafios enfrentados pela sociedade. Ao incluir a discussão de temas relacionados a gênero e sexualidade, os PCN reconhecem a necessidade de abordar situações que fazem parte do cotidiano dos alunos.

Nos PCN, o conceito de gênero é concebido como uma construção que transcende as categorias tradicionais de masculino e feminino. Essa visão alinha-se com as perspectivas pós-estruturalistas, que enfatizam a fluidez e a natureza social das identidades de gênero. Além disso, os PCN reconhecem que as desigualdades de gênero historicamente privilegiaram os homens, o que torna essencial combater essas relações autoritárias e questionar os padrões de conduta estabelecidos (Brasil, 1997).

No cenário educacional do Amazonas, as Diretrizes Curriculares e Pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) também enfatizam a necessidade de abordar questões de gênero e orientação sexual de forma transversal em todos os componentes curriculares. Isso reflete o compromisso de promover uma educação que valorize a diversidade e promova o respeito, o diálogo e a compreensão, de acordo com o Referencial Curricular Amazonense (Amazonas, 2020).

Em Manaus, o Departamento de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) desempenha um papel crucial na formação continuada dos professores. Embora tenham surgido desafios e conflitos na abordagem de questões de gênero e sexualidade, o DDPM sempre buscou oportunizar discussões e debates sobre a diversidade nas relações de gênero e sexualidades. Isso demonstra um esforço contínuo para promover uma formação docente que esteja alinhada com as perspectivas contemporâneas de igualdade de gênero e respeito à diversidade (Rotondano, 2019).

Nesse contexto, fica evidente que os PCN e as diretrizes educacionais do Amazonas oferecem bases sólidas para a inclusão de discussões de gênero e sexualidade na educação. No entanto, é essencial que essas políticas sejam implementadas de forma eficaz nas práticas pedagógicas, garantindo que os

professores estejam preparados para abordar essas questões de maneira sensível e construtiva.

Angela Merkel (fevereiro de 2024) tem buscado, quando conversávamos sobre as perspectivas curriculares que de certa forma, estruturam os discursos que se inserem na sala de aula, olhar para o papel da gestão e como ela percebe o currículo oficial no contexto escolar. Para ela, a gestão escolar é meio que media, negocia e articula junto aos professores e professoras o currículo e aquilo que também pode surpreender, sair do comum em sala de aula, como Angela Merkel propõe em suas narrativas.

Sempre converso com a gestora a pedagoga sobre o assunto e busco sempre trabalhar em sala de aula para tentar mudar os pensamentos mais preconceituosos. (Angela Merkel, fevereiro de 2024)

A promoção da igualdade de gênero na educação é um empreendimento multifacetado e encontra sua base em diversas perspectivas teóricas, cada uma contribuindo com insights únicos. O feminismo, com suas raízes em autoras pioneiras como Simone de Beauvoir (1949), desempenhou um papel fundamental na construção do entendimento de que desafiar as estruturas de poder e a discriminação de gênero é fundamental para a consecução da igualdade de gênero. Esta perspectiva destaca a importância de questionar as normas de gênero e de empoderar as mulheres e pessoas de todas as identidades de gênero.

A teoria queer, baseada em autores como Eve Kosofsky Sedgwick (1990), expandiu o espectro do debate de gênero e sexualidade, desafiando as noções tradicionais de identidade de gênero e sexualidade. Ela enfatiza a fluidez e a diversidade das identidades de gênero, bem como a necessidade de reconhecer e respeitar a multiplicidade de experiências de gênero e orientação sexual. Esta perspectiva oferece uma lente valiosa para repensar as políticas de gênero na educação, abrindo espaço para a inclusão e a representação de diversas identidades de gênero.

A abordagem interseccional, proposta por Kimberlé Crenshaw (1989), destaca a interseção das identidades de gênero com outras formas de opressão, como raça, classe social e orientação sexual. Ela reconhece que as experiências

de discriminação e desigualdade não podem ser compreendidas isoladamente, e enfatiza a importância de considerar como diferentes formas de opressão se sobrepõem e se entrelaçam. Nesse contexto, as políticas de gênero na educação devem abordar não apenas as questões de gênero, mas também reconhecer e combater outras formas de discriminação que afetam diferentes grupos de maneira desproporcional.

A compreensão e a integração dessas perspectivas teóricas são essenciais para informar políticas curriculares eficazes na promoção da igualdade de gênero na educação. Elas não apenas fornecem uma base sólida para a formulação de políticas sensíveis ao gênero, mas também incentivam uma abordagem crítica que reconhece a complexidade das questões de gênero e a necessidade de um esforço contínuo para desafiar as normas e estruturas que perpetuam a desigualdade. Portanto, ao considerar essas perspectivas, as políticas de gênero na educação podem se tornar mais abrangentes, inclusivas e eficazes na construção de um ambiente educacional igualitário e enriquecedor para todos.

Para Frida Kahlo (fevereiro de 2024), *o Governo precisa investir bastante na educação, principalmente nas escolas. Há uma carência na estrutura escolar, porém é possível sim, realizar ações.* Essas questões retomam os discursos sobre os trânsitos que a prática docente necessita para dar conta das demandas de aula. A implementação de uma política pública sem a organização curricular real na escola, tem dificultado o trabalho do e da professora. *Transitar entre currículo, escola, família e sociedade é um trabalho árduo, porem gratificante* (Frida Kahlo, fevereiro de 2024).

Ao perceber e refletir sobre o contexto educacional, o verbo transitar se torna um mecanismo que pretende questionar as relações, ainda que ocultas, mas intrínsecas, na formação/produção do ser docente. Ao “transitar” entre os cenários educacionais, nota-se uma referência bastante constante de pensamentos, filosofias, crenças, culturas e paradigmas predefinidos que já existiam ao longo da história. Ao sair de sua definição mais simplista, o transitar, quando abraçado pelo campo dos estudos culturais, enxerga não somente a cronologia de um estado, ou objeto e sua influência, mas a pluralidade existente,

silenciada em muitos casos, nas predefinições históricas desse mesmo estado/objeto.

Ou seja, não é somente sobre como os professores e professoras se formaram ao longo dos anos, é sobre como os interlaces sociais que se “estruturam” ao decorrer da história, projetam até os dias de hoje, as mais diversas relações entre sujeitos, ideias, identidades e particularidades. Compreender que o ser docente de hoje, ainda é um reflexo da sociedade de ontem.

Dessa forma, o pesquisar se relaciona mais intimamente com a ideia do instigar do que se propõe a responder, já que, assim como se influencia “o sujeito docente” através dos mais diversos meios, “o sujeito docente” influencia os mais diversos meios. Sendo assim, as problematizações e os silenciamentos se tornam palcos de estudos, mais que isso, reescrevem sociedades “moldadas” em histórias que são ensinadas através de uma só perspectiva, tida como a “correta”.

Adentrando assim, ao que se pode chamar de “politizar”, mas não a ideia de política restrita, mas voltada as questões inerentes ao sujeito. O politizar é o compreender a prática, o discurso, as representações e as relações de poder na produção de uma perspectiva. Busca englobar interações cotidianas, produções culturais e as dinâmicas de identidade, essas que por sua vez, não se fixam em somente uma perspectiva, não se conta em apenas uma história e se não define por trás de uma única narrativa política e social.

O ser então, ao se perceber como sujeito que transpassa estruturas pré definidas, se distingue de um ser pronto, estruturado, determinado e programado socialmente, mas inicia uma concepção de significância que por sua vez permite ao sujeito o andar não linear em sua própria identidade, subjetividade e singularidade. É nesse momento, que se adentra nas primeiras politizações, silenciadas e problematizadas sobre o sujeito, que serão tensionadas. O gênero.

O gênero abarca uma longa densidade teórica quando voltado a diversidade social, uma vez que não somente complexo e multifacetado, engloba “raízes estruturais” que foram muito bem disseminadas com o passar dos anos.

Ainda abraçando as ideias do que definiu-se politizar, o gênero agrega alguns pontos que precisam, inicialmente, serem debatidos separadamente, para assim, corroborar com uma mais abrangente percepção de como o mesmo vai ser discutido.

O primeiro ponto entende a palavra/termo/significância de gênero como uma “noção socialmente construída”, esse é o primeiro impacto da palavra, do som, da associação, da primeira ideia vinculada ao significado. Essa dinâmica entre o que é e o que se entende é algo complexo, mas necessário, já que ao problematizar um assunto, é necessário o compreende-lo em sua totalidade, isso inclui conceitos, achismos, definições e opiniões, não como um meio científico, mas como uma percepção para além das terminologias.

O gênero como uma “noção socialmente construída” traz conceitos de feminino, masculino, sexualidade, identidade de gênero, comportamentos, diferenças biológicas, papéis sociais e as dicotomias entre o homem e a mulher, esses sendo como os únicos gêneros/sexos relacionados aos seres humanos. A partir dessa primeira perspectiva o gênero acaba por ter, uma ampla gama de significâncias que são entendidas, projetadas e influenciadas culturalmente.

Essa relação pode ser observada quando inserida num contexto histórico notável, como antes do movimento sufragista, que surgiu no final do século XIX e início do século XX. Em que o contexto social da época representava a mulher, tendo enfoque na branca/de classe social/casada/conservadora, como uma figura de fragilidade, passividade, amabilidade, além da necessidade de uma figura masculina.

Ah, isso mexia demais com as meninas aqui na escola, viu? Muitas delas vieram com aquela ideia de que o máximo que pôde almejar na vida era casar e ter filhos. Isso refletia bastante no jeito deles participarem das aulas. se já foram internalizadas essa ideia de que não precisaram se esforçar tanto na escola, já que o futuro delas estava 'definido'. (Malala Yousafzai, fevereiro de 2024)

Essa perspectiva, patriarcal pautada em palcos religiosos e conservadores, “moldou”, do modo mais simplista da palavra, costumes e crenças as quais, foram possíveis as mais hediondas sociedades descritas. O

ser pensante, ativo, reflexivo e conseqüentemente superior, se destacou por uma característica biológica a qual sua finalidade se restringe a necessidades fisiológicas e reprodução, atrelado ao prazer pessoal. Dessa forma, o conceito de gênero se rotulou, se espremeu, se modelou em relações vantajosas de comercio, poder, prestígio e satisfação, ao se referir a um “gênero” e em rostos polidos, movimentos contidos, padrões inacessíveis e um silêncio gritante, ouvido até os dias de hoje, para se referir ao “outro”.

Percebi que eles nem sequer tiveram a chance de considerar outras possibilidades para suas vidas. Então, na sala de aula, eu tentei mostrar para eles que pudessem ser o que quisessem, que a escola pudesse ser o caminho para conquistar seus sonhos, independentemente do que quisessem. a sociedade esperava por eles. Era um desafio diário, mas ver o brilho nos olhos delas quando começavam a acreditar nas mesmas coisas, fazia tudo valer a pena. (Malala Yousafzai, fevereiro de 2024).

O “outro” que além dos silêncios que carrega, não é voz de muitos “outros”. Os “outros” são compostos por vozes negras, pobres, sem direitos e que, enquanto na busca do “outro” pelo falar, pelo trabalhar, busca o descanso e a dignidade de ter o que comer e o que vestir por meio de um trabalho árduo e não visto.

O gênero ao atuar como uma “noção socialmente construída”, incita o olhar para o que de fato é o socialmente construído. O que transita em meio as suas mais diversas definições e ampliações? Como conversam com as problematizações que diversos autores vêm trazendo ao longo da história? O olhar sobre um conceito e, o compreender de fato as entrelinhas que caminham em suas definições, atuam diretamente nas problemáticas sociais mais vigentes do meio.

Ao passar justamente para essa perspectiva, apresenta-se o gênero como, não mais uma noção social, ainda que possa ser problematizadora dentro do campo, mas o seu conceito se atrela a resistência. O resistir que perpassa da ideia do contradizer, se opor e não sucumbir, no entanto, que não se afasta dessas percepções. Mas se enxerga dentro das práticas como um organismo

vivo e perceptivo que assim como os sujeitos, se apresenta, se entende e se ressignifica com o passar dos anos, das percepções, dos debates e dos olhares.

O conceito/termo/significância do gênero dentro de uma percepção de resistência, pensa para além do determinismo biológico, mas sim, nas produções sociais de identidade, essas que por sua vez se relacionam entre si, dando voz ser feminino e o desconstruindo do ser constituído como feminino, como Beauvoir () apresenta, “não se nasce mulher, torna-se.”

Já presenciei inúmeras situações [...] Alguns alunos deixam visível seu desprezo pelo colega que tem um comportamento diferente” “As brincadeiras e piadas de mal gosto são inevitáveis (Marie Curie, novembro de 2023). A percepção acerca do que ocorre em sala de aula acaba se tornando uma ferramenta inerente da prática pedagógica do professor. Independentemente da quantidade de alunos, dinâmica da turma ou diversos outros fatores que são parte do contexto de sala de aula, o perceber é algo que o professor desenvolve ao longo das mais diversas experiências ocorridas em sala de aula.

As afirmações acima descritas pontuam justamente essas percepções quando se pergunta sobre gênero e sexualidade em sala de aula. Retiradas de um trabalho de conclusão de curso que contou com entrevistas com professores da rede pública da cidade de Humaitá-Am, a autora aborda como essa temática passeia pela sala de aula, e como dentro da prática docente ela é trabalhada.

No entanto, é válido ressaltar que, ao pontuar justamente as questões de gênero dentro de um contexto socioeducativo que conta com uma influência significativa do meio social a qual ela está inserida, as problemáticas se tornam um elemento que contribuem para o silenciamento ou desenvolvimento dessas temáticas. E o professor/professora se torna então, o/a mediador/mediadora que problematiza ou reproduz essas percepções, dentro do contexto ao qual está inserido/a.

A escola vem se tornando um elemento de desconstrução de paradigmas socialmente imposto, com a elaboração de, não somente, uma educação libertadora. Com características ressignificadas que abordem, de maneira direta e indireta) a diversidade como a mesma deve ser abordada, garantida por lei e amparada pela Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB), a Constituição de 1988, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Uma forma de exemplificar a escola como um lugar de desconstrução social e de ressignificado sobre as problemáticas dentro da sociedade é com um projeto desenvolvido na cidade de Manaus, que trabalha com “Violência contra a mulher no contexto escolar: ações pedagógicas como instrumento de sensibilização contra o feminicídio no Estado do Amazonas/Brasil”, da mestranda Silvana Barreiro Oriente. Dentro de uma perspectiva de diversidade, que trabalha as questões de gênero, o feminicídio é uma das diversas vertentes que são derivadas desse contexto de pesquisa que é amplo e muito significativo.

A autora traz uma perspectiva de sensibilização, com ações pedagógicas que inteiram o meio educacional com uma temática até então polemica, contextualizando o quadro de violência de gênero e trazendo medidas da Secretaria do Estado do Amazonas. A ideia de se trazer, baseado em um caso real, medidas que atrelem esse contexto com o educacional traz para o âmbito educação uma significação mais realista do contexto social como um todo. Não trazendo somente conceituações que fogem de uma realidade vivenciada em vários lares, mas compreendendo como se forma e se constrói uma sociedade que detém um alto índice de violência doméstica, assim como sendo um dos países mais perigosos para mulheres no mundo.

A elaboração de ações pedagógicas e metodológicas que tragam essa significação, assim como, atuem de forma direta no contexto social e educacional, que é possível ver até no Plano Estadual de Educação, ainda que de forma reduzida;

Construído em consonância com o Plano Nacional de Educação avalizado pelo Ministério da Educação e corroborado pelos sistemas de ensino estaduais e municipais, desenvolvendo diretrizes, metas e ações estratégicas para o atendimento educacional à diversidade étnica e multicultural da população, além de políticas específicas para a educação especial e as delineadas transversalmente voltadas para a igualdade de

gênero, racial e outras diferenças. Entretanto, é preciso aprofundar o debate sobre o processo educacional que temos, que queremos e o possível, centrado na qualidade e condições que interessa ao povo amazonense. (Brasil, 1997, p. 12)

Mesmo propondo a qualidade da educação por meio do acesso ao debate social sobre o próprio conceito de educação, Hortênsia (novembro de 2023) *aponta que o Governo precisa investir bastante na educação, principalmente nas escolas. Há uma carência na estrutura escolar, porém é possível sim, realizar ações.*

A escola tem se tornado um agente de desconstrução de paradigmas socialmente impostos, promovendo não apenas uma educação libertadora. Com características ressignificadas que abordam, tanto direta quanto indiretamente, a diversidade como deve ser tratada, garantida por lei e amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pela Constituição de 1988 e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Um exemplo de como a escola pode servir como um espaço de desconstrução social e ressignificação das problemáticas da sociedade é o projeto desenvolvido em Manaus, intitulado “Violência contra a mulher no contexto escolar: ações pedagógicas como instrumento de sensibilização contra o feminicídio no Estado do Amazonas/Brasil”, da mestranda Silvana Barreiro Oriente. Abordando a diversidade e as questões de gênero, este projeto destaca o feminicídio como uma das várias vertentes investigadas dentro desse contexto de pesquisa amplo e altamente Significativo

Abrindo uma porta para uma educação que visa não somente o letramento, mas como Tomaz Tadeu da Silva (2017): “O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero, um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero”, trazendo assim outros elementos que não visem somente o saber acadêmico, mas a conscientização social e cultural, a identidade do indivíduo, a subjetividade humana, o respeito à diversidade, a liberdade de expressão, assim como combater o preconceito, a desigualdade, a ignorância e a intolerância que provém da falta de conhecimento, empatia e respeito a subjetividade humana. Sendo a escola a responsável por trabalhar esses valores, juntamente com o conhecimento necessário para conviver em sociedade, numa vertente de pedagogia feminista, notamos que:

[...] necessário compreender que historicamente muitos processos educativos têm sido caracterizados por uma educação sexista, os quais privilegiavam os homens com reforço às práticas da sociedade patriarcal. Com a luta do Movimento Feminista, em todas as suas vertentes, houve um esforço e

ainda há, para o empoderamento das mulheres. Todavia, outro grupo emergiu tão ou mais fragilizado, que as mulheres nos espaços sociais, dentre eles, a escola: Crianças, jovens, adultos que apresentam maneiras de ser que fogem ao que a sociedade ocidental burguesa determinou como ser: “Masculino” ou “Feminino”, de modo que é necessário desconstruir o paradigma da lógica binária, aristotélico-tomista, do terceiro excluído, que tende a levar quem não se “enquadra” na mesma, à exclusão, rejeição, baixa autoestima e marginalidade escolar. (Lima, 2020, p. 60)

A temática vem ao longo da história passando por inúmeros avanços e retrocessos que afetam significativamente o conceito de entender a individualidade humana e como a mesma se integra num campo social. A produção de conhecimento e de auto reconhecimento, vem trazendo, nesse cenário de sociedade moderna, a escola como patrono de ideias que exemplificam a sociedade em como está constituída.

E os processos ao longo da história vem trazendo justamente ramificações que atuem como novos modos de reproduzir conhecimentos. Sendo assim, um ambiente de formação que corroborem com uma concepção de mundo onde aja consciência social e de classe e que os valores sejam transmitidos valorizando a diversidade cultural e a criticidade de sujeitos ativos e pensantes

O sistema educacional brasileiro é um espaço rico para análises em diversas temáticas, ao longo dos últimos séculos, quanto maior a liberdade e oportunidade de entender os mecanismos de uma sociedade mais é possível fazer para que a rede de ensino se transforme e atenda as demandas sociais a qual eram propostas.

Isso se exemplifica nas mais diversas inovações e investimentos em projetos educacionais, justamente pelo fato da crescente necessidade de um novo olhar, onde a diversidade seja inerente ao ensino e a desigualdade um fator cada vez menor em escala social. Conforme Catrinck, Magalhães e Cardoso (2020) afirmam que devido ao processo de democratização, desde os anos 80, muitas lutas pressionaram, ainda que de forma sutil, uma forma progressiva, questões relacionadas às desigualdades, assim como as questões de gênero e sexualidade como pauta na agenda governamental. Essas por sua vez, saíram

de demandas isoladas, ainda que marginalizadas, e abriram espaço em discussões em espaços educacionais.

Esse marco das lutas sociais abrangeu de forma significativa conforme Domingos (2016, p. 121) já que o Estado assumiu o compromisso em promover o bem comum e assegurar os direitos sociais, como a educação escolar pública, gratuita, de qualidade e com gestão democrática. E isso se estendeu em ações que resultaram em:

A agenda governamental buscou a implantação de políticas públicas como o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), o Programa Brasil sem Homofobia e a criação da Secretaria de Educação Continuada, Políticas públicas educacionais de gênero e diversidade sexual: avanços e retrocessos 190 Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 29, n. 58, p. 187-200, abr./jun. 2020 Alfabetização e Diversidade (SECAD), ações que entendemos como marco primordial na propulsão de políticas sobre diversidade sexual e gênero no campo educacional. (Catrinck; Magalhães e Cardoso, 2020, p. 189)

O Programa Nacional de Direitos Humanos é um dos documentos que procurou regulamentar a defensoria de direitos, incluindo propostas de ações governamentais. Já que, com o passar dos anos a inquietação sobre os problemas relacionados a discriminação dos mais diversos tipos.

Ao atrelar essa necessidade de se inserir medidas, atos e implementações que corroborem com uma sociedade mais justa e aberta a diversidade. Sendo o PNDH o primeiro documento a abordar de forma explícita o termo homossexuais. Catrinck, Magalhães e Cardoso (2020) ainda agregam a importância do direito à vida e não somente isso, mas a garantia de se poder viver em liberdade, usufruindo dos direitos e deveres sociais que por muito, era ignorado. Tal qual, se mostra ao citar seus objetivos.

Apoiar programas para prevenir a violência contra grupos em situação mais vulnerável, caso de crianças e adolescentes, idosos, mulheres, negros, indígenas, migrantes, trabalhadores sem-terra e homossexuais. [...] . Propor legislação proibindo todo tipo de discriminação, com base em origem, raça, etnia, sexo, idade, credo religioso, convicção política ou orientação sexual, e revogando normas discriminatórias na legislação infraconstitucional, de forma a reforçar e consolidar a proibição de práticas discriminatórias existente na legislação constitucional. (BRASIL, 1996)

No que diz respeito à educação o PNDH II orienta que, em relação à formação de professores, é preciso incentivar, além de proporcionar compreensão e a consciência ética, essa que por sua vez, dá voz e visibilidade a das diferenças individuais e problematiza os estereótipos depreciativos em relação aos gays, Lésbicas, Travestis, Transexuais e bissexuais, conforme, bem como incentivar programas de orientação familiar que desvincule uma imagem pejorativa e sexualidade da educação sexual, além de inserir o ambiente escolar como locutor para a resolução de conflitos relacionados à livre orientação sexual, com o objetivo de prevenir atitudes hostis e violentas.

Com o grande avanço nas lutas sociais e realizações que puderam ocasionar uma liberdade em relação a diversidade, com a Constituição de Federal de 1988, muito do que fora pensado e debatido, passou a ser legalmente trabalhado e considerado dentro de um âmbito acadêmico juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases o que pode estabelecer os Parâmetros Curriculares Nacionais, que foi um dos primeiros documentos a abordar as questões sociais no sistema educacional de forma abrangente, incluindo os seguintes tópicos: comportamento, saúde, sexualidade, meio ambiente e multiculturalismo no currículo do Ensino Fundamental. sobre temas pelo contrário, o documento explica que:

[...] Temas horizontais são complementares sobre questões importantes, urgentes e atuais de várias maneiras na vida cotidiana. O desafio para as escolas é que abrir este debate. Esse documento discute o alcance do trabalho e as questões sociais na escola e apresenta uma proposta completamente, ou seja, a definição de diferenças entre temas e áreas do currículo e ao longo da vida escolar. (Brasil, 1997).

Entre eles, destacamos a garantia de discutir o tema na composição formação inicial e continuada, incluindo extensão, especialização, mestrado e doutorado; a reestruturação do currículo nacional com a participação de organizações educacionais; aprimorar o método de avaliação dos livros didáticos, especialmente as imagens e modelos de família neles contidos e/ou silenciados; o direito de travestis e transexuais usarem nomes comunicações em documentos oficiais de instituições escolares; e expansão promover a pesquisa e a produção de materiais de educação sexual, diversidade sexual, direitos sexuais e relações de gênero.

Conforme Catrinck; Magalhães e Cardoso (2020) apresentam o PNE (2014-2020) e o Plano Estadual de Educação (PEE) como cenário surpresa shows conservadores no Congresso Nacional, com destaque para A bancada fundamentalista cristã, que buscava qualquer reivindicação ou estratégia que inclui temas relacionados a gênero e gênero nesse texto. Considerando a seguinte nota:

A ideologia de gênero subverte o conceito de família, que tem seu fundamento na união estável entre homem e mulher, ensinando que a união homossexual é igualmente núcleo fundante da instituição familiar. As consequências da introdução dessa ideologia na prática pedagógica das escolas contradizem frontalmente a configuração antropológica de família, fundamento insubstituível para a construção da sociedade. (CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL, 2015).

Conforme os autores abordam em sua obra, fica claro que os avanços sociais, que foram conquistados em decorrência a lutas e manifestações, além de estudos e vertentes que corroboram com a expressão e liberdade de direitos, se encontrou retrocedendo e consequentemente, discursos voltados para o conservadorismo, além de amarras sociais que não englobam uma sociedade multicultural, além de um ensino com uma pluralidade de ideias fica defasado e consequentemente, afetado. Carreira traz o seguinte trecho;

No contexto geral de fortalecimento do conservadorismo no país, a entrada da cúpula da Igreja Católica com maior protagonismo no processo dos planos municipais e estaduais de educação pode ser lida como mais um capítulo da disputa por hegemonia religiosa no país com o campo evangélico, visando a um eleitorado mais conservador em plena ascensão. Essa disputa por protagonismo diante de uma atuação evangélica de destaque em várias frentes

conservadoras no Congresso Nacional, na qual se inclui o veto presidencial ao kit Escola sem Homofobia em 2011, representa um grande marco. Esse fato contribuiu para o fortalecimento de vários parlamentares evangélicos no Congresso Nacional. (Carreira, 2015, p. 375)

O discurso conservador que se propaga, com o intuito de defender valores morais, construídos com base em uma religião específica, carrega em seu desenvolvimento, o ar exclusivo de dogmas que não consideram a realidade multifacetada que uma sociedade plural e diversificada apresenta. A matriz da religião que rege o país se classifica ainda com base no teor colonizador-colonizado onde a opressão é a principal arma de controle. Na meta 8, do PEE, vemos:

Proceder a análise sistemática dos programas do livro didático disponibilizados pelo Ministério da Educação, observando, entre outros critérios, a adequada abordagem das questões de gênero, etnia, cultura, natureza, sociedade, rejeitando textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro, dos quilombolas, do índio e do idoso, a partir da vigência deste Plano. (PEE/AM, p. 27. 2008)

O sistema brasileiro, em seu sentido mais amplo carrega ao longo da história o martírio de repetir os padrões ao longo dos séculos de neutralizar o que é considerável aceitável para a parcela da população que detém o poder aquisitivo ou características dessa parte da população

Por isso, Catrinck; Magalhães e Cardoso (2020) concordam que as mudanças nessa situação só podem acontecer se o sistema educacional oferecer condições para que a escola se torne uma plataforma de crítica e mudança social. Para que os alunos se tornem agentes dessa mudança e se libertem, questões que ameaçam reduzir direitos, dificultam as liberdades civis e atropelam a democracia devem ser discutidas ampla e criticamente. Só assim teremos educação transformadora e políticas sociais que se prestam a atender para sempre as necessidades da sociedade, via de regra; e não temporariamente, como governos partidários.

Oriente (ano) apresenta uma perspectiva de sensibilização através de ações pedagógicas que integram o meio educacional com uma temática até então polêmica. Ela contextualiza o quadro de violência de gênero e apresenta

medidas da Secretaria do Estado do Amazonas. Ao utilizar um caso real para ilustrar essas medidas, a autora confere ao âmbito educacional uma significação mais realista do contexto social. Em vez de se limitar a conceituações distantes da realidade vivida em muitos lares, a abordagem compreende a formação e a construção de uma sociedade marcada por um alto índice de violência doméstica, destacando o Brasil como um dos países mais perigosos para mulheres no mundo.

A elaboração de ações pedagógicas e metodológicas que tragam essa significação e atuem diretamente no contexto social e educacional é visível, embora de forma limitada, até mesmo no Plano Estadual de Educação.

Construído em consonância com o Plano Nacional de Educação avalizado pelo Ministério da Educação e corroborado pelos sistemas de ensino estaduais e municipais, desenvolvendo diretrizes, metas e ações estratégicas para o atendimento educacional à diversidade étnica e multicultural da população, além de políticas específicas para a educação especial e as delineadas transversalmente voltadas para a igualdade de gênero, racial e outras diferenças. Entretanto, é preciso aprofundar o debate sobre o processo educacional que temos, que queremos e o possível, centrado na qualidade e condições que interessa ao povo amazonense. (Brasil, 1997, p. 12)

Abrindo uma porta para uma educação que visa não somente o letramento, mas como Tomaz Tadeu da Silva (2017): “O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero, um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero”, trazendo assim outros elementos que não visem somente o saber acadêmico, mas a conscientização social e cultural, a identidade do indivíduo, a subjetividade humana, o respeito à diversidade, a liberdade de expressão, assim como combater o preconceito, a desigualdade.

O Programa Nacional de Direitos Humanos é um dos documentos que buscou regulamentar a defesa dos direitos, incluindo propostas de ações governamentais, devido à crescente preocupação com problemas relacionados à discriminação de diversos tipos ao longo dos anos. Este programa destacou a necessidade de implementar medidas, ações e políticas que promovam uma sociedade mais justa e aberta à diversidade, sendo o primeiro documento a abordar explicitamente o termo "homossexuais". Catrinck, Magalhães e Cardoso

(2020) ressaltam a importância do direito à vida e à liberdade, garantindo que todos possam usufruir plenamente dos direitos e deveres sociais, que por muito tempo foram ignorados. Eles reforçam essa visão ao mencionar os objetivos do programa.

O Programa Nacional de Direitos Humanos, tem como um dos objetivos:

5. Apoiar programas para prevenir a violência contra grupos em situação mais vulnerável, caso de crianças e adolescentes, idosos, mulheres, negros, indígenas, migrantes, trabalhadores sem-terra e homossexuais. [...] 78. Propor legislação proibindo todo tipo de discriminação, com base em origem, raça, etnia, sexo, idade, credo religioso, convicção política ou orientação sexual, e revogando normas discriminatórias na legislação infraconstitucional, de forma a reforçar e consolidar a proibição de práticas discriminatórias existente na legislação constitucional. (Brasil, 1996, p. 23)

No que diz respeito à educação, o PNDH II orienta que a formação de professores deve incluir o incentivo à compreensão e à consciência ética. Essa abordagem dá voz e visibilidade às diferenças individuais e problematiza os estereótipos depreciativos relacionados a gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais. Além disso, o programa recomenda a promoção de programas de orientação familiar que desassociem a educação sexual de imagens pejorativas e a incorporação do ambiente escolar como mediador na resolução de conflitos relacionados à livre orientação sexual, com o objetivo de prevenir atitudes hostis e violentas.

Conforme discutido por Catrinck, Magalhães e Cardoso (2020), o PNE (2014-2020) e o Plano Estadual de Educação (PEE) foram influenciados por um contexto político marcado por movimentos conservadores no Congresso Nacional. Especificamente, a bancada fundamentalista cristã buscava suprimir qualquer menção ou abordagem de temas relacionados a gênero nestes documentos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um guia formativo de práticas docentes e, para a elaboração dos currículos escolares, abrangendo desde a educação infantil até o ensino médio. Este documento organiza cuidadosamente as questões por fase educacional, com o objetivo de construir um currículo que assegure o pleno desenvolvimento do aluno, como destacado em um trecho da BNCC.

É importante destacar que o processo de ensino e aprendizagem é gradual e contínuo, completando-se ao longo das diferentes etapas escolares, desde a educação infantil até o ensino fundamental e médio. A separação dessas fases levanta questões sobre os debates educacionais, especialmente ao analisar a BNCC, onde a inclusão dessas problemáticas ocorre de forma geral e superficial nas etapas mais avançadas. Isso cria um vácuo que se torna cada vez mais complexo de preencher posteriormente.

As considerações sobre o que se espera no ensino fundamental poderiam ser mais completas e significativas se as questões de gênero, sexualidade e a compreensão do corpo como mais do que um fator biológico fosse abordada desde a educação infantil. As relações sociais envolvem significados mais profundos do que os tradicionalmente ensinados em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos debates realizados, as discussões sobre gênero e sexualidade, especialmente sob uma perspectiva feminista, têm um impacto significativo no processo educacional e social, principalmente, quando docentes tem atuado com prática de ensino que buscam apresentar, mesmo que de maneira superficial as questões de gênero e sexualidade em sala de aula. As políticas curriculares ainda possuem lacunas que podem ser contornadas ou reinterpretadas, mas que não necessariamente promovem um debate profundo sobre essas questões.

Dentro dos documentos analisados, a definição de gênero é influenciada por diversos contextos sociais que restringem seu alcance. Embora haja ênfase na liberdade de ser e de se expressar, o conhecimento sobre a diversidade não é sempre central. Isso fica claro no projeto sobre feminicídio, uma questão crucial que merece uma discussão significativa, mas que, infelizmente, reflete uma realidade ainda normalizada, como evidenciado pelo número alarmante de mulheres mortas.

É crucial reconhecer a realidade vinculada às normativas sociais, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os Planos Estaduais de Educação (PEE), que fundamentam nosso sistema educacional. No entanto, é igualmente importante relacionar e reinterpretar esses documentos para refletir uma realidade que seja crítica, democrática e inclusiva para todos.

A pesquisa focou no município de Humaitá, AM, com uma análise baseada nas narrativas dos professores, que destacaram diversas realidades significativas envolvendo o sistema educacional e a prática de ensino, especialmente em questões de gênero e sexualidade.

Embora existam políticas curriculares que buscam integrar essas problemáticas, os professores relataram uma tentativa de abordar esses temas de forma informal, muitas vezes sem sentir um respaldo claro. Esses assuntos eram tratados como incidentais, trazidos para a sala de aula por questões externas e abordados de maneira improvisada.

As dificuldades surgem frequentemente na abordagem de questões complexas que fornecem uma visão superficial do tema e abrem a discussão, mas falham na implementação prática dentro do contexto pedagógico. Além disso, a falta de investimento em formação contínua enfraquece a capacidade dos professores de integrar esses debates de maneira significativa ao currículo.

Em última análise, o progresso nos debates sobre essas questões depende muito do acesso à informação, do interesse em se atualizar nas práticas educacionais e da familiarização com as diversas realidades sociais e suas complexidades.

Em termos mais específicos, passo agora a considerar as respostas (mesmo que provisórias) dos objetivos específicos estabelecidos para a construção deste texto de dissertação. No que se refere ao processo de construir elementos narrativos para pensar como se constituem as práticas de ensino voltadas as questões de gênero no contexto das escolas públicas de Humaitá a partir das narrativas docentes, objetivo 'A' desta dissertação, é importante destacar que as memórias que retomei junto aos 6 entrevistados/as, professores/as da rede de ensino público de Humaitá, Amazonas, concentrou-se nas práticas que os modos como atuam, debatem e tencionam as questões de gênero e sexualidade no contexto da escola.

Tais narrativas nos apresentam possibilidades, ainda que fragilizadas, no interior da sala de aula que buscam discutir a diversidade de gênero no contexto social. Tal discussão ainda tencionam as demandas inseridas na sala de aula por meio dos olhares e vozes produzidos pelos/pelas estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Ao propor debates a partir do direito a diversidade, esses e essas professoras tem buscado construir novas estratégias pedagógicas que alinhados a Constituição Federativa do Brasil de 1988 (CF de 88) e as políticas curriculares produzidas a partir do texto da CF de 88 tentam diversificar as discussões. Ainda que outras práticas pensam a partir do preceito que “todos somos iguais”, há uma busca por não invalidar o debate voltado a diversidade de gênero.

O uso de *figuras, livros, data show, slides e música* como estratégia metodológicas tem, segundo os e as entrevistadas, aproximado os e as

estudantes para os debates que são produzidos sobre a temática abordada nessa dissertação.

Mesmo nas tentativas de produção de práticas articuladas aos conteúdos (objetos de conhecimento) com temas voltados à diversidade de gênero, os professores e professoras tem discutido como o currículo como prática de entrada dessas temáticas no contexto de sala não tem se efetivado como mecanismo pedagógico-curricular. A partir dessas discussões, os colaboradores e colaboradas tem demonstrado em suas narrativas, nossas indagações voltadas ao objetivo específico B que corresponde a: Perceber como se articulam (ou não) o currículo e gênero na escola a partir das narrativas docentes.

Mesmo observando algumas inclusões sobre a temática gênero no montante do debate voltado ao conceito de diversidade, o currículo (BNCC, PCA, PEE e PNE) não tem incluído efetivamente gênero e sexualidade como objeto de conhecimento no contexto educacional.

Segundo as narrativas apresentadas pelos professores e professoras, citar a nomenclatura não se efetiva como inclusão do debate no currículo. Ao contrário, tem construído discursos isolados e fragmentados no processo de compreensão e interpretação dessas leis junto aos educadores/as. Isso acaba gerando um desconforto dos e das docentes, justamente pelo movimento político ao qual o país tem passado, desde de 2012 com a criação fantasiosa do 'KitGay', junto à escola e narrativa política e social sobre a chamada ideologia de gênero.

Para esses e essas docentes (mesmo tendo que negociar com suas identidades cristãs), a política curricular não tem possibilitado a construção efetiva de práticas de ensino que tenham como respaldo o próprio currículo Nacional e Estadual. Essas demandas, alinhadas a como os professores e professoras entendem, percebem e compreender ser gênero e sexualidade acabam por dificultar práticas de ensino que efetivamente discutam a temática em sala de aula.

Aos dialogar sobre como compreendem o conceito de gênero e sexualidade, os e das educadoras, (já respondendo provisoriamente o objetivo específico c) identificar as concepções docentes sobre identidades de gênero), acabam por apresentam a necessidade de formações continuadas que deveriam, sob a narrativa desses e dessas colaboradoras, ser de responsabilidade do próprio estado/município.

Os estudos por meio de formações continuadas aliadas aos debates que os/as professores/as trazem da sala de aula apresentados pelos alunos e alunas, segundo eles/elas tem o indicativo da necessidade de formar os/as docentes para a promoção de debates e tensionamentos articulados as demandas de sala de aula. Assim, os/as colaboradores/as tem apresentado como compreensão dos conceitos sobre gênero e sexualidade articulados as questões de identidade de gênero, se mostram generalistas, básicas o que tem dificultado a própria construção de debates mais aprofundados e articulados à realidade social.

Diante disso, tenho iniciado novos questionamentos que, futuramente podem se constituir como uma tese de doutoramento, sendo eles: Quais as implicações das formações continuadas na produção de debates sobre gênero e sexualidade com professores no sul do Amazonas? Como tem se constituído as políticas de formação continuada no sul do Amazonas voltados as diversidade, neste caso, de gênero? Tais questionamentos tem me movimentado inclusive na análise dos dados produzidos junto a esse texto que tem se configurado como dissertação de mestrado.

REFERÊNCIAS

ALVES, B.M, Pintanguy, Jaqueline – O que é Feminismo- abril
Cultura/Brasiliense - Coleção primeiros Passos 1981

BEARZOTI, Paulo. **Sexualidade:** Um conceito psicanalítico freudiano. Av.
Andrade Neves 784, conj. B-4 -13013-161 Campinas SP – 1993.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.
Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 10 volumes, 1997.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero:** Feminismo e subversão da identidade. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

GROSSI, Miriam. Gênero, violência e sofrimento. **Cadernos Primeira Mão**. Florianópolis: PPGAS/UFSC, 1995.

HOLSTI, O. R. Content Analysis for the Social Sciences and Humanities. **Reading, Massachusetts:** Addison-Wesley, 1969.

KERGOAT, Danièle. Relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho. In: HIRATA, H. et al. (Org.). **Dicionário crítico do feminismo** São Paulo: UNESP, 2009.

LIMA, R.A. Pedagogia feminista e currículo escolar. **Open Minds Internacional Jornal**. São Paulo, vol. 1, n.2: p. 58-67, Mai, jun., jul., ago./2020.

LIMA, W. S.; MEGLHIORATTI, F. A.; JUSTINA, L. A. D. A Sexualidade no ambiente escolar: regulamentações e orientações nacionais. In: SOARES, A. S. F.; MARTELLI, A. C.; GARCIA, D. A. (Org.). **Olhares às sexualidades e aos gêneros**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 95-120.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira. Gênero, história e educação: construção e desconstrução.

Educação & Realidade, 20(2):101-132. 1995.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, São Paulo: EPU, 1986.

MEYER, Dagmar. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes.; NECKEL, Jane. Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na Educação. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 9-27.

MIGUEL, Luís Felipe. **Feminismo e política**: uma introdução/ Luís Felipe Miguel, Flávia Biroli-1. ed. São Paulo: Boitempo, 214.

OLIVEIRA, Leidiane; SANTOS, Mara de Moraes dos. Igualdade nas relações de gênero na sociedade do capital: limites, contradições e avanços. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 13 n. 1 p. 11-19 jan. /Jun. 2010.

REY, Fernando González. Pesquisa **Qualitativa e Subjetividades**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira, 2005.

ROLNIK, S. Guerra dos gêneros & guerra aos gêneros. **Revista Estudos feministas**, v.4, n. 1, p. 118-123, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, Vozes, 2007, p 73 a 102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. - 3. ed.; 10. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

VIANNA, Claudia Pereira; UNBERHAUM, Sandra. **O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil**: 1988-2002. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.