



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB)
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (CFP)

Edson Carlos Andrade de Jesus

**REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO EM UMA
ESCOLA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: APROXIMAÇÕES
COM A EDUCAÇÃO POPULAR**

AMARGOSA, BA
2024

EDSON CARLOS ANDRADE DE JESUS

**REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO EM UMA
ESCOLA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: APROXIMAÇÕES
COM A EDUCAÇÃO POPULAR**

Monografia apresentada ao Colegiado do curso de Licenciatura em
Pedagogia, do Centro de Formação de Professores – CFP, da
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Orientação: Profa. Dra. Andreia B. dos Santos

**AMARGOSA, BA
2024**

FOLHA DE APROVAÇÃO

EDSON CARLOS ANDRADE DE JESUS

REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO EM UMA ESCOLA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO POPULAR

Monografia apresentada ao Colegiado do curso de Pedagogia, como requisito para obtenção de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Andreia B. dos Santos

DATA DE APROVAÇÃO ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Andreia B. dos Santos
(Orientadora - UFRB)

MEMBRO EXAMINADORA

Profa. Iria Vannuci Barbosa da Silva

MEMBRO EXAMINADORA

Profa. Dra. Priscila Gomes Dornelles Avelino

“É tão claro agora, eu queria poder dizer pra aquela criança que ainda não vê, é tão claro agora, eu sei que vai doer, mas isso é necessário pra quem você vai ser.” da música “Monstros” de João Vitor Romania Albino. Dedico este trabalho ao menino do interior, que foi ensinado a sentir medo de ser o menino que gostava de ser.

AGRADECIMENTOS

São muitas pessoas que merecem aparecer nesta parte que considero tão importante da minha monografia, mas me dedicarei àquelas que mais significaram para mim. Sem a minha mãe, Andreia Andrade de Jesus e o meu pai, Edson Francisco de Jesus, eu não estaria me formando professor em uma universidade pública, que, na verdade, não consegue ser efetivamente pública, e diante de todas as dificuldades, eles conseguiram me dar a oportunidade de sair de São Roque do Paraguaçu - BA (a nossa terrinha), e aprender a ser um Pedagogo na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Esses dois seres humanos deixaram (e ainda deixam) de fazer muitas coisas que querem para que me deixe presente na universidade, o que, para mim, é um presente que a sociedade capitalista não consegue dar para ninguém, pois a solidariedade não faz parte desse projeto falso e violento de vida que é alojado para nós, filhas e filhos de pessoas pobres e trabalhadoras. Minha mãe não conseguiu terminar o Ensino Fundamental, e a minha formação é o investimento que ela não podia fazer quando ainda era mais jovem, pois as oportunidades não deixavam de ser inexistentes para pessoas como ela.

Agradeço a outras pessoas importantes da minha vida, como a minha irmã Carla, que me aguenta ouvir falando sobre assuntos da Pedagogia e que contribuiu muito com a minha formação em nossos diálogos que interessavam mais a mim do que a ela (kkkkk). Agradeço às minhas queridas tias Leise e Andresa, que também me ajudaram a permanecer na universidade juntamente com a minha mãe e o meu pai.

À minha grande avó Nilza, a “veinha” que mais amo nesse mundo e que também nunca deixou de querer me ajudar a sair desta universidade. Agradeço a minha prima Ingrid, por me acolher sempre, minha “pri”. Também agradeço a muitas outras pessoas da minha família, que estiveram sempre torcendo por mim durante todo esse tempo, e que ainda continuam almejando boas energias para a minha vida.

Minha querida e linda enfermeira Noemia, que na verdade se chama Noemi, a amiga que desde os anos iniciais do ensino fundamental me apoia e me incentiva a melhorar; tenho certeza que a existência dela é importante em minha vida. Inclusive, os nomes das pessoas entrevistadas em minha monografia foram substituídos por nomes de algumas dessas pessoas queridas da minha família. Meu grande e lindo amigo - que também é professor - Jeyel, com quem aprendi e continuo aprendendo muito, desde o período em que estudamos juntos na escola. Através do engajamento de Jeyel, começamos a participar de uma organização

popular, e ali me reconheci como um militante, nas Brigadas Populares. Fazíamos trabalho de base, encontros formativos com a comunidade e outros grupos das Brigadas inseridos em diversas partes do Brasil. A Ycaro Matheus dos Santos, meu companheiro da vida que entrou nessa grande e linda família no decorrer da minha trajetória na graduação e que até hoje permanece.

A Universidade me trouxe pessoas incríveis, as quais eu não poderia deixar de nomear neste trabalho. Everton Ramon dos Santos Deiró, meu colega com quem morei, a melhor pessoa com quem eu poderia morar, a pessoa que virou um irmão para mim e considerei ser a minha irmã Carla (kkkk) por um tempo, porque a gente vivia “pedagogiando” em altas madrugadas e na maioria das vezes era ele me ouvindo falar de gênero e sexualidade e por meio disso fomos nos conhecendo cada vez mais como seres inacabados, como diz Paulo Freire. Com o tempo, ele estava compartilhando comigo reflexões sobre a temática, querendo conversar mais sobre. Também agradeço a minha grande colega de turma Isabela Santos Brito, pela enorme parceria que tivemos nos trabalhos acadêmicos, pelos momentos de desabafos também. Com ela, chorei no segundo semestre, por conta de um texto muito difícil, o qual deveríamos estudar para fazer o seminário. No final? Deu tudo certo! Conseguimos apreender as concepções teóricas sobre Trabalho e Educação em Karl Marx (kkkkkkk). Com Ezequiel de Jesus Paixão, mais conhecido como Zeca, tive muitas reflexões sobre a docência, sobre perspectivas de futuro enquanto educador, sobre a vida! Além de termos vivido o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) juntos, foi nessa experiência em sala de aula que descobrimos o quanto é difícil e desafiador ser professor na Educação Básica.

São colegas que levarei para a vida. Com o Eve, a Isa e o Zeca, tive a enorme experiência do diálogo possível: com criticidade, respeito, amorosidade, e com sede de ouvir o outro para aprender.

Ao Tecelendo, por ser o meu lugar na Universidade, onde me encontrei. A Andreia Barbosa dos Santos, esta incrível mulher que entrou em minha vida desde 2020 sem ela nem saber. Este foi o ano em que a conheci em uma palestra da UFRB com os calouros, e foi vendo ela criticando o governo Bolsonaro para um grande público, sem medo algum, que percebi o quanto esta mulher é forte; não apenas pela coragem de ser quem é, mas por conseguir me ajudar a me encontrar na universidade naquele momento em que estava tendo as minhas primeiras crises de ansiedade por não me sentir pertencente nos corredores e salas de aula da instituição. Ela conversa com o povo sobre o povo, e isso me tranquilizou lá dentro. Depois de um tempo, em 2021 adentrei no Tecelendo, Programa de Extensão do Centro de

Formação de Professores (CFP) da UFRB, em que ela é coordenadora e de perto dela eu nunca mais saí (e nem quero).

Programa em que tive a oportunidade de estar na Docência em prática pela primeira vez, no GEPE (Grupo de Estudos Preparatório para o ENEM) numa turma de jovens e adultos. Com Andreia, eu aprendi a usar a palavra GRATIDÃO para todas (ou quase todas) as situações da vida (o que a tornou mais leve, de alguma forma kkkk; talvez porque era dito de coração e com um sorriso sincero no rosto sempre), a ser mais autônomo na vida (claro, com muito a melhorar eternamente), e a simplesmente me enxergar como alguém que pode alcançar os meus sonhos. Com Andreia, fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX) por dois anos, foi nesse momento em que passei a me entender como parte da universidade e que também aprendi que ela não foi feita para filhas e filhos da Classe Trabalhadora, como eu. Com essa mulher, aprendi a estar no lugar de educando, ao tempo em que estou aprendendo a estar no lugar de professor.

Entre outras professoras que passaram de formas significativas em minha história na graduação, agradeço a Roberta Melo de Andrade Abreu, outra incrível professora a qual me convidou para ser bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), e professora Luana Patrícia Costa Silva, que esteve comigo nos momentos em que fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), bem como nas atividades do Tecelendo e do Núcleo Carolina Maria de Jesus. Ensino, pesquisa e extensão: mergulhei nesses três pilares que organizam a universidade e todos estes contribuíram muito para engrandecer a minha formação e perceber que a sala de aula é apenas uma das partes dela.

Para todas essas pessoas: o meu coração.

GRATIDÃO!!!

RESUMO

O presente trabalho monográfico tem como objetivo apresentar reflexões acerca da construção de identidade de gênero em uma escola dos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, estabelecemos diálogos com uma escola pública na cidade de Amargosa/Bahia na perspectiva de analisar elementos das relações de gênero em seu interior e como os mesmos são percebidos e acolhidos no dia-a-dia escolar. Realizamos pesquisa de cunho qualitativo com imersão em campo. Os referenciais teóricos desta monografia são os estudos de Brandão (1981), Louro (2022) e Silva (2014). Acreditamos que o presente trabalho pode contribuir com o debate da construção da identidade de gênero. Os resultados da pesquisa apontaram para a necessidade de incentivos por parte de políticas educacionais de formação para o avanço nas discussões e superação dos desafios conceituais reproduzidos historicamente em nossa sociedade. Nessa perspectiva, a Educação Popular se apresenta como uma concepção de educação importante no que tange seus princípios dialógicos e propositivos na formação de educadores e no diálogo com a comunidade, podendo assim contribuir em aproximações de profissionais e comunidade escolar em relações democráticas e respeitadas no que diz respeito às diferenças de gênero nas escolas.

Palavras-chave: Estudos de Gênero; Identidade; Educação

RESUMO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

This monographic work aims to present reflections on the construction of gender identity in a school in the early years of elementary school. To this end, we established dialogues with a public school in the city of Amargosa/Bahia with a view to analyzing elements of gender relations within it and how they are perceived and welcomed in everyday school life. We carry out qualitative research with immersion in the field. The theoretical references of this monograph are the studies by Brandão (1981), Louro (2022) and Silva (2014). We believe that this work can contribute to the debate on the construction of gender identity. The research results pointed to the need for incentives from educational training policies to advance discussions and overcome conceptual challenges historically reproduced in our society. From this perspective, Popular Education presents itself as an important conception of education in terms of its dialogical and propositional principles in the training of educators and in dialogue with the community, thus being able to contribute to bringing professionals and the school community closer together in democratic and respectful relationships in terms of concerns gender differences in schools.

Keywords: Gender Studies; Identity; Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANTRA - Associação Nacional de Travestis e Transexuais

AIE - Aparelhos Ideológicos de Estado

ABGLT - Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CFP - Centro de Formação de Professores

CNJ - Conselho Nacional de Justiça

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

GEPE - Grupo de Estudos Preparatório para o ENEM

LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros, Transexuais

MEC - Ministério da Educação

PIBEX - Programa Institucional de Bolsas de Extensão

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PT - Partido dos Trabalhadores

PL - Projeto de Lei

PSL - Partido Social Liberal

PL - Partido Liberal

PSOL - Partido Socialismo e Liberdade

PNE - Plano Nacional de Educação

STF - Supremo Tribunal Federal

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1: IDENTIDADE DE GÊNERO: ASPECTOS CONCEITUAIS E HISTÓRICOS.....	19
CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO, ESCOLA, IDENTIDADE E GÊNERO.....	32
CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE, DIVERSIDADE, PAZ: EDUCAÇÃO POPULAR E IDENTIDADE DE GÊNERO.....	48
CAPÍTULO 4: A PESQUISA E O SEU CAMPO: APRESENTAÇÃO DO ESPAÇO E OS ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	71
4.1 APROXIMAÇÕES: MENINOS, MENINAS, MULHERES E HOMENS NA ESCOLA: DADOS E REFLEXÕES.....	73
4.2 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE GÊNERO NA ESCOLA.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	98
APÊNDICE A – Roteiros de Entrevistas.....	103

INTRODUÇÃO

A presente monografia tem como objetivo fazer reflexão acerca da construção de identidade de gênero em uma escola dos anos iniciais do ensino fundamental. Dentro disso, concentramos nossa preocupação em analisar os principais conceitos de gênero e a importância desse debate em nossa sociedade e no como esse debate é acolhido no cotidiano escolar.

Em consequência disso, analisar as relações de gênero dentro da escola, os tensionamentos e a (in) visibilidade da construção de identidade nesse contexto. A pergunta inicial do trabalho foi: “Como professoras e professores interferem/influenciam na construção de identidade de gênero de estudantes do ensino fundamental nas séries iniciais? Com o transcorrer da pesquisa e o diálogo com as pessoas que colaboram com a pesquisa, foi possível uma aproximação com o como os profissionais da escola percebem a construção da identidade de gênero e como elas compreendem o papel da escola nesse debate.

O sistema educativo é composto por grupos minoritários (de acesso a direitos). Vivemos em uma sociedade dominada pelo patriarcado, assim percebemos o machismo na sociedade brasileira em diversos setores e dimensões sociais. Os “homens” acessam, em comparação com o número de mulheres, a maioria dos espaços de liderança e poder, por exemplo.

Através das disciplinas “Sociologia da Educação”, “Antropologia da Educação”, “Currículo e Educação” e “Educação Popular” do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Formação de Professores (CFP), percebi que a temática central deste trabalho poderia ser trabalhada no curso de uma forma mais ampla, pois os diálogos nesses componentes sobre gênero e educação foram vistos de uma forma histórica e política. São disciplinas iniciais do curso e que foram muito importantes para a decisão de escolha do assunto para o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Desse modo, os preconceitos percebidos através do momento político no qual o Brasil se encontra tanto atual, quanto historicamente, são explanados e narrados nas escolas, por parte dos profissionais da educação que trabalham nela, sendo isso, consequências de quem controla e influencia as próprias práticas de trabalhadores/as das instituições escolares, a favor do machismo e heterossexismo construído sócio-historicamente.

A escolha da temática “Reflexões sobre a construção de identidade de gênero em escolas dos anos iniciais do ensino fundamental: aproximações com a Educação Popular” possui assim uma justificativa social, mas também uma justificativa de ordem pessoal. Ela se alinha também com vivências pelas quais presenciei quando era criança, tanto em momentos em que estive fora dos muros da escola, quanto quando o meu corpo estava nela.

Por ser uma criança do sexo masculino que não *seguia* os “comportamentos geralmente esperados” por e para meninos (a forma de andar, de falar, caligrafias). Fui aos poucos arrastado para a discriminação com as identidades expressadas por mim, através de meninos e meninas que perpassaram tanto momentos bons, quanto ruins, nesses espaços.

Especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental contém os momentos em que mais consigo identificar os problemas de gênero de acordo com a minha presença e experiência no ambiente escolar.

Lembro de me perceber em uma fase de desenvolvimento diferente também, pois quando estava nesse nível de série da Educação Básica eu estava começando a me conhecer um pouco mais, a partir das vivências dentro da escola, sejam elas positivas ou negativas, sobre o que dizem respeito a minha identidade.

O que chamo de vivências positivas, são aquelas relacionadas aos bons momentos em sala de aula, pois sempre tive o interesse em conhecer mais e praticar mais esse meu aprendizado. Uma outra vivência agradável foi em um dia no qual meu professor de física elogiou a postura do meu corpo ao apresentar um seminário. Como era um professor falando, me avaliando, esse momento foi muito prazeroso para mim, enquanto educando que enxergava o professor como aquele que sabe mais e como o único que tem algo de bom para ensinar.

As vivências negativas na escola se deram pelo bullying, a partir de comentários ofensivos sobre minha forma de ser, como também a partir de violências físicas por sempre ser visto pelos meus colegas (meninos) como alguém frágil e manipulável. Além de comentários de algumas professoras sobre a minha forma de ser que me causavam inquietações, pois os comentários tinham a ver com o fato de eu ser diferente dos outros meninos. Mas, continuando, foi o período em que comecei a estudar a Educação Física no dia a dia da escola, onde as relações estavam começando a acontecer de formas mais autônomas, por, de alguma forma, eu entender que não me identificava com muitos meninos que conviviam comigo na escola.

Quando íamos para a quadra, eu nunca jogava futebol, nem qualquer outro tipo de esporte nessas aulas, uma vez que não sabia. Isso acontecia por um motivo ainda maior: eu

tinha medo de ser visto como alguém ainda mais propício de sofrer *bullying*, pois os meninos tomavam conta da quadra, os mesmos que aproveitavam a força que tinham com relação a mim, para me dar tapas, fazer “cuecão”, que era uma prática muito comum na escola em que estudei nesse período, em que – geralmente os meninos – puxavam a cueca de outros para cima, e dentre outras coisas que remetiam a violências praticadas em mim, que se relacionavam sempre com a minha personalidade.

Personalidade esta que nunca cogitou em fazer com eles o que faziam comigo, e que não conseguia fazer, mesmo que o quisesse – uma vez que não tinha essa vontade -, pois não era um menino que se sentia capaz de entregar a violência da forma como ela vinha até mim, para me defender daqueles que praticavam o *bullying*.

Ainda tinha aqueles que ficavam no corredor, e que eu tinha muito medo de passar pelos mesmos, pois sabia que iria ouvir piadas sobre a forma com que eu me comportava: “viadinho”; “bicha”; “mulherzinha”; ainda havia os gestos que eles faziam com a mão, para imitar a forma com que eu posicionava a minha enquanto andava, por ser visto como algo feminino.

Neste contexto, as meninas também reproduziam essas práticas, mas, na escola, as minhas vivências que se relacionam com o diálogo entre a discriminação que dizem respeito aos papéis de gênero se encontram de forma mais forte por práticas advindas dos meninos.

Recordo-me de momentos que conversam com a temática escolhida, em que, quem reproduziu essa ideia de “coisas de menino” e “coisas de menina” foram duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma vez estava andando na escola, e a professora de Língua Portuguesa passou por mim e falou “*está fazendo o que fora da aula andando rebolando parecendo uma menininha?*”, nesse momento eu, sem saber como reagir, apenas dei risada e segui em frente.

Em outro momento, aconteceu com a professora de Geografia: Enquanto conversava com a minha mãe, que foi à escola para saber como eu estava me comportando como estudante, a professora disse que eu era quieto (apesar de conversar muito nas aulas), que eu não dava trabalho; para finalizar com os elogios, ressaltou dizendo que em comparação com outros meninos da turma, as minhas letras eram as mais lindas, ainda colocou ênfase que geralmente quem possui letras mais bonitas eram as meninas.

Por fim, resalto a importância desta pesquisa não apenas para o contexto histórico, social e político brasileiro, mas para todas as sociedades, pois a discriminação por gênero é globalizada, uma vez que faz parte de ações de um sistema que atua nos mais inúmeros caminhos, infelizmente.

Desta forma, entendo a minha pretensão com a pesquisa de imensa importância, pois eu vivi a segregação de gênero desde a minha infância. O jeito de falar, a minha forma de andar eram um enorme problema para a minha família que lhes causavam preocupação e tristeza por eu estar demonstrando ser um uma criança do sexo masculino que não reproduzia atitudes que em sua integridade não eram 100% masculinizadas, mas feminilizadas, por, de certa forma, eu me entender como diferente no mundo.

Lembro-me de quando eu ficava sozinho em casa, nos momentos em que minha mãe ia pegar a minha irmã na escola, eu, criança, com provavelmente uns 10 anos, ir no quarto dela e pegar um salto para brincar de performar, porque eu tinha curiosidade. Mas, ela só pôde ser atendida quando eu estava só, quando eu me sentia seguro para ser quem sou, ou para descobrir (espontaneamente) quem eu queria ser, quem eu me identificava para ser, que, obviamente, seria ser eu mesmo.

Um outro momento, foi quando eu estava varrendo a casa e ouvia música de uma banda provinda de uma novela pretendida para o público jovem, conhecida como “Isa Tkm”. Minha mãe sabia que eu gostava, tanto que fiz ela procurar o CD com a trilha sonora da novela, na feira para encontrá-lo, até que conseguimos. E então houve um dia em que eu estava ajudando ela a varrer a casa enquanto ouvia as músicas, até que eu cantava enquanto varria, parei de cantar até minha mãe chegar no meu ouvido e dizer - bem baixinho - algo parecido com “Se você ficar cantando assim, eu vou tomar o cd e você não vai ouvir mais”; “Cantar assim” significava, para ela, cantar igual a protagonista da banda, a Isa. Minha voz era fina, “feminina”, e isso parecia ser desagradável para os ouvidos da minha mãe, ainda considerando que, além dessa minha característica, como já dito, outras partes de mim, conscientes e inconscientes davam a entender que eu não fazia parte da normalidade para um corpo generificado. Um corpo do sexo masculino.

Emociono-me até hoje quando lembro essa situação que se torna simbólica e significativa para a minha caminhada nesta pesquisa. Era uma criança e a minha única vontade naquele momento era de chorar, e, acredito, gritar para o mundo, por sempre - literalmente - ter alguém que se incomodava com o meu jeito “estranho”, “desviante” de ser.

Por essas relações serem existentes ainda hoje, de fato, no chão das escolas e, principalmente, por marcarem a minha trajetória escolar, escolhi pesquisar sobre a construção de gênero nas escolas.

A pesquisa possui grande relevância para o todo social, tendo em vista as dificuldades encontradas nas situações políticas, sociais e econômicas em relação às pessoas

que se identificam com valores, costumes e hábitos que se distanciam dos elogiados e padronizados pela norma da cisgenderidade e heteronormatividade.

Essas pessoas são desrespeitadas e violentadas por questões que uniformizam a maneira como corpos com determinados sexos devem se portar, políticas que querem determinar como homens e mulheres devem viver.

Partindo disso, a pesquisa traz importância para a sociedade, na medida em que se propõe fortalecer um debate que vai contra aos ideais do neoconservadorismo e não colabora com a concepção de ser humano e sociedade a partir do patriarcado.

Diante do exposto, ressalto a importância que o presente estudo contribuirá para pensarmos de forma crítica e reflexiva questões relacionadas às discriminações por gênero que alimentam cada vez mais as relações de poder que se interessam por práticas que intensifiquem a desigualdade de gênero em diversas particularidades da vida de homens e mulheres no mundo, sobretudo a partir da educação, em que o sistema capitalista globalizante constrói e determina-se como correto, único e estático. Para finalizar, pretendi compreender de forma mais profunda os causadores do distanciamento das diversas formas de ser menino e menina, sobretudo nos ambientes escolares.

A pesquisa que deu origem a presente monografia teve como primeiras práticas do processo metodológico a leitura de referenciais teóricos que contribuíram para o amadurecimento intelectual sobre as aprendizagens que concederam a sistematização dos conceitos abordados na monografia. Entre esse momento de procura e estudos dos materiais bibliográficos, foram enfatizados aqueles que possuíam vínculos com os Estudos Culturais, Estudos de Gênero, Sexualidade e Educação, como a Guacira Lopes Louro, Jane Felipe, Judith Butler, Bell Hooks e Tomaz Tadeu da Silva. Autores como Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão foram necessários para dar ênfase ao debate sobre identidade, cultura e educação popular.

Um outro momento da pesquisa foi a ida ao campo de coleta de dados: uma escola da zona rural de Amargosa - Ba, onde foram realizadas entrevistas com todos os/as profissionais do turno matutino, e também as profissionais da secretaria da escola. Após esses momentos, a análise dos dados puderam se juntar com os estudos teóricos e, finalmente, interpretar as falas obtidas com respostas das professoras e do professor entrevistado. Tornou-se possível interpretar que a formação de professores e professoras que atuam na Educação Básica concernente aos aspectos sobre identidade de gênero são precisas e fundamentais, uma vez que nenhuma das pessoas entrevistadas se viram como alguém que influencia ou interfere na

construção dessa identidade, ainda que conseguiram entender que a família “prepara” a criança que chega até a escola.

Essa visão apareceu bastante nas entrevistas, enquanto não se reconhecerem de fato como educadoras e educadores na perspectiva de reproduzir uma forma específica de ser “menino” e ser “menina”; as questões de gênero aparecem ou por causa da família, ou por causa das crianças, que reproduzem o que lhes foi ensinado em casa, e a dificuldade maior para resolver questões de discriminação por gênero nas escolas apareceram como um desafio a ser superado. Ao mesmo tempo que a compreensão sobre o conceito de gênero seja apreendida (basicamente), a confusão do gênero com a sexualidade também transparece nos pontos de vista das pessoas entrevistadas.

Sendo assim, a organização da monografia foi feita buscando construir diálogos entre teorias e sujeitos da pesquisa. No capítulo 1, me dediquei a debruçar sobre as questões históricas referentes aos problemas relacionados ao não respeito à diversidade de gênero, partindo também da compreensão sobre as diversas formas de existir, também do ponto de vista dos estudos de sexualidade, como os do Michael Foucault. O foco é compreender a relevância do gênero e da sexualidade nas relações de poder em uma sociedade capitalista, patriarcal, heterossexista e lgbtfóbica sem perder de vista as ideologias que estão por trás dessa forma de pensar a sociedade. Desse modo, o fundamentalismo religioso aparece como um conceito a ser aprofundado e se apresenta nesse capítulo de forma crítica, explícita, reflexiva e dialógica.

No capítulo 2, adentro em estudos sobre educação e a escola como aparelho reprodutor das ideologias que retroalimentam as discriminações por formas específicas de performar o gênero. Apoio-me em políticas públicas da educação brasileira com o intuito de concretizar este estudo, pois são documentos normativos que estruturam as relações sociais na escola, entre meninas e meninos, homens e mulheres.

No capítulo 3, apresento a Educação Popular, seus princípios e intenções, com o objetivo de fazer ligações entre os debates sobre diversidade de gênero nas escolas, e, sendo uma perspectiva de educação que procura transformar as diferenças por meio da ação e da cultura, procurei localizá-la como uma saída possível para a contribuição do respeito às diferentes formas de ser no mundo, estar nele e, exercendo nele por meio da cultura diversa em que vivemos. A educação tradicional aparece neste capítulo como uma “Pedagogia do Silenciamento” de educandas e educandos pelo professor, sem perder de vista que este também é um ser humano construído em uma sociedade em que os debates hegemônicos são contra a um trabalho que promova uma Cultura da Paz entre todas e todos.

No capítulo 4, trago os encaminhamentos metodológicos desta pesquisa de forma detalhada e em seguida a análise dos dados. Há uma seção neste capítulo que insere reflexões sobre situações, acontecimentos e tensionamentos de gênero na escola, em que demonstra como a instituição educacional tem papel fundamental na concepção de ser humano a partir do que é entendível o “ser menina” e “ser menino” em uma sociedade patriarcal.

Por fim, as Considerações Finais da presente monografia apresenta mais alguns tensionamentos de gênero e reflexões construtivas acerca dos conceitos de identidade e diferença, com o propósito de manter evidente a partir de quais pontos de vistas a identidade foi vista durante toda a pesquisa, permitindo, mais uma vez, a entrada dos Estudos Culturais, com o propósito de defender uma Pedagogia da Diferença nas escolas e na vida fora dela.

CAPÍTULO 1: IDENTIDADE DE GÊNERO: ASPECTOS CONCEITUAIS E HISTÓRICOS

Uma pesquisa nacional realizada em 2015 pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) conseguiu demonstrar de forma bem detalhada como as relações causadas por meio desses discursos e imposições intensificam as desigualdades que levam consigo a desigualdade sexual e de gênero no país. Neste caso, como elas atravessam no contexto escolar.

Quadro 1 - Dados sobre relações escolares que envolvem gênero e sexualidade no contexto brasileiro em 2015

In (segurança):	<ul style="list-style-type: none"> • 60% se sentiam inseguros/as na escola no último ano por causa de sua orientação sexual. • 43% se sentiam inseguros/as por causa de sua identidade/expressão de gênero. (ABGLT, 2016, p. 19)
Agressão / violência:	<ul style="list-style-type: none"> • 73% foram agredidos/as verbalmente por causa de sua orientação sexual. • 68% foram agredidos/as verbalmente na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero. • 27% dos/das estudantes LGBT foram agredidos/as fisicamente por causa de sua orientação sexual. • 25% foram agredidos/as fisicamente na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero. • 56% dos/das estudantes LGBT foram assediados/as sexualmente na escola. (ABGLT, 2016, p. 19)

Fonte: Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT, 2015). Quadro elaborado pelo autor, 2023.

As causas que deram existência a esses dados podem ser explicadas, uma vez que existem grupos contrários à diversidade em nosso país e no mundo como um todo. O que justifica as violências físicas e psicológicas praticadas contra as pessoas que comportam diferentes expressões de gênero nas escolas? É notável que o conservadorismo e o ultraconservadorismo, apoiados com o fundamentalismo religioso tem se fortalecido no

Brasil, principalmente após o Golpe de Estado de 2016 e a vitória da extrema direita em 2019, de acordo com Frigotto e Ferreira (2018). A partir disso, se torna necessário compreendermos o que esses movimentos defendem e como eles fortalecem as discriminações de gênero e sexualidade no campo educacional.

De acordo com Assunção et. al (2018) ao existir uma estrutura social que tem como princípio padrões estereotipados a partir das funções de gênero socialmente criadas para serem aplicados em corpos masculinos e femininos, há uma instituição que, ao lado do Estado, começa a atuar a partir de pensamentos essencialistas para alimentar o conservadorismo e o fundamentalismo religioso na sociedade: a Igreja. “Portanto, o empenho do domínio religioso nesse tema se revelaria em dois objetivos centrais: a conservação da ordem patriarcal e preservação biológica do grupo de seguidores da religião” (Assunção et. al., 2018, p.71).

Não à toa Foucault (1988), ao dizer sobre a história da sexualidade, ressalta que, ao procurar compreendê-la historicamente, devemos considerar os discursos advindos muito antes do uso dela como um instrumento de dominação entre os poderes de sociedades existentes antes mesmo do século XIX. O “exame de si mesmo” em relação ao corpo, ao próprio sexo, os desejos e prazeres, já era algo cobrado no século XVII nas sociedades em que já aconteciam tradições ascéticas e monásticas (Focault, 1988).

O autor ainda afirma que em todos os países católicos vinculados a Contra-Reforma, o discurso do sexo foi usado como um dispositivo de poder a partir da articulação dos discursos sobre os desejos e prazeres com as finalidades da religião e isso acontecia como leis a serem seguidas pelos cristãos, a partir da prática de confissões sobre o sexo (Focault, 1988). Assim, estes países procuraram

[...] impor regras meticulosas de exame de si mesmo. Mas, sobretudo, porque atribui cada vez mais importância, na penitência — em detrimento, talvez, de alguns outros pecados — a todas as insinuações da carne: pensamentos, desejos, imaginações e voluptuosas, deleites, movimentos simultâneos da alma e do corpo, tudo isso deve entrar, agora, e em detalhe, no jogo da confissão e da direção espiritual. O sexo, segundo a nova pastoral, não deve mais ser mencionado sem prudência; mas seus aspectos, suas correlações, seus efeitos devem ser seguidos até às mais finas ramificações [...] (Focault, 1998, p. 25)

Pela lógica desse conservadorismo nessa época já existente, mulheres e homens devem se verem como objetos de reprodução sexual. Ou seja, o exercício de procriar deve ser sempre preservado, a partir também da manutenção da monogamia e da heterossexualidade para serem cada vez mais fixadas nas relações humanas, sem possibilidade de transformação. Caso ocorra escolhas de sujeitos que fujam desses princípios, estes serão acusados de pecadores,

como também vistos como seres abomináveis pelo viés de caráter religioso. Nesta antiga sociedade a que Michael Foucault se refere no seu livro “História da Sexualidade: a vontade de saber”, os cristãos não fixavam as leis por seus atos cotidianos, e, portanto, eram considerados como maus cristãos por não reproduzirem os discursos, no entanto, as imposições não pararam por aí (Focault, 1988).

Sem dúvida, o importante é que esta obrigação era fixada, pelo menos como ponto ideal para todo bom cristão. Coloca-se um imperativo: não somente confessar os atos contrários à lei, mas procurar fazer de seu desejo, de todo o seu desejo, um discurso. Se for possível, nada deve escapar a tal formulação, mesmo que as palavras empregadas devam ser cuidadosamente neutralizadas. A pastoral cristã inscreveu, como dever fundamental, a tarefa de fazer passar tudo o que se relaciona com o sexo pelo crivo interminável da palavra. A interdição de certas palavras, a decência das expressões, todas as censuras do vocabulário poderiam muito bem ser apenas dispositivos secundários com relação a essa grande sujeição: maneiras de torná-la moralmente aceitável e tecnicamente útil (Focault, 1998, p. 27).

Ao submeter os seus fiéis a confessarem a sua negação ao discurso do sexo como dispositivo de poder para que atenda as intencionalidades prescritas pela pastoral, uma nova regra se obtinha e ainda se alinha ao século XXI: o olhar sobre si mesmo, o exame feito de si “para si”, a (in) visibilidade do que não deve ser dito, mas compreendido e efetivado pelas ações controladamente moralizadas pelos interessados no discurso sobre ele: o nosso corpo, o nosso sexo. Vemos então a crueldade que já existia por parte de uma elite, de um grupo hegemônico desde antes do século vigente: a Igreja Católica. Esta reinava e ainda procura reinar nos debates conflituosos referentes aos marcadores sexuais, como também aqueles generificados no mundo, como se houvesse uma verdade permanente sobre a sexualidade. O que nos apresenta são construções e reconstruções provocadas pelas diferenças que procuram dizer algo sobre o corpo, o seu sexo, a sua sexualidade e o seu gênero.

O Levítico, do Antigo Testamento, acompanhado de narrativas bíblicas nos aproxima desse debate, pois “O livro, sendo um dos escritos mais antigos que expressam proibição às relações entre pessoas do mesmo sexo, motivou a perseguição da Igreja Católica a gays e lésbicas e influenciou enormemente muitos códigos penais.” (Assunção et. al., 2018, p. 71).

Nele, há frases como “*Com homem não te deitarás, como se fosse mulher; é abominação.*” (Bíblia, Lv, 18, 22). É um livro que tem a pretensão de estabelecer uma moral religiosa que obrigatoriamente deve ser cumprida pelas pessoas, e, caso não aconteça, o próprio texto aponta punições para quem não ouve e exerce os seus Códigos de Santidade na prática: “*Se também um homem se deitar com outro homem, como se fosse mulher, ambos praticaram coisa abominável; serão mortos; o seu sangue cairá sobre eles.*” (Bíblia, Lv, 20, 13). Dentre outras punições à práticas vistas como pecadoras, realço do Novo Testamento, no

livro Romanos: “semelhantemente, os homens também, deixando o contato natural da mulher, se inflamaram mutuamente em sua sensualidade, cometendo torpeza, homens com homens, e recebendo, em si mesmos, a merecida punição do seu erro.” (Bíblia, Rm, 1, 27).

Todas essas passagens contribuíram para o funcionamento da existência do que é conhecido hoje como monogamia. Que também, inclusive é lida e reconhecida, pelo ultraconservadorismo religioso, como algo advindo de Deus e que, por esse motivo, seria algo provindo da natureza também. Todavia, a monogamia não passa de uma construção social que se fundou com o objetivo de, ao remover o direito das mulheres nas relações com seus esposos, o que era conhecido como “direito materno”, foi transportado para os homens, havendo então a criação do “direito paterno” (Engels, 2019). E assim explica Friedrich Engels:

Essa foi a origem da monogamia, na medida em que conseguimos acompanhá-la no povo mais civilizado e mais desenvolvido na Antiguidade. De modo algum foi fruto do amor sexual individual, com o qual não teve absolutamente nada a ver, já que os casamentos, do começo ao fim, continuaram a ser atos de conveniência. A monogamia foi a primeira forma de família que não se fundou em condições naturais, mas em condições econômicas, a saber, sobre a vitória da propriedade privada sobre a propriedade comum primitiva, de origem natural. Soberania do homem na família e geração de filhos que só podia ser dele próprio e estavam destinados a ser herdeiros de suas riquezas - estes eram os fins exclusivos do casamento monogâmico, declarados abertamente como tais pelos gregos (Engels, 2019, p. 67).

Os escritos lgbtfóbicos apresentados também nos ajudam a conduzir os entendimentos necessários para dar sentido às discriminações exercidas atualmente não apenas pelas igrejas, mas também, de um lado a outro, aquele que anda de mãos dadas com ela: o Estado.

É possível percebermos na história que este funcionou como instrumento de fortalecimento das opressões contra aqueles que caminhavam para uma direção sexual que escapava daquele instruído pelos líderes religiosos que tem como um de seus interesses incentivar a heterossexualidade compulsória nos sexos. Dentro dessa lógica começa a ser validada as expressões sexistas e “naturais”, então ao homem é dada a regra de ser “[...] cauteloso e manter a camaradagem dentro de seus limites, empregando apenas gestos e comportamentos autorizados para o “macho” (Louro, 2022, p. 34)

Também é possível destacar na história que o interesse pelo comando dos corpos e exclusivamente da sexualidade era de grande valia para a Igreja Católica Apostólica Romana que, no Medievo, foi consolidada como uma instituição que obtinha muito poder, e, acima disso, teve contato com o Estado ocidental, em decorrência do contexto político e interesses

que os uniram na época, Assunção et. al., (2018). Essa informação enfatiza aquilo que hoje fundamenta a vitória do ultraconservadorismo no Brasil em 2019, que é a relação entre Estado e religião que estava sendo intencionada e consagrada na Idade Média. Mas, sucedendo a isso, Assunção et. al., (2018, p. 72) ainda aponta que:

Nesse período, proliferaram-se em vários países as perseguições e punições contra as práticas homossexuais, violentando diversas pessoas com mutilações, castrações, mortes na fogueira e etc. Além disso, reprimia-se qualquer atividade sexual que não estivesse vinculada com a reprodução, como a masturbação, o coito interrompido o sexo anal, e etc.

Vemos então que entre as diversas possibilidades de existência de experiências sexuais é possível dizer que a sexualidade é fluida e inconstante, dado que as modernas sociedades ocidentais a tinham como ponto central para que houvesse um bom desenvolvimento político e social nesse tempo (Louro, 2022).

É possível visualizar, portanto, um medo arquitetado por concepções religiosas referente às formas de homens e mulheres exercerem a sua sexualidade. Isto carrega a força do argumento que enxerga a comunidade LGBT¹ como desviantes da norma padrão de gênero e sexualidade elogiada na sociedade. O ultra conservadorismo defende a ideia de que a sexualidade é algo natural, ao mesmo tempo que procura impô-la como esta deve ser praticada por outros indivíduos. Para este grupo, Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transgêneros e Transexuais são seres “antinaturezza”.

Esse pensamento biológico e naturalista não tem força suficiente para se manter em pé quando as pesquisas relativas à história da sexualidade nos apontam como ela realmente era vivida, em outros povos.

[...] Dependendo do contexto, o casamento nem sempre era obrigatoriamente heterossexual. Entre os Nuer, as mulheres mais velhas “casavam” com mulheres mais jovens. Existiram várias formas de homossexualidade institucionalizada, como nos ritos de puberdade em algumas culturas africanas ou mesmo as relações amorosas entre homens mais velhos e mais jovens, como ocorria na Grécia Antiga. [...] Cada sociedade classifica de diferentes maneiras o que denominamos como mulher ou homem. Não que não existam diferenças na anatomia sexual, mas a questão é como classificamos os corpos e os dividimos em uma relação de poder; como atribuímos certos significados culturais a essas diferenças; que peso que isso tem na construção de nossas personalidades e individualidades; como geradas as noções de legitimidade e de ilegitimidades que tanto alimentam a violência contra os corpos e práticas não hegemônicas (Nogueira; Pereira, Toitio, 2020, p. 59-60).

¹ Nesta monografia, assim como na coletânea de artigos presentes no livro “Hasteemos a Bandeira Colorida: Diversidade sexual e de gênero no Brasil”, organizado por Leonardo Nogueira, Erivan Hilário, Thaís Terezinha Paz e Kátia Marro, a sigla LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros, Transexuais) será adotada para se referir a diversidade sexual que é mais ampla do que apenas as quatro letras da sigla, pois a diversidade sexual integra um maior grupo de formas de viver a sexualidade, sendo, desse modo, composta por homossexuais, bissexuais e heterossexuais, como é apontado no texto da Nota Editorial dos autores e autoras.

Assunção et.al., (2018) escreve que ao ter a entrada da ciência na contemporaneidade, como a medicina, pessoas que se reconheciam como gays, lésbicas, travestis ou transexuais eram levadas para espaços de reabilitação ou hospícios para participarem de uma tentativa violenta que, por intermédio de eletrochoques e tratamentos invasivos esse público era submetido.

Isto significa que há diferentes identidades sexuais e de gênero², independente do padrão exigido por setores ultraconservadores, ainda, no Brasil e na sociedade global. Mas, ainda que existissem variados modelos de viver práticas sexuais nessas épocas, o desconhecimento - provavelmente - sobre a complexidade da temática era muito forte e faziam com que a homofobia continuasse sendo um dos principais que-fazer dos preconceituosos, com a inserção de outras esferas sociais que entraram para subjugar as diferentes experiências do sexo que fugissem daquele gabado pela religião.

Como visto, a condição biológica do corpo sexuado é incompatível com a identidade sexual e de gênero de cada pessoa. A forma como determinados grupos e pessoas experimentam a sexualidade faz parte de uma prática social construída por intermédio das relações e dos significados dados a ela, como também das relações sociais, geográficas, políticas e econômicas que acontecem e são vivenciadas pelos sujeitos sexuados. Louro (2022) nos lembra que os estilos de vida perpassados pelos corpos, bem como as transformações políticas, espaciais e sociais consequentemente afetam significativamente a constituição das identidades de gênero e sexuais das pessoas.

A autora ainda reforça que “[...] tais transformações constituem novas formas de existência para todos, mesmo para aqueles que, aparentemente, não as experimentam de modo direto.” (Louro, 2022, p. 11). Isso não significa desconsiderar as ciências da natureza, especificamente a biologia humana, mas sim de entender que é no corpo biológico em que acontece a formação dessas diferentes formas do próprio corpo se comportar em termos de gênero e sexualidade, pois

[...] Assim como a sexualidade não se reduz a uma condição biológica, a genitália de uma pessoa não conduz, necessariamente, o destino de sua experiência sexual nem de gênero. O desejo por homens e/ou por mulheres sejam estes cisgêneros ou trans, é

² Entende-se aqui como identidades sexuais e identidade de gênero o que é colocado por Guacira Lopes Louro ao escrever em “O corpo educado: Pedagogias da Sexualidade”: “A inscrição dos gêneros - feminino e masculino - nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades de sexualidade - das formas de expressar os desejos e prazeres - também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais, são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.” (Louro, 2022, p. 12).

uma construção social. A identificação das pessoas como mulher, homem, não binário, travesti etc. também é (Nogueira; Pereira; Toitio, 2020, 56).

Por isso devemos ter olhares atentos aos discursos conservadores que são propagados por grupos hegemônicos; pela classe que domina os poderes públicos no Brasil. A diversidade tem total importância nas falácias introduzidas nas negociações políticas e por esse fato se torna relevante percebermos as estratégias da política elitista e conservadora brasileira. Ao se preocupar com a produção de homens com alto grau de masculinidade e mulheres altamente feminilizadas, e ainda empregar o discurso simpatizante com a igualdade e em prol da diversidade.

Essa tradição ultraconservadora aparece no Brasil intensamente na imposição de pregações preconceituosas advindas de líderes religiosos e conservadores da bancada evangélica que usufrui dos preceitos da religião para compactuar com suas doutrinas estigmatizantes referentes à comunidade LGBT. A partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores (PT), iniciado em 2003 e finalizado em 2011, como também na governança iniciada em 2011 e finalizada em 2016, da presidenta Dilma Vana Rousseff, também do PT, ambos promoveram políticas públicas para essa comunidade e receberam críticas do conservadorismo religioso. Esse fundamentalismo que carrega a extrema-direita em nosso país intensifica os seus preconceitos para inferiorizar meninos e meninas, homens e mulheres que não hospedarem em seu corpo e sua vida a heterocisnormatividade e a monogamia que também é conveniente para a sociedade capitalista, racista, sexista e patriarcal.

A pluralidade não é algo a ser defendido por esses setores, porém, os seus dizeres são contraditórios ao utilizarem de falas que promovam igualdade e liberdades, ao mesmo tempo em que carregam consigo argumentos violentos sobre as diferenças existentes no mundo. E, pior, esses discursos interferem na forma de ser dos indivíduos, uma vez que influenciam a maneira que cada um deve viver a sua vida, a forma que cada pessoa deve se expressar socialmente. Especificamente sobre os debates pertencentes à categoria dos gêneros e sexualidades, a Bíblia tem sido um importante instrumento para esse grupo, com o interesse em atribuir uma única definição de como os corpos LGBT devem viver, a fim de controlar o Estado acerca da função de não entendê-los como humanos, dignos de liberdade, intimidade, e cidadania.

Em seu primeiro governo, iniciado em 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva começou a pôr em destaque a valorização da cidadanização da homossexualidade ao criarem políticas públicas que reconhecem pessoas gays, lésbicas, transexuais e travestis. O **“Programa Brasil Sem Homofobia”**, em 2004, foi desenvolvido com o intuito de promover

os Direitos Humanos a essa população, a partir do combate às violências e discriminações. Em 2005 houve o **“Funcionamento do Conselho Nacional de combate à Discriminação e Promoção dos Direitos LGBT”** que, por consequência desse projeto, a sua organização passou a tornar obrigatória a participação de LGBTs.

Considerada como um marco histórico, aconteceu em 2008, também a partir do seu governo, a **“1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos LGBT”**, que foi presidencialmente convocada e oportunizou as/os LGBTs a dialogarem sobre suas demandas para representantes da nação. Em 2009, teve a criação da **Coordenação Geral de Promoção dos Direitos LGBTs** que, junto ao Governo Federal, órgãos e ministérios procuravam articular ações necessárias para essa população.

Já no governo Dilma, em 2011, o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu que pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis podem usufruir do direito civil que garante a união estável para brasileiras e brasileiros. O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) passa a atribuir em 2013, o registro ao casamento em cartório entre pessoas que desejam se casar com outras do mesmo sexo, o qual se percebem. Essas políticas de reconhecimento são importantíssimas e imprescindíveis para a comunidade LGBT, pois garantem direitos que todo brasileiro/a deve poder usufruir em um país democrático. Porém, é também preciso reforçar que resistências a políticas como essas que alimentam o capitalismo no Brasil, com o suporte bíblico e religioso liberal que tenta inserir nessas políticas as compreensões que apenas na religião deveria ser obrigatório seguir, uma vez que vivemos em um Estado que em sua Constituição se entende como laico.

Nogueira, Pereira e Toitio (2020) afirmam que as conquistas mais significativas foram advindas do Supremo Tribunal Federal (STF) e destaca que as principais foram a possibilidade de pessoas trans alterarem o nome social pelo cartório em 2018 e a criminalização da LGBTfobia em 2019. E ainda focalizam que

Como projetos de lei de união civil entre pessoas do mesmo sexo e de criminalização da LGBTfobia tramitam há anos no Congresso, barrados pela ação de parlamentares conservadores, em grande parte organizados pela bancada evangélica, o STF acabou decidindo sobre essas questões. Contudo, isso torna essas conquistas mais frágeis, uma vez que uma decisão do STF é mais facilmente revertida do que a aprovação de lei no Congresso Nacional. E, ao mesmo tempo, se fosse aprovada uma lei, ela se sobreporia à decisão do Supremo (Nogueira; Pereira, Toitio, p. 141).

Diante disso, é importante também compreender no contexto atual, como o fundamentalismo religioso retroalimenta o interesse da hegemonia brasileira e androcêntrica,

que logo, é sistematizada por homens, em sua grande maioria, brancos e publicamente heterossexuais.

Em 27 de setembro de 2023 aconteceu, na Comissão da Previdência, Assistência Social, Infância, Adolescência e Família, uma audiência pública com Deputadas Federais e Deputados Federais para responder ao Projeto de Lei 5167/09 que tem o intuito de proibir que pessoas do mesmo sexo possam se equiparar ao casamento civil ou a entidade familiar. De início, é favorável ressaltar que o projeto é inconstitucional ao ir contra o que está garantido na Constituição Federal de 1988 sobre o que dispõe na Lei Nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002, a qual diz em seu Art. 1º que “Toda pessoa é capaz de direitos e deveres na ordem civil.” (Brasil, 1988, art. 1).

O projeto vai contra o PL 580/07 que modificou a lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002, de Código Civil, para legitimar o contrato civil de união homoafetiva. Esse ataque a um direito civil, garantido pelo STF parte da extrema-direita que, após o governo liderado por Jair Messias Bolsonaro eleito pelo Partido Social Liberal (PSL) passou a se intensificar nos âmbitos decisórios de políticas para a classe trabalhadora brasileira. Mas, os interesses dos oprimidos não devem ser lidos por um grupo hegemônico que procura adentrar regras bíblicas que não devem fazer parte da construção de bens para um dos segmentos que compõem a classe dominada no mundo, tendo em vista que a laicidade do Estado é garantida constitucionalmente.

Ao empunhar a bandeira de defesa da família, afirmada como tradicional, a bancada evangélica difundiu a ideia de que as demandas políticas da população LGBT são inimigas da família e visam, em última instância, destruir os valores cristãos na sociedade. Quem não se enquadra à heteronormatividade deve permanecer simplesmente existindo, mas não merece a proteção da lei (Duarte; Santana, 2018, p. 282).

Também é importante destacar que a própria Constituição Federativa do Brasil compartilha de uma linguagem monogâmica no § 3º do art. 226 que determina proteção para as famílias com apoio do Estado: “Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento.” (Brasil, 1988, art. 226). O documento também coloca que o casamento é civil e gratuito. Considerando isso, vale questionar: qual é o interesse em dispor uma ordem que pretende retirar direitos que mais a frente foram garantidos para grupos desvalorizados e excluídos nas políticas de Estado brasileiras? Ao mesmo tempo que tenta incluir essa população, o Brasil regride ao percebermos o ataque ao direito inegável das

peças dissidentes de sexualidade e gênero expressarem o seu amor e serem quem realmente são.

Em resposta a isso, convenhamos que há um interesse sócio econômico que não supera as violências simbólicas sofridas pelas pessoas que contrariam a normatividade arquitetada para corpos do sexo feminino e masculino. Existe um abocanhamento do trabalho das pessoas da classe trabalhadora que fazem parte da comunidade LGBT, considerando que estas podem consumir enquanto existem e por isso merecem respeito, mas em contraponto não devem ter o direito ao casamento civil, este que também lhes garante estabilidade financeira e dignidade social perante a lei, como é garantido no capítulo da Constituição Federal de 1988 que apresenta sobre o regime de bens para o casal.

Na audiência, ocorrida no dia 27 de setembro em 2023, que também foi disponibilizada no canal do YouTube da Câmara dos Deputados, estava a bancada que era a favor da negação do direito de pessoas LGBTs terem direito ao casamento civil, e conservadores, muitos deles faziam parte do Partido Liberal (PL) e de outros partidos que defendem ideologias semelhantes, mas sua maioria presente eram evangélicos e ultraconservadores. Alguns até chegaram a pegar a Bíblia para usar como dona da verdade que deve reger o projeto de lei ali discutido, ao verem o livro como algo completo de verdades absolutas.

O Deputado, Pastor Sargento Isidório, do partido Avante Bahia, utilizou do livro religioso para dizer que as pessoas LGBTs existem e que o convívio com elas deve ser respeitado e ao mesmo tempo insere sua opinião LGBTfóbica ao dizer que Deus criou o homem e a mulher e ainda salientou que o casamento deve existir apenas para que haja a multiplicação a partir da procriação por parte da relação heterossexual. Suas justificativas eram carregadas de comentários e pensamentos homofóbicos, lesbofóbicos, bifóbicos e transfóbicos, todos em favor dos estereótipos monogâmicos e cisheteronormativos que dizem respeito ao controle e à vigilância referentes aos corpos.

A Deputada Clarissa Tércio, do Partido Progressista (PP) de Pernambuco, acusou parlamentares por vitimizar as/os LGBTs ao realizar o voto em separado sobre este projeto, por considerarem violentos para a comunidade LGBT, como também os acusou de terem argumentos vazios.

O Dossiê de Mortes e Violências LGBTI+ no Brasil, documento produzido pelo Observatório de Mortes e Violências contra LGBTI+ que junta três organizações, sendo com a Acontece Arte e Política LGBTI+, a ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transexuais e a ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis,

Transexuais e Intersexos realizou uma longa pesquisa para sistematizar dados de violências influenciadas pela discriminação de sexualidade e/ou gênero entre 2022 e os resultados apontaram que esse grupo continua sendo vitimizado por muitos ataques a sua existência, como aponta no quadro a baixo.

Quadro 2: Número e porcentagem de mortes LGBTI+ no Brasil por segmento em 2022	
Travesti e Mulher Transexual	159 mortes (58, 24%)
Gay	96 mortes (35,16%)
Lésbica	8 mortes (2, 93%)
Homem Trans e Pessoa Transmasculina	8 mortes (2, 93%)
Pessoa não Binária	1 morte (0, 37%)
Segmentos	1 (37%)

Fonte: Dossiê de Mortes e Violências LGBTI+ no Brasil (2023). Quadro elaborado pelo autor.

Dentro desses dados, foram feitas segmentações que possibilitaram fazer uma separação interseccional, em que fizeram um recorte em que dividia a sexualidade, a identidade de gênero, a orientação sexual, a faixa etária das vítimas, como também a raça dessas pessoas. Os homens cisgêneros representavam 34,07% das mortes, enquanto as mulheres cisgêneras 2, 93%. Em termos de raça e etnia 33,33% foram pessoas pretas e pardas, 34,43% foram pessoas brancas, 0,73% foram pessoas indígenas e 31,50% não foram informadas.

Ainda apontam que 83,52% dessas mortes acontecem por assassinatos e 10,99% delas são cometidas por práticas suicidas. Os dados do Dossiê foram coletados por meio de jornais, portais eletrônicos e casos que foram publicizados nas redes sociais. A metodologia para a elaboração do Dossiê levou em conta a indiferença do Estado referente a esse público e pretendeu demonstrar esse aspecto na pesquisa feita.

Um dos objetivos desta pesquisa é denunciar a omissão do Estado em reconhecer a LGBTIfobia como qualificador e agravante nos casos de crimes de ódio contra a população LGBTI+, especialmente quando a orientação sexual e a identidade de gênero são fatores determinantes para a escolha das vítimas, assim como para a forma, intensidade e violência com que os casos vêm acontecendo (Acontece; ANTRA; ABGLT, 2023, p. 12)

Na audiência, dentre tantos votos a favor, estavam aqueles que votaram contra o PL 5167/09, a Deputada Talíria Petrone do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) do Rio de Janeiro responde a deputada Clarícia Tércio (PP/PE) anteriormente citada, a informando que de fato são tempos sombrios, pois todos os dias uma pessoa LGBT é assassinada no Brasil, assim como todos os dias crianças sofrem de violência sexual e Talíria ressalta que a grande maioria dos criminosos são homens da família heteronormativa, a Deputada também diz que na Câmara dos Deputados não é lugar para se discurtir os textos bíblicos, porque o Estado é laico.

Erika Hilton, Deputada transexual (PSOL/SP) aponta em seu momento de fala que esse Projeto de Lei é antidemocrático, como também faz parte de um projeto fundamentalista de poder político que tem em seu cerne o religioso como ferramenta para intensificar os privilégios hegemônicos da classe que oprime através do fetichismo biológico e sexista com discursos genitalistas para fortalecer a violência de gênero que é estrutural na sociedade capitalista.

Argumentações como a do Deputado Eli Borges do PL de Tocantins, que votou a favor do projeto, são extremamente criminosas e violentas, visto que causam um retrocesso que não deveria estar acontecendo no Brasil, considerando as lutas hodiernas dessa população no país para simplesmente poderem ser quem são sem o pisoteamento de quem não aceita e não respeita a sua identidade sexual e/ou de gênero.

O Deputado, ao se expor como defensor do princípio da Constituição, e, contraditoriamente, dos princípios biológicos, apresenta sua inconformação com a diversidade sexual e de gênero ao dizer que tirou a doutrinação ideológica nas escolas do estado de Tocantins, como também colocou que as crianças não podem serem vítimas disso, além de dizer que a escola é um lugar apenas de estudar português, matemática, física, química... Os discursos conservadores aqui apresentados se contrapõem às diversas pesquisas científicas de acadêmicos/as que pesquisam sobre relações culturais e de gênero nas escolas, além de ser um comentário totalmente advindo de ideologias conservadoras que não demonstram compaixão e respeito aos/as marginalizados/as. A partir de seu discurso é

possível perceber a preocupação com o que as escolas ensinam para as crianças, ao impor que nela deve-se ensinar conteúdos de uma forma que não dialogue com a vida dos educandos/as.

Além disso, essas ideias que fortalecem uma educação tradicional contribuem para o apagamento da relação entre educador/a e educando/a, visto que esse tipo de ensino não considera os corpos que na escola frequentam, mas apenas as mentes, como se aqueles corpos ali não estejam sendo vistos e nem sendo educados, mas apenas as suas mentes importam e por esse motivo apenas elas são importantes no ambiente escolar tradicional que demanda corpos estando ativos quanto às suas docilidades (Hooks, 2017).

As relações de gênero estão sempre presentes em nossa realidade e não podem ser ignoradas nas práticas de professoras e professores. No Estado brasileiro, houve uma tentativa de estabelecer nas escolas o diálogo com as relações de gênero e sexualidade com o material pedagógico intitulado como “Escola sem homofobia”, porém, sem resultados efetivos, considerando a contradição da esquerda com o assunto (Nogueira; Pereira; Toitio 2020).

Se, em 2011, o governo optou por ceder resistência à bancada evangélica e não construiu nenhum debate com a sociedade brasileira, este material ressurgirá das cinzas como um verdadeiro fantasma, povoando a subjetividade das famílias brasileiras na forma de “kit gay”, fundamental nas eleições do atual presidente Jair Bolsonaro. O governo optou por não disputar a consciência popular em torno do combate à LGBTfobia e consentiu com a bancada fundamentalista que, posteriormente, utilizou o mesmo material para difundir inverdades como forma de angariar votos da população (Nogueira; Pereira; Toitio, 2020, p. 156).

Facchini e Rodrigues (2018, p. 245) colocam que, ao existir segmentos católicos que também se colocaram contra a presidenta Dilma Rousseff por querer abrir as escolas brasileiras para abordar a temática, “a candidata fez, vários gestos simbólicos e políticos, desde visitar a cidade de Aparecida no feriado de 12 de outubro até lançar uma “Carta Aberta ao povo de Deus”.

Diante disso, percebe-se que é notável apreender como a educação é utilizada como instrumento principal para retroalimentar as injunções patriarcalistas, sexistas e heterossexistas que compõem seus ideais determinantes de uma lógica capitalista e neoliberal quanto às formas de ser menina e menino, mulher e homem. As crianças são ensinadas a serem o que não são ou até mesmo a serem aquilo que não imaginavam ser, mas são utilizadas como objetos de manutenção da ordem hegemônica em torno do apagamento de seus interesses individuais e espontâneos. Como professores/as, portanto, se alinham às normatizações de identidade sexual e de gênero ao estar com educandas e educandos.

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO, ESCOLA, IDENTIDADE E GÊNERO

Nos anos de 1970 emergiu autores com elaborações teóricas conhecidas como estruturalistas e reprodutivistas. Segundo elas, os modelos de uma sociedade são reproduzidos por instituições que compõem essa sociedade. Louis Althusser (2023) foi um desses. Segundo ele o Estado Capitalista é composto por aparelhos ideológicos que os auxiliam em seu funcionamento, diante da reprodução de suas ideologias e assim a sociedade se incorpora às suas prescrições. Ou seja, o autor nos informa que existem instituições que simbolizam a maneira como a vida em civil deve funcionar: seguindo as regras impostas pelos instrumentos de dominação do próprio Estado.

Ele irá ao longo de suas obras tratar sobre como sistema capitalista se reproduz a partir de instituições tais como a Igreja, os sistemas escolares, as famílias, os sistemas políticos, jurídicos e sindicais, a esses ele denomina de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) que operam na sociedade predominada pelo capitalismo (Althusser, 2023).

Sendo assim, para compreender como funciona a escola, é necessário compreender que antes dela, existe a sistematização do espaço em que ela está inserida, pois as relações não começam a existir depois da criação das instituições educacionais, mas por meio das relações que existiam antes mesmo do AIE escolar. Sendo a ideologia um conjunto de crenças e valores que carregam as práticas que movimentam os aparelhos que, a partir dos seus princípios ideológicos, o demonstram através da repressão que também se torna ideológica (Althusser, 2023).

As violências não são naturais na sociedade, uma vez que, conforme aponta Pierre Bourdieu: elas podem ser simbólicas quando impostas a fim de fazer com que sejam reproduzidas a partir daqueles que os dominantes pretendem atingir, mas o fazem, contaminando os dominados que podem identificá-las como algo inerente da sociedade e as relações que acontecem nela, que se confundem como absolutas e a-históricas, quando na verdade não são (Bourdieu, 2021).

Portanto, nos cabe compreender que os corpos dominados na sociedade se tornam, a partir da Igreja, Escola, Estado, etc. são os principais produtos de interesse nas relações de dominação (Bourdieu, 2021). É nesse sentido que essas teorias nos permitem apreender que a escola é um fruto da sociedade e, por isso, ela caminha de acordo com os interesses de quem nela possui o maior grau de poder suficiente para controlá-la, e a sua reprodução sempre será pelo manuseio dos corpos existentes nela.

Os corpos que frequentam a escola são observados, avaliados e ensinados a seguir os ditames impostos pelo grupo dominante desde antes de se permitirem a estar nos muros escolares, pois a incorporação das relações dominantes já fazem parte de um processo educativo nas próprias relações de dominação antes de meninas e meninos irem para convívio dentro dos muros escolares (Bourdieu, 2021).

Isso sendo uma violência simbólica, como exigir que a escola seja o principal aparelho que fortalece o reforço das vítimas da dominação hegemônica na sociedade?

Em primeiro lugar, trata-se de levar em conta que a sociedade brasileira possui uma política extremamente masculina, branca e cisgênera. É esse o público que motiva relações específicas nas escolas. Em segundo lugar, é importante enxergar a escola como uma instituição a qual todas as pessoas possuem o direito de estar presente. Em terceiro, a escola é organizada a partir dos interesses de uma minoria elitista que, se precisar estar ao lado da maioria que se espelham nela, vai demonstrar sensibilidade a esse lado, caso fortaleça a relação necessária com aqueles que a mantêm no poder. Esse último ponto foi ressaltado por Pierre Bourdieu em seu livro *“A dominação masculina”*, quando o autor diz que existe uma lei social que se transforma em uma lei incorporada e que penso ser um ponto estrutural para pensarmos na escola como uma entidade poderosa que concede à classe oprimida possibilidades de continuarem sendo objetos de trabalho em favor dos repressores de Estado.

As identidades hegemônicas são ensinadas para aqueles que adentram o espaço escolar possuindo diversas outras identidades que podem ser estigmatizadas e segregadas por uma visão poderosa dentro desse espaço, que é a do/da chefe da sala de aula: o/a professor/a. Se partirmos do ponto de vista antropológico sobre a educação, veremos que existe um trabalho anterior (Bourdieu, 2021) de inculcamento dos saberes de cada grupo social. Bourdieu se refere à existência do que ele chama de “trabalho prévio” em seu livro, e em meu entendimento, compreendo que este trabalho seja por si, um trabalho educativo.

A educação pode existir livre, e, entre todos, pode ser uma maneira que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos (Brandão, 1981, p. 10).

É partindo desse aspecto do antropólogo Carlos Rodrigues Brandão que me tornou capaz de captar que os comportamentos legitimados socialmente para jovens e adultos desde a infância poderiam estar sendo impostos em prol de uma assimilação que nada tem a ver com o que cada criança apresenta como algo subjetivo do seu ser. O próprio ser é pensado para

seguir uma estética, para ter determinados trejeitos, para vestir determinada roupa, e até mesmo para oralizar de uma determinada maneira, enfim, meninas e meninos passam por uma educação antes de irem para a instituição escolar, por existir ambientes de educação que não se limitam as práticas pedagógicas que acontecem na escola. Como apresentado, a Família, a Igreja, o Estado etc. fazem parte de um kit opressor que admite a perpetuação da exclusão daquilo que é subjetivo, ao avistar que é necessário impor para que a coerência necessária ao capitalismo permaneça estabilizada em nossa cultura.

Por isso mesmo - e os índios sabiam - a educação do colonizador, que contém o saber do seu modo de vida e ajuda a confirmar a aparente legalidade de seus atos de domínio, na verdade não serve para ser a educação que ele, não obstante dominado, também possui como um dos seus recursos, em seu mundo, dentro de sua cultura (Brandão, 1981, p. 11).

Ao identificarmos o que se entende por educação, convenhamos dizer que essa educação colonizadora continua sendo estabelecida no século XXI, uma vez que a construção de ambientes fechados de educação vem sendo construídos para que as pessoas sejam ali educadas, uma vez que ensinar e aprender coisas fazem parte da conduta humana. O nosso olhar observador por si já é um olhar educador, pois ele avalia, reflete sobre o que está observando, e por meio da sua avaliação transforma aquilo que está vendo, até que seja possível vir no pensamento “eu faria diferente”; “se fizer de outra forma pode dar certo”. Isso é educação. Refletir faz parte do ato educativo e é por isso que não somos objetos, mas homens e mulheres que vivem com a natureza e nela aprendemos a viver coletivamente, mesmo com alguns querendo ela apenas para si (Freire, 2021).

Brandão (1981) então avisa: surge a escola. “Este é o começo em que a educação vira ensino, que inventa a pedagogia, reduz a aldeia à escola e transforma “todos” no educador. É por essa via de pensamento, em que o educador ou a educadora se tornam um chefe que deve atender às demandas colocadas para ele em sua profissão, enquanto é alguém que educa, para ensinar aqueles que não educam. A isso Saviani (2021) chamou de pedagogia tradicional, uma pedagogia organizada para as pessoas, com o/a professor/a no centro, porque apenas esse corpo ensina e quem for aprender com o ensinante, apenas cabe prestar atenção em suas palavras ditas como se fossem verdades inquestionáveis. Freire (2021) denomina essa forma de ensinar como educação bancária, já que o professor ou a professora apenas “prepara” os pacotes de conhecimentos para sacar na mente vazia e inocente dos/das educandos/as, pertencendo a estes o perfil de receptores/as de informações que muitas vezes nada dialogam

com a sua vida. É por essa via de racionalidade da escola bancária que (Saviani, 2021, p. 6) aborda essa pedagogização excludente do ensino:

A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem-sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar.

Causada pelo ensino tradicional, a pedagogia nova nasce como uma teoria que começa sustentar críticas pela pedagogia anterior, ao ter em seu centro de estudo a preocupação com a marginalidade existente na educação, que começa a ter uma nova proporção de complexidade, posto que, tendo em vista que o problema da pedagogia tradicional era o fato dela considerar que as pessoas são desprovidas de conhecimentos e por isso necessitavam ir à escola para sacá-los por intermédio dos/das professores/as (Saviani, 2021). “O marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado.” (Saviani, 2021, p. 7).

Esse discurso tinha a ver com as dificuldades da turma de não conseguir aprender, então as preocupações se devia ao fato de que estes estavam sendo “anormais” por conta da “incapacidade” cognitiva de cada um, e para solucionar esse problema a educação agiria por parte da forma como o professor como um bom mediador do conhecimento com seus educandos/as, Saviani (2021). Apenas o fato de haverem diferenças de aprendizagens era um problema para esse contexto que ficou conhecido como escolanovismo. Em outro momento, Demerval Saviani vai apontar que a pedagogia tecnicista surge, com o fim da pedagogia escolanovista no século XX.

[...] para a pedagogia tecnicista a marginalidade não será identificada com a ignorância, nem será detectada a partir do sentimento de rejeição. Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo. A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade social. Assim, estará ela cumprindo a sua função de equalização social (Saviani, 2021, p. 11).

A escola surge, portanto, com intenções que não levam em conta o contexto social de educandos/a, mas colocam no centro as necessidades hegemônicas para manter a “equalização social” do Estado, este que domina todas as outras coisas da sociedade. No entanto, as relações de gênero não fogem da escola e elas precisam serem mantidas de uma forma que não aborde as questões reais do assunto nas escolas. Infelizmente, os ataques sobre a abordagem da temática de forma concreta nas escolas brasileiras são o tempo inteiro atacadas por apresentar confrontos que farão os/as profissionais da educação não trabalharem de forma

crítica e reflexiva na escola, pois caso o faça, não estarão colaborando com a eficiência que lhe é cobrada através dos currículos escolares.

A isto, já sabemos que há uma forte resistência de conservadores e conservadoras da extrema-direita brasileira que tentam barrar políticas que tem como objetivo dar margem para falar sobre diversidade de gênero nas escolas.

Assim sendo, é fundamental refletirmos: onde estão as relações de gênero e sexualidade nas escolas e o que tem impedido a materialização de práticas pedagógicas que não excluam as diferenças de identidade dos seus educandos/as mas as compreenda como algo que é subjetivo ao ser de cada um, que pode, e deve ser respeitada?

Antes de responder essas perguntas, é mister lembrar que, de acordo com Nogueira, Pereira e Toitio (2020) o conservadorismo procura sempre impor o formato da família patriarcal que coloca a mulher em condição de subalternidade, sendo então uma consequência dessa imposição de papéis de gênero a partir de práticas sexistas que oportunizam a criação de códigos a serem operados em cada corpo com determinado sexo.

O núcleo central da família deve ser constituído, exclusivamente, por um casal heterossexual e cisgênero, que deve gerar e educar filhos e filhas igualmente heterossexuais e cisgêneros que, por sua vez, vão constituir outros núcleos familiares no mesmo formato (Nogueira; Pereira; Toitio, 2020, p. 44-45).

É permitido então ser heterossexual, cisgênero e monogâmico, e quem não seguir esses padrões de identidades serão vistos como corpos “descartáveis”. A Igreja, a Escola, a Família e o Estado estão dizendo que não temos/podemos ser e isso deve acontecer antes mesmo de as crianças entrarem na escola, pois a incorporação dos hábitos, costumes e valores que devem praticar já serão interpretados por elas no seu seio familiar, a educação ultraconservadora acontece nas relações com a família patriarcal, em que o homem é quem manda, quem trabalha e quem sustenta a casa, diferentemente na mulher que serve para procriar muitas vezes independentemente da sua vontade, e para continuar com o seu trabalho que a ela foi ensinado a ser visto apenas como uma obrigação. Cabe a ela lavar roupas, fazer a faxina na casa, lavar os pratos e fazer a comida para as crianças. A menina é ensinada a seguir os passos da mãe, para que em um futuro possa ser que nem ela, e o menino deve ter o pai como seu mais importante reflexo de homem que “irá” se tornar quando crescer.

A educação acontece em todos os espaços, em todos os cantos, mas essa educação pode apagar identidades, ou criar outras identidades, e como existe um grupo que controla a educação institucional, a maior de todas as educações, a que predomina é a do colonizador, é esta que ensinam as meninas a serem boas moças que devem esperar a posse de um homem

para vencer na vida, e os meninos devem ser ensinados o tempo todo a serem jovens desde cedo, com demandas de adulto para que seja um guerreiro mais para frente (Brandão, 1981). É tendo isso em vista que não podemos deixar de entender que a educação é utilizada como um projeto neoliberal que visa a dar migalhas para educandos e educandas oriundos/as das classes populares, estando entre elas as pessoas negras, indígenas, pessoas com deficiência e a comunidade LGBT, se inserindo como principal objeto a ser manipulado para que um projeto elaborado por uma classe específica seja mantido a partir do trabalho e da presença das classes mais pobres e desfavorecidas.

Devido a isso, podemos dizer que a educação faz parte da tarefa do capitalismo como condição essencial para fabricar meninas e meninos, homens e mulheres, a fim de serem trabalhadores/as dos que lhe oferecem a educação tradicional como direito, mas que não exerce a integralidade do próprio direito, considerando que valorizam um jeito de fazer educação que não respeita a diversidade de identidades, mas que oferecem uma educação baseada em um modelo de família, de homem e mulher quem não deixem de servirem os interesses da cisheteronormatividade que deve ser propagada também na educação que acontece na escola e ainda mais reforçada dentro dos outros espaços. A estrutura é essa, a diversidade existe, mas precisa ser exilada das escolas e Louis Althusser ainda lembra que:

Se os AIE “funcionam” predominantemente através da ideologia, o que unifica a sua diversidade é este funcionamento mesmo, na medida em que a ideologia, na qual funcionam, está de fato sempre unificada, apesar da sua diversidade e contradições, sob a ideologia dominante, que é a ideologia da classe dominante (Althusser, 2023, p. 77).

Ou seja, as relações estão postas, e por mais que a escola não queira, ela precisará aprender a estar com elas de forma que respeite a diversidade existente nela, bem como responder os Direitos Humanos de cada educando/a. Parece-me necessário discutir sobre currículo, gênero e sexualidade nas escolas para que o questionamento que fiz mais acima possa ser contemplado.

Sendo o currículo um documento que tem como demanda - nas instituições educacionais - a organização dos conteúdos, saberes e práticas de ensino pelos/as professores/as, é pensável por partes desses profissionais que a intenção ao construir seus planejamentos de aula seja a de conseguir reproduzi-lo da forma como foi desenhada pelos objetivos propostos no texto curricular. Isto nos leva a pensar sobre o contexto em que esses objetivos tentarão ser alcançados, e nos questionar: *o que no dia da minha aula pode acontecer?*

Oliveira (2003) menciona que os estudos do cotidiano em educação procuram realizar trabalhos com práticas curriculares que são reais, compreendendo que existe a possibilidade de haver bagunças curriculares no momento em que o currículo pretendido esteja na tentativa de ser aplicado da forma como realmente estivesse sendo esperada pelos professores. Para ela, ainda “Isso significa dizer que os professores tecem suas práticas cotidianas a partir de redes, muitas vezes contraditórias, de convicções e emancipação, crenças, de possibilidades e limites, de regulação e emancipação” (Oliveira, 2003, p. 1).

Ainda que, o/ professor/a pretenda realizar práticas tradicionais que em sua grande maioria das vezes é imposta pelas políticas nacionais e curriculares de ensino, precisa-se considerar as possíveis e impossíveis práticas que são ou podem ser (im) possíveis no cotidiano escolar sobre a relação de professoras e professores com a turma, causando então um confronto com as regras do currículo. Se fugir da linearidade, a bagunça acontece, e o currículo que pretendia ser regular pode se tornar emancipatório a depender do ponto de vista do professor/a, que terá que lidar com os acontecimentos que acontecem no momento de sua aula, e que não podem ser evitados, se tornando imprevisíveis, inevitáveis e, ainda melhor: desconfortáveis para a formação de todos e todas presentes para viver aquilo que entende-se por currículo.

Se pensarmos em práticas emancipatórias, progressistas e democráticas em sala de aula como atividades quase que forçadas pelas relações inesperadas que acontecem na sala de aula, estaremos vivendo o que se entende por *atos de currículo*, (Macedo, 2012).

[...] os *atos de currículo*, dentro da sua perspectiva construcionista, se configuram através de ações situadas de atores sociais que, portando e criando sentidos e significados, portanto uma configuração ideológica na sua dinâmica responsável e responsável, inspiração bakhtiniana, se atualizam como possibilidades de alteração de toda e qualquer cena curricular. Trata-se de um conceito eminentemente processualista no campo do currículo. Sua potência política vincula-se à necessidade de que os cenários curriculares possam funcionar como *agoras curriculantes*, ou seja, espaçotempos nos quais todo e qualquer ator social envolvido nas “coisas” do currículo seja ouvido como importante para a democratização de um artefato inventado socialmente e que, ao longo dos séculos vem reproduzindo situações extremamente autocráticas e, com isso, produzindo exclusões (Macedo, 2013, p. 429).

O autor também propõe o reconhecimento dos *atos de currículo* como constituintes das pessoas envolvidas em atividades formativas, tendo então a determinação de que todos/as seriam seres curriculantes, por estarem vivendo momentos de ensino e aprendizagem, estão também se tornando atores políticos e sociais por estarem experienciando momentos

internacionalizados para haver compartilhamento e trocas de conhecimento (Macedo, 2013). Práticas sociais, culturais, portanto, formativas.

As vivências nos formam, nos educam e enquanto sujeitos que aprendem em um espaço, como também em um determinado contexto e tempo, nos transformamos intencionalmente, ou não, em seres humanos que vivem o currículo da vida, por fazermos, antes da organização dos textos curriculares, o seu próprio documento acontecer, a partir das vivências com as diversidades sociais, culturais e identitárias promovidas pelos momentos históricos que, portanto, desenham a nossa história, o nosso currículo. Devido a isso, é válido ainda reconhecer que esses atores sociais podem se tornarem agentes que experienciam o poder de se emanciparem e por meio disso se entenderem como sujeitos que possuem o poder de transformar a sua realidade, mas também podem ser objetos na situação das suas vivências curriculantes.

Isto quer dizer que as pessoas oprimidas podem se tornar opressoras da sua própria condição a qual estão condicionados e condicionadas, a partir do momento em que estão sendo ensinadas a não serem agentes revolucionárias da sua realidade histórica e social, mas a continuarem em posição de objetos coisificados, estáticos e irreflexivos sobre sua própria existência, causando, então a falta de conhecimento sobre a sua condição humana, por isso ontológica, de ser algo mais do que estão dizendo que podem ser (Freire, 2021).

É considerando essas reflexões que devemos nos atentar as políticas que direcionam professores e professoras a olharem para o seu cotidiano enquanto profissional, e perceberem que as relações de gênero existem na escola e que, ainda que possam estar sendo negadas pela sua condição humana de escolher, e, portanto de se manter “neutra” a tal situação, não deixarão de circularem no chão da escola, por ser algo impossível de negar, mas possível de controlar e podar o que pode ser dito e não dito, vivido ou não vivido em sala de aula.

As políticas de educação que possuem um importante papel na área de organização do currículo pode evitar aquilo que se pode evitar: os preconceitos carregados pelo discurso de neutralidade sobre as questões de gênero nas práticas de ensino de professoras e professoras dos anos iniciais; o fingimento disfarçado de intolerância com a diversidade de meninas e meninos no ambiente escolar, para que também aprendam a respeitar aquele visto como “estranho” em qualquer outro lugar; esse é um dos primordiais papéis da escola.

Havendo essas colocações, é preciso ponderar que, ainda que as relações acontecimentais sejam inevitáveis, professoras e professores precisam ter a compreensão de que não é perda de tempo trabalhar sobre questões a respeito das diferentes identidades de gênero, e que essa temática não deve ser destacada na escola apenas quando meninas e

meninos demonstrarem conflitos e preconceitos sobre o comportamento de colegas da turma que não estão configurados dentro dos pacotes sexistas e dualistas para gêneros específicos.

Roberto Sidnei Macedo também enfatiza que, por os *atos de currículo* serem, não obstante, uma construção que envolve questões epistemológicas, culturais e político-pedagógicas, a eles devem ser posto o desafio de acolher os atores que fazem parte da aplicação e reprodução do currículo, a partir de uma visão que contemple as especificidades teórico-práticas que não excluam os atores, mas os entendam como sujeitos que contribuem com a construção curricular do fazer pedagógico (Macedo, 2013).

Nesse sentido, partirei para a discussão sobre algumas políticas públicas de educação no Brasil com o fim de perceber como a diversidade de gênero está sendo vista por especialistas - visto que foram profissionais que escreveram tais documentos - e como profissionais da educação que convivem no chão das escolas estão sendo direcionados para atuarem em sala de aula. No entanto, a pretensão será a de perceber apenas como a categoria gênero está sendo inserida nesses textos e com qual intuito. Entre essas políticas, me concentro na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Plano Nacional de Educação (PNE) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); políticas que possuem suma importância para a educação brasileira e que não devem ser lidas ingenuamente e nem acriticamente por qualquer profissional da área educacional do nosso país.

Em primeiro lugar, ao se tratar da Lei 9.394/1996 (LDB), é preciso destacar que este documento tem como principal objetivo levar o conhecimento às instituições de ensino sobre princípios constitucionais organizados para que sejam levados em conta quando for tratar de assuntos e práticas voltados para a educação brasileira. E, rapidamente, é válido dar ênfase para a consideração que nos remete a temática da presente monografia: a palavra gênero não aparece no documento, em sua quarta versão, porém, não devemos deixar de lado o que é dito no Título II, em seu terceiro artigo que fala de alguns princípios direcionados para os fins da educação nacional, em que destaca questões importantes nos incisos posteriormente evidenciados: II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; (BRASIL, 1996, Art. 3).

A partir dessas considerações, percebemos que a LDB determina que a educação deve acontecer pelo acompanhamento de bases que componham princípios que visam promover nas instituições de ensino situações de igualdade, sem intolerância e que o professor tem a liberdade de aprender e ensinar, pontos relevantes para que possamos refletir até onde que a obrigação de tais instituições estão sendo “obedecidas” diante das regras constitucionais

apontadas para o setor educacional. Bem como, com quais intuítos tais direcionamentos são criados nesses documentos, para quem realmente os serve, quais ideologias, portanto, podem estar sendo postas, e não sendo visíveis para quem a lei aponta que deve ser respeitada; quem a lei exclui e quem ela mantém, sem desconsiderar, claro, a importância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como um importante documento para a educação, mas o que contesto é sobre a efetivação dos princípios constitucionais que regem a educação, ou que ao menos deveriam.

Pois, conforme percebemos na construção do Plano Nacional de Educação, os ataques a grupos específicos se tornaram efetivos no documento, mesmo sendo óbvia que as questões de gênero devem ser incluídas como princípio indispensável para ser tocado nos debates sobre educação, uma vez que não escapam das próprias vivências de educação. Isto causa retrocessos para a educação brasileira, uma vez que a igualdade de gênero e não respeito a diversidade de gênero não seja uma das metas incluídas no documento, sem ainda perder de vista que, de acordo com Ministério da Educação (MEC), a Lei Nº 13.005/2014 que aprova o PNE define 10 diretrizes que devem ser vistas como essenciais para a educação brasileira e estabelece 20 metas que devem ser cumpridas com o apoio do próprio MEC, durante a vigência do documento, que é entre o período de 2014/2024 (BRASIL, 2023).

No capítulo 6 do PNE, intitulado “Polêmicas em Destaque” é mencionada a alteração da palavra “gênero” para se referir a suplantação das desigualdades educacionais no país que era mencionada uma das diretrizes do Plano. Vale ainda dizer que no texto essa polêmica é identificada como “a mais ruidosa”, dentre tantas outras apresentadas neste capítulo:

O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. A contenda terminou favorável ao Senado, com a aprovação do destaque para manter seu texto (Brasil, 2014, p .22).

Por fim, não tem como deixar de lado o documento mais polêmico, entre os que citei aqui: a famosa Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que possui três versões, sendo a terceira a mais ruidosa de todas, não apenas pela exclusão dos objetivos de aprendizagem previstos em versões anteriores sobre o respeito a diversidade de gênero e sexualidade, mas também por ter sido criada e aprovada de forma antidemocrática, mesmo havendo a proposta do PNE de 2014 que orientava a o processo de construção da Base, colocando que deveria acontecer de forma coletiva sem deixar de contemplar as contribuições de pessoas atuantes do campo educacional (Silva, 2020). É um documento normativo, não possui tempo de validade,

tendo então uma diferença em comparação ao PNE, que não é permanente e que inclusive já possui uma nova versão pretendida para a próxima década.

Tendo em vista que a BNCC tem a pretensão de definir as competências e habilidades a serem desenvolvidas e alcançadas por estudantes que estejam vivenciando a Educação Básica - que comporta as fases da Educação Infantil e Ensino Fundamental, e logo após o Ensino Médio - , estas eram vistas então como objetivos de aprendizagem essenciais a serem alcançados a partir do intermédio de práticas pedagógicas. Ao realizar uma profunda análise nas três versões da Base, (Silva, 2020) faz alguns realces referentes aos objetivos de aprendizagem que diziam respeito às questões de gênero e sexualidade na escola, e evidencia que a primeira versão havia menções aos conceitos e que na segunda houve um aumento e maior relevância sobre a abordagem temática nas escolas:

As alterações entre a primeira e segunda versão favoreceram as questões de gênero e sexualidade e as proposições de discussão e respeito à diversidade e diferença. Na segunda versão, sobe para 26 as menções específicas à sexualidade, e 38 a gênero. Há também um crescimento de menções a Relações de Gênero, Orientação Sexual, e Homofobia, e o aparecimento de expressões como “questões de gênero, corpo e sexualidade”, que propõe um aprofundamento do debate, especialmente em Educação Física, para pensar também as questões de corpo, relacionadas a gênero e sexualidade (Silva, 2020, p. 148).

Seria hipócrita dizer que as questões de gênero e sexualidade estavam sendo excluídas da BNCC, pois é evidente, principalmente em sua segunda versão, que estávamos obtendo uma grande transformação no que diz respeito às questões curriculares nas escolas brasileiras, pois professores e professoras estariam tendo um documento que não apenas os comunicavam, mas os direcionavam para trabalhar com crianças, jovens e adultos sobre abordagens relacionadas à diversidade sexual e de gênero nas escolas, a fim de promover condições de igualdade e respeito para com seus educandos/as. Na segunda versão é tido como Direito de Aprendizagem dos estudantes o “[...] respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual [...]” (Brasil, 2016, p. 34).

A segunda versão da Base especifica bastante as abordagens da temática no documento, inclusive ao dizer sobre as construções identitárias como construções sociais, separando a condição biológica e social do corpo ao objetivar as aprendizagens do Campo de Experiência “Corpo, gestos e movimentos” estabelecidos para a Educação Infantil. Introduz dizendo que:

O corpo expressa e carrega consigo não somente características físicas e biológicas, mas também marcas de nosso pertencimento social que repercutem em quem somos

e nas experiências que temos em relação ao gênero, à etnia ou raça, à classe, à religião e à sexualidade. O corpo revela nossa singularidade, nossa identidade pessoal e social (Brasil, 2016, p. 69).

Além disso, acho interessante que neste mesmo Campo de Experiência, em um dos Direitos de Aprendizagem - não apenas neste -, a concepção social da construção das identidades aparecem de forma significativa e tolerante com as diversas possíveis manifestações identitárias das crianças da educação infantil. Os professores teriam como objetivo e incentivo de colaborar com o autoconhecimento das crianças, mas não o de podá-las devido a seus preconceitos enquanto ser humano construído em uma sociedade machista, lgbtfóbica e que o tempo todo procura impor a heterocisgeneridade compulsória nos corpos. A Base divide os Direitos de Aprendizagem em seis, sendo eles o “Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e o Conhecer-se”, destaco o objetivo escrito na BNCC para este último:

CONHECER-SE nas diversas oportunidades de interações e explorações com seu corpo; reconhecer e valorizar o seu pertencimento de gênero, étnico-racial e religioso (Brasil, 2016, p. 71).

Infelizmente, “especialistas” que participaram da terceira versão do documento removeram todos os objetivos de aprendizagem, direitos de aprendizagem, competências e habilidades inseridas na primeira e segunda versão que tinham no cerne as menções sobre respeito à diversidade sexual e de gênero “reduzindo-se apenas a seis direitos gerais e em nenhum deles há menções a questões de gênero, sexualidade, diversidade, diferença ou questões correlacionadas.” (Silva, 2020, p. 150). Esses assuntos passam a ser lidos como irrelevantes para a educação brasileira, mesmo havendo o conhecimento da existência de grandes estatísticas das violências de gênero e sexualidade no país. A uma posição como essa, não podemos deixar de nos questionar: *a quem interessa uma Base Nacional Comum Curricular que apaga qualquer tipo de orientação curricular para professores/as atuarem em sala de aula da Educação Básica no tocante às questões de respeito a qualquer forma de ser e existir no mundo?*

O autor ainda considera que a maior perda na última versão da BNCC é sobre o Direito de Conhecer-se que era anunciado e explorado em diversos momentos da segunda versão da Base, e eu concordo plenamente pela sua presença na Base, pois o direito de autoconhecer-se sem haver restrições e impedimentos nesse movimento e construção que envolvem perguntas como “o que eu sou?” é crucial para qualquer sujeito se perceber como

pertencente ao mundo e conseguir enxergar qual é o seu lugar na sociedade enquanto cidadão e cidadã.

Levando em conta esses estudos e questionamentos acredito ser possível afirmarmos que currículo é disputa, e, por isto, é acompanhamento de relações de interesses políticos e ideológicos, que, portanto, os justifica também que falar de currículo no campo da educação, é também reiterar que currículo é poder. Havendo a exclusão e contribuição dos conhecimentos do professorado que acrescentou essas categorias na Base Nacional Comum Curricular, estamos sendo desafiados e desafiadas a viver em um mundo em que as desigualdades reais são o tempo inteiro incentivadas de acontecerem e o seu início e fim sempre serão dados a partir das criações dos seres humanos e nas suas relações entre si e na sociedade (Frigotto e Ferreira, 2019).

As identidades devem ser respeitadas, valorizadas e não serem objetos de um campo político que procura tornar as suas hegemônicas e submeter aquelas que diferenciam desta a ideia de anormalidade construída, por exemplo, pelo falso discurso de cristãos da bancada evangélica sobre a existência de uma ideologia de gênero.

Um exemplo sobre essa questão de “ideologia de gênero” são as controvérsias nas disputas concernente a imposições de gênero e sexualidade no Brasil, sobretudo na área da educação, como a posição biologicista e, portanto, ultraconservadora da Deputada Federal eleita pelo Rio de Janeiro em 2022, apoiada ao partido União Brasil, Danielle Dytz da Cunha. A mencionada Deputada procurou legitimar a proibição da linguagem neutra nas escolas brasileiras, a partir de do PL N°467, de 2023 apensando-se ao PL-2114/2021 do antigo Deputado Federal, Loester Carlos Gomes de Souza do Partido Liberal de Minas Gerais que propunha a proibição do ensino da linguagem neutra nas escolas brasileiras, se encarregando também de punir instituições escolares que utilizarem como conteúdo de ensino a linguagem não-binária.

Com efeito, no texto de justificativa da Deputada que permanecerá atuante em seu cargo até 2027, ela retrata seus posicionamentos ideológicos a fim de defender o projeto que limita o ensino da Língua Portuguesa nas escolas à práticas pedagógicas que promovam apenas a aprendizagem da norma culta e formal aos educandos e educandas. Levando em conta o falseamento ideológico criado pelas instituições cristãs historicamente sobre o amparo da “ideologia de gênero” é visível em muitas colocações de seu documento, como o que cito a seguir: “O conceito de “linguagem neutra” é fruto da ideologia de gênero, a qual ensina que o sexo biológico não é o suficiente para definir a sexualidade humana. Sendo que meninos podem ser meninas e meninas podem ser meninos.” (Brasil, 2023, p.3).

Essa proposição que se alimenta de interesses construídos ideologicamente - por isso, criados por interesses morais, econômicos, sociais e culturais - parte de princípios hegemônicos, uma vez que provém de um viés classista fundamentado pelo grupo dominante que, como já visto, se caracteriza a partir de convicções morais carregadas de preconceito e ódio contra a diversidade de sujeitos, por isso, patriarcais, sexistas, misóginos, racistas e lgbtfóbicos.

Não à toa Althusser (2023) defende que a ideologia dominante tem como indispensável em seu projeto político a inculcação de suas próprias crenças - que são ideológicas - em outros sujeitos, e ainda que, a Igreja foi, historicamente, substituída pela Escola, que então se tornou o novo aparelho ideológico de Estado dominante na sociedade, em seu lugar. Ora, estaria sendo contraditório se o disser em minha pesquisa que a realidade brasileira não pode se espelhar nas colocações estudadas por Louis Althusser.

Fica explícita a tentativa de grupos protestantes e neopentecostais de legitimar suas ideologias no Brasil, através da resistência a políticas públicas que visam a inserção do diálogo que promova o respeito à diversidade de gênero nas escolas, como também a persistência aparece por meio do surgimento de leis que excluem e estigmatizam as diferenças de gênero e sexualidade nas escolas, por meio do discurso de que existe uma doutrinação ideológica que influenciam crianças e adolescentes a serem gays, lésbicas, transexuais...

O próprio discurso da ideologia de gênero é marcado por uma doutrina religiosa que supõe a visão biologicista da sexualidade e do gênero. Ao determinar a identidade de gênero e orientação sexual dos sujeitos desde bebês, por serem entendidas não por meio das relações de existência de cada sujeito que hoje nasce, mas por meio da relação hegemônica decorrente da ideologia dominante defendida pela Igreja que então se encontra com o Estado por meio dos meios jurídicos e políticos.

O discurso proferido pela Damares Alves, ex ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, ao Jair Messias Bolsonaro se tornar presidente, em que aparece em um vídeo propagando que “menino veste azul e menina veste rosa” ao também acrescentar que o Brasil se encontrava em uma nova era a partir da entrada desse governo que foi o de Jair Messias Bolsonaro. Ainda, a pastora evangélica em uma de suas falas divulgadas nos sites de notícias e redes sociais diz que *“O estado é laico, mas essa ministra é terrivelmente cristã. Acredito nos desígnios de Deus.”* Esse discurso por si é inconstitucional, mas sendo um discurso hegemônico, para a classe dominante brasileira lhes basta apenas ouvi-los de maneira pacífica.

Mas, dentre tantos outros exemplos, finalizo essa discussão com um outro discurso da ex-ministra em que ela diz que “neste governo ninguém será impedido de chamar meninos de “príncipes” e meninas de “princesas””, o que demonstra mais uma vez a doutrinação ideológica que contraditoriamente ela propaga, ao acusar outros grupos de fazer ideologia de gênero.

Acredito ser o suficiente para compreendermos que a imposição de gênero não faz parte da minha linha de pesquisa - construcionista - em seu sentido inventor, que entende a sexualidade e o gênero como constructos sociais e não puramente biológicos. O bastante para, além do mais, concluir que o discurso estigmatizante de lideranças religiosas no Brasil por si constrói a ideologia de gênero que é apontada como algo originado pelos movimentos feministas e antilgbtfóbicos, ou por lideranças políticas que procuraram implementar projetos de inclusão e respeito às diferenças nas instituições de ensino, visando não entendê-las como “desviantes”, “anormais” ou “destoantes”.

Isso posto, parece possível obter resposta para a pergunta que me desafiei a responder: *onde estão as relações de gênero e sexualidade nas escolas e o que tem impedido a materialização de práticas pedagógicas que não excluam as diferenças de identidade dos seus educandos/as, mas as compreenda como algo que é subjetivo ao ser de cada um, que pode, e deve ser respeitada?*

É nítida a organização de grupos dominantes no Brasil a fim de barrar a “existência” das relações sobre essa diversidade nas escolas que são vistas como uma ameaça para a hegemonia de um Estado que é capitalista e hegemônico. As relações de gênero não fogem das escolas brasileiras, uma vez que ao mesmo tempo são o tempo inteiro discutidas e disputadas pelos anseios e desejos da bancada evangélica e neopentecostal nos bancos decisivos da jurisdição brasileira, o que nos faz concluir que elas estão o tempo inteiro nas escolas.

O que é problemático e instigante para esse público conservador é a diversidade dessa categoria na escola, já que apenas a existência de corpos seguidos pela heterocisnormatividade devem ser aceitos dentro dela, conforme a contraditoriedade desse próprio público, que já impõe uma lógica a ser seguida, em relação a generificação dos corpos de educandas e educandos. A resistência ao respeito às diferentes identidades sexuais e de gênero - como também as possíveis identidades que possam surgir nas escolas - de meninas e meninos são o tempo inteiro negadas, estigmatizadas e empurradas para o chão do preconceito e da discriminação, pelo qual a escola se encontra atravessada cotidianamente.

Entretanto, essas organizações são consequências necessárias para a reprodução das relações de produção para a manutenção e equilíbrio do capitalismo que, para permanecer dominante na sociedade, não pode dispensar dos costumes, crenças e valores morais da ideologia que os sustenta, para continuar tornando-o cada vez mais hegemônico, a partir da alimentação da sua base infraestrutural, que depende do Estado para impor os seus princípios para continuar sendo estruturalmente imperante (Althusser, 2005). Logo, nada melhor que utilizar a Escola como uma impressora de cópias de suas ideologias nos corpos vulneráveis e já submissos a essa condição ideológica:

Ela se encarrega [a escola] das crianças de todas as classes sociais desde o maternal, e desde o maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais “vulnerável”, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura), ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, filosofia) (Althusser, 2005, p. 87).

Talvez aqui eu esteja pensando ser ideologicamente necessário discorrer não sobre a dominação das necessidades da hegemonia capitalista pura em si, como invencível e durável, eterno e não falível. O penso como um sistema fracassado em si mesmo. Primeiramente, nas escolas defendo a inserção da temática que passa ao lado desse debate econômico e cultural de uma estrutura de sociedade, mas não penso que a fórmula - se é que existe uma - para a inserção de uma educação respeitosa concernente às diferenças de gênero esteja apenas na (re) inserção de sugestões (e não obrigações) de competências e habilidades em documentos como a BNCC ou em metas a serem alcançadas criadas pelo Estado, a partir do PNE.

CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE, DIVERSIDADE, PAZ: EDUCAÇÃO POPULAR E IDENTIDADE DE GÊNERO

Procurarei desenvolver, neste capítulo, um debate sobre uma proposta de educação que é precisa, imperiosa, impreterível, indispensável, urgente e sempre, mas sempre: inevitável. Estou exprimindo em palavras e em sinônimos dessas mesmas palavras os meus sentimentos de luta por uma educação justa, equânime e igualitária, progressista e libertadora que, para alcançá-la, se torna necessário estudarmos para entendê-la em suas raízes. É preciso falar de Educação Popular.

Para discorrer sobre ela, inicialmente me preocupei em estudar um pouco da sua história para, em seguida, abordar alguns de seus princípios que são cruciais para exercer uma educação que respeite as diferenças e que, desse modo, as compreendam como importantes para o alcance utópico e marxista, por isso esperançoso, da revolução histórica dos grupos marginalizados na sociedade, que forma a Classe Trabalhadora, bem como a diversidade contida nela.

Poder. Não há como falar de uma educação com (*com* elas e não *para* elas) as classes populares sem trabalharmos rigorosamente para um entendimento que lhe dá forma, que lhe faz ser necessária, que lhe faz ser útil, principalmente para aqueles que sempre sentiram interesse em alimentar as institucionalizações de um educação de adultos.

Ao destacar sobre a formação de algumas sociedades antigas tendo como base alguns estudos do antropólogo Lewis Henry Morgan, Friedrich Engels, dá engajamento para o que chamamos hoje de Estado em nossa sociedade, e, quando o autor se debruça sobre como o processo de constituição desse Estado foi “funcionando”, torna possível compreender que as relações de dominação foram sendo cada vez mais coercitivas ao ponto que, por meio de suas contradições esse tipo de organização social foi reerguendo à base de práticas de opressão. Isso pode ser destacado na passagem de sua obra pelo capítulo denominado “A formação do Estado pelos germanos” ao falar sobre o reino dos francos, uma tribo do povo germânico:

Neste, ao povo vitorioso dos sális couberam como propriedade plena não só os vastos domínios do Estado romano mas também todas as extensas faixas de terra que não haviam sido repartidas entre as cooperativas maiores e menores dos vales e das marcas, sobretudo os conjuntos das florestas. A primeira coisa que fez o rei dos francos, que havia recém-passado de simples comandante supremo das tropas um verdadeiro príncipe territorial, foi transformar essa propriedade do povo em bem de realeza, roubá-la do povo e dá-la de presente ou arrendá-la ao seu séquito (Engels, 2019, p. 142).

Vemos, portanto, que as práticas sucedidas de um egoísmo que no século XXI conseguimos perceber como universal, por o Estado ser uma política que organiza as vidas dos seres humanos de cima para baixo, com isso, também as suas relações, não parte de algo tão novo assim, ou seja, não é recente. E é algo tão poderoso que o consegue ser maior do que a sociedade, maior do que as relações que são controladas e produzidas por ele, por meio de suas regras de ordem, enquanto as deixam embaçadas às vítimas de seu governo, por esse motivo é visto como praticamente um sinônimo de poder: por estar envolvidos em lutas de classes e por classes (Engels, 2019). Não podemos insistir em uma não negação de que [...] esse poder, que é oriundo da sociedade, mas colocou-se acima dela e tornou-se cada vez mais estranho a ela, é o Estado (Engels, 2019, p. 157).

Agora, se olharmos para uma sociedade chamada Brasil, acontecimentos como esses não são tão estranhos, quanto possam aparentar ser. Em um contexto de colonização que vivemos, as uniões entre as comunidades não se estabeleceram com rigor, uma vez que segundo (Freire, 2022) não existiam vivências coletivas entre as comunidades brasileiras, o que, por consequência, fez com que fosse predominante as condições de inexistência democrática em nosso país. A participação popular era afetada/interrompida pelas relações de poder que causavam a falta do engajamento de brasileiras e brasileiros mais pobres.

Seria fácil questionarmos “Mas, e a luta do povo contra a elite?”. O que acontece, é que a inexistência de relações democráticas entre todas as pessoas foi sendo criada pelos caminhos opressores de um modo de vida compactado com a burguesia. Desse modo, a tarefa maior era manter algo ruim, para impedir a existência de algo bom.

Assim, vale muito mais uma sociedade que educa - de forma disfarçada - o povo para não se colocarem diante do seu mundo, não falarem criticamente sobre as suas necessidades, não refletirem sobre o porquê de não estarem enxergando e o porquê de não poderem falar. Ou seja, permanece o mutismo do homem na sociedade, mutismo este disfarçado em comunicados para as pessoas que acompanham os espaços organizados pelas mesmas, suas instituições e etc; se tornando útil, partindo dessa via, insistir que de fato faltam experiências focadas em (re) organizações das relações democráticas na sociedade, uma vez que elas não existiram para o Brasil (Freire, 2022). Não por todas e todos, o homem trabalhador, a mulher trabalhadora, seus filhos e filhas eram ensinados informalmente a obedecerem os poderes daqueles que vinham de cima:

Esta foi, na verdade, a constante de toda a nossa vida colonial. Sempre o homem esmagado pelo poder. Poder dos senhores das terras. Poder dos governadores-gerais,

dos capitães-gerais, dos vice-reis, do capitão-mor. Nunca, ou quase nunca, interferindo o homem na constituição da vida comum” (Freire, 2022, p. 100).

Todo esse contexto contribui para concebermos um debate sobre as camadas mais pobres (economicamente) da sociedade. As camadas que contribuem para a socialização de conhecimentos que lhes são inegáveis, por fazerem parte de um mundo que procura fugir daquele guiado por capitães-gerais, por vice-reis. Toda essa história reflete a sociedade brasileira e também as suas relações do povo com/no seu país. As estruturas dominantes de que serviram para causar no ser humano a falta de senso sobre a sua própria realidade ao invés de fazer possível o entrosamento do homem nas decisões comuns à todas e todos, o proibiu, as mãos de uma classe detentora de um poder contestável - porque contraditório - fazem com que as mentes de uma classe menos favorecida vejam apenas as impossibilidades de contestá-lo.

Não à toa Freire (2022) ressalta sobre a acomodação ser uma das consequências do mutismo causado pela inexperiência democrática que o Brasil sofreu, pois ela traz como fruto - a partir do mutismo - um antidiálogo que se prolifera entre homens e mulheres, ao ponto que isso interfere de uma forma mais profunda as suas participações governamentais. “As disposições mentais que criamos nestas circunstâncias foram assim disposições mentais rigidamente autoritárias. Acríticas.” (Freire, 2022, p. 100). Está aí, um bem maior e tão significativo para a Educação Popular: em meios de tantas histórias, a história dela, já havia sempre iniciado, se formos pensar nas relações humanas, nos interesses humanos que fazem oprimir uns aos outros.

Tudo isso poderíamos chamar de educação. Não há como falar de uma Educação Popular sem estarmos colados sempre em um movimento de criticidade que balança as educações que existem por meio dela e que vão em contramão a passos que estejam envolvidos com os comunicados que não fazem o povo refletir. Práticas acríicas não servem para essa teoria da educação que possui sentidos muito diversos que caem totalmente em controvérsia com as “propostas” da elite com os projetos e programas que esfacelam a educação do povo por meio da arrogância em “ignorar” os saberes que constroem a massa popular do Brasil. Saberes estes que, segundo Brandão e Assumpção (2009) devem ser reconstruídos com a intenção de serem voltados novamente para um saber que faça parte de uma educação comunitária.

Um saber poderoso é o saber o provindo das vivências das comunidades que hodiernamente vivem com os esquemas advindos da opressão que, por meio da apropriação dos conhecimentos construídos nela, fazem com que sejam contrários a ela, sendo que estes

saberes fazem parte dessas comunidades tradicionais. Para o alcance dessa superação, não poderia ser mais justo o segundo sentido que os autores dão para a Educação Popular, ao considerá-la “como trabalho político de luta pelas transformações sociais, como emancipação dos sujeitos, democratização e justiça social.” (Brandão; Assumpção, 2009, p. 12).

São alguns princípios que encarregam os trabalhos organizados politicamente *com e para o povo*. Nesses trabalhos, a educação permanece acontecendo, os saberes aparecem e se transformam cada vez mais em um saber socialmente construído nas raízes em que empregam-se as coletividades. A esses saberes também devemos chamá-los de cultura popular, pois é a partir dela que a educação popular acontece, pois “O lugar estratégico que funda a educação popular é o dos movimentos e Centros de cultura popular: movimentos de cultura popular, Centros Populares de Cultura, movimentos de educação de base, ação popular.” (Brandão; Assumpção, 2009, p. 28).

Levando em consideração esses apontamentos não poderíamos cair em uma visão ingênua de pensar que a educação para e com as massas populares não são intencionais, tendo em vista que possui como expectativas a emancipação das pessoas que sofrem com a dominação que roubam os seus saberes por meio da recuperação dos seus saberes que lhes foram apropriados. É, portanto, uma educação de base acontecendo, ação popular sendo de fato uma prática que procura causar uma reação que precisa, também, ser transformadora.

Essa educação de base é fruto da inserção dos movimentos sociais e organizações populares que apareceram no Brasil que procuram a satisfação em suas vidas com a derrota do sistema capitalista, por meio das educações desses movimentos de educadores. As experiências de educação com o povo são marcadas historicamente no Brasil pela junção de comunidades que procuraram, em coletivo, vociferar as suas angústias, suas vontades, seus desejos, seus desgostos. A raivosidade que perdurava na realidade que não estavam isentas de vivenciá-la. Desde então, na história a educação nunca deixou de ser importante. Nem, arriscaria dizer, nunca deixou de ser popular, porque ela nasce da cultura daquelas e daqueles que vivem nela. Porém, não há de se ignorar como a expressão de seus saberes emergiram em nosso país, pois foi a partir desse reconhecimento que começamos a acreditar na sua existência.

A educação no Brasil está num momento muito rico porque os movimentos sociais estão vivos. A Educação Popular tem sido a expressão mais avançada do movimento de renovação pedagógica. Um movimento que começou no final da década de 1950, estendeu-se pela de 1960 e se mantém na educação de jovens e adultos e nos movimentos sociais urbanos e rurais (Arroyo, 2015, p. 247).

E neste período tivemos aquele que viemos a tê-lo como Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, que participou de trabalhos de alfabetização de trabalhadores e trabalhadoras, com o seu método que não fugia das relações dialógicas com essas pessoas no processo educativo que ele participava como educador, pois a sua intenção era a de ensinar as pessoas a não apenas verem as palavras, mas realizarem uma leitura que propiciava uma ampla visão do que se está vendo e lendo (Brandão, 2015). Essa forma crítica de ler o mundo à volta, possuía a intenção de compreendê-lo como um “[...] mundo social que as gerou, e as fez serem como são e a dizerem, ou mentirem, o que dizem ou mentem.” (Brandão, 2015, p. 13).

É um método que dialoga com a existência do que estamos vendo e também daquilo que achamos estar muito longe para conseguir ver, mas que por meio de um diálogo de práxis³, os empecilhos para percebermos a fonte de conhecimentos que nos constroem aparecem mais de perto. Estes, ainda aparecem como superáveis, nesse processo de reflexão-ação-reflexão, como chamou Paulo Freire.

De então em diante ficou impossível pensar e praticar uma educação ao mesmo tempo popular (por oposição aos modelos autoritários e também aos populistas dos anos 50) e emancipadora, sem que de alguma maneira esteja associada às palavras de Paulo Freire.” (Brandão, 2015, p. 11).

A sua participação nestes processos de educação foi tão momentosa que tiveram impactos em espaços governamentais: “[...] Paulo Freire participou, por um tempo breve e fecundo da equipe que, a pedido do *Partido dos Trabalhadores*, escreveu um primeiro documento a respeito de um projeto popular de educação.” (Brandão, 2015, p. 13). “Paulo andou na contramão do tecnicismo, do que vinha acontecendo na área de educação.” (Arroyo, 2015, p. 249). É possível pensar, a partir disso, que há, em torno de uma história, uma organização que possui interesses políticos, econômicos e ideológicos acima de um “projeto popular de educação para o Brasil”. É possível, ainda, pensar que, por ser crítica, reflexiva, democrática, espontânea, e criativa, a Educação Popular nunca deixou de ser ideológica, pois ela também possui as suas intencionalidades, que identificam as subjetividades da sua ação transformadora.

³ Em sua obra mais citada no mundo, a “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire diz que (2021, p.52) “A práxis, [...] é reflexão e ação dos homens[e mulheres] sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos.”; Em “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” o filósofo, ao também se referir a reflexão-ação-reflexão de mulheres e homens sobre as suas contradições, chama professoras e professores para se educarem e educar os outros por meio da práxis, sendo esta importante na ação educativa e pedagógica também: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo.” (Freire, 2021, p.24).

Para o alcance disso, o Estado não foge do papel de se debruçar sobre esses grupos interessados em fazer ações de Educação Popular. Pois há a necessidade, em se preocupar nos valores que estão sendo pregados naquilo que podem estar chamando a atenção do povo com a linguagem do povo, por meio de “comunicados” de simples entendimentos para esse povo que é marginalizado o tempo inteiro por quem possui o poder de se relacionar dessa forma, e ainda ganhar com essa relação que é lhe produtiva, mas nunca para as massas, uma vez que “Na cultura política o povo sempre foi visto como analfabeto, ignorante, bárbaro. A educação serviria então para resolver estes “problemas”. Esta cultura política dominante invadiu a cultura pedagógica.” (Arroyo, 2015, p. 250).

Mas a educação das massas não deve servir aos interesses da classe que as domina, já que ela se constitui por meio do seu próprio espaço, em que vive aquelas e aqueles que necessitam dela para conseguirem obter acesso a educação que lhe é negada pelas condições de vida que lhes são oferecidas. É por esse motivo que ela não nasce dentro das escolas, por talvez não ser o lugar em que ela de fato aconteça com a intensa resistência, em comparação com aqueles espaços em que a educação popular mais atua. Ora, “Ela se realiza em todas as situações em que, a partir da reflexão sobre a prática de movimentos sociais e movimentos populares (as “escolas” em que tem sentido uma educação popular) [...] (Brandão; Assumpção, 2009, p. 35).

As resistências ao poder estatal que prevalece nos discursos e debates educacionais são imprescindíveis para esse jeito diferenciado de fazer uma educação com a linguagem das massas. O liberalismo já pregava as suas vontades sobre homens e mulheres da classe desfavorecida para realizar as suas relações de opressão por meio de discursos com base na educação do povo, com enunciados que dirigiam o povo a querer ser educado, pois ao contrário da imposição de uma educação estatal ao povo, o povo se manteria forte, frente ao Estado (Arroyo, 2015).

Por qual motivo serviria para as massas uma educação que não parte delas, mas do outro e apenas para o outro? As educações bem-vindas não são aquelas que deseducam, que oprimem quem pretende ser educado, quem ignora as relações de harmonia entre quem ensina e aprende ao mesmo tempo. A educação de afeto, respeito, espontaneidade, por isso democrática, é aquela em que os sujeitos presentes nos seus espaços servem-se das próprias fontes para poder aprender, do próprio ser, do próprio *eu* que já existe dentro de cada educando, de cada sujeito histórico que aprende, educa e se educa.

É onde os saberes são construídos, nos compartilhamentos que acontecem por meio das decodificações apreendidas ao ponto que se elevam, enquanto conhecem, e, nesse

processo transformam os saberes, criam novos saberes, caem na reorganização de novos conhecimentos com os anteriores, os refletem em uma, duas, três práticas, e refletem ainda mais os saberes nas próximas interações com as práticas que o norteiam (Brandão; Assumpção, 2009).

Assim, hoje, no início do século 21, a *educação popular* dever ser realizada de forma a reafirmar a sua essência, o compromisso com a causa do povo e uma prática pedagógica que pergunte às pessoas quem elas são, que se abre a ouvi-las dizer como elas desejam e não desejam ser; em que mundo querem viver; a que mundo de vida social estão dispostas a ser preparadas para preservar, criar ou transformar.” (Brandão; Assumpção, 2009, p. 93).

Características de uma prática educativa que não desrespeite os educandos fazem parte da condição libertadora de ensinar a partir dessa maneira distinta de fazer uma educação que não se funde em uma base isolada, sem considerar as subjetividades das pessoas que, a partir dessas práticas pedagógicas se inserem. A Educação Popular tem como demanda a transformação da realidade social. Desse modo, ela não pode se deparar com abordagens de educação com os educandos que os coloquem em um lugar de passividade, por isso o educador ou a educadora que se compromete com a educação do povo não pode estar ingênuo da sua autoridade que oprime os educandos, autoridade esta que advém da prática bancária como o autoritarismo que Paulo Freire apresenta em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2021).

A educação bancária se caracteriza a partir da contradição existente entre educadores e educadoras com as pessoas que as quais pretendem apenas ensinar, e não aprender com elas, pois, segundo Freire (2021) a prática educativa que nasce do bancarismo não tem como principal referência os educandos para que o educador e a educadora possa realizar o seu trabalho, e, portanto, o educador/a bancário sustenta a sua prática a partir dos conhecimentos que desejam transferir aos educandos, como se estes fossem meros objetos dependentes de depósitos que apenas o professor poderia lhes transmitir.

O jeito de fazer educação nessa perspectiva não respeita a espontaneidade dos educandos, uma vez que nem podem ser expressadas, ouvidas, já que são vistos como “coisas” e não como sujeitos, e, dessa mesma forma, a educação do silenciamento (a bancária) não possui como objetivo conhecer, viver, experienciar com os educandos, mas impor uma experiência que se dá como estática e inacabada, pois as experiências escolares promovidas por educadoras e educadores que acessam o bancarismo anulam, por meio de sua prática, a construção de experiências que podem ser construídas em diálogo com os educandos, para

que se torne de uma experiência feita, pondo em seu lugar a transmissão de seus “pacotes” de conhecimento para “encher” nos educandos a partir da narração que faz desses pacotes, cabendo aos educandos fazer o trabalho técnico de memorizar para que não seja punido (Freire, 2021).

Mas, se para a concepção “bancária” a consciência é, em sua relação com o mundo, esta “peça” passivamente escancarada a ele, à espera de que entre nela, coerentemente concluirá que ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de “encher” os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de “comunicados” — falso saber — que ele considera verdadeiro saber (Freire, 2021, p. 88).

Em vista disso, é possível afirmar que a Educação Popular não poderia andar de mãos dadas com uma educação que limita a possibilidade dos educandos de aprender mais, de conhecer e se conhecer nos ambientes que propõem não deseducar, mas realmente fazer um trabalho de educação que se permita ser crítico e amplo para todas as pessoas que nesse trabalho coletivo se exercem. Por ser coletiva, não havemos de deixar de lembrar que a Educação Popular existe por meio do aprendizado de dialogar com a coletividade que a mesma procura organizar. Assim como, por o diálogo ser um ponto essencial, a educação que se propõe ser libertadora, não pode permanecer inexistente na relação entre educador e educando, pois esta é a primeira contradição que a prática problematizadora e libertadora de educação procura superar (Freire, 2021).

Também, a autoridade do educador passa a ter outras significações no trabalho libertador que este faz com os educandos. A educação problematizadora de Paulo Freire não se alimenta de narrativas, criadas e planejadas pelo educador/a para que possam depois transferir-lhes aos educandos, mas sim, anda colada com aquelas e aqueles que se envolvem no trabalho com o intuito de aprender, mas também de organizar metodologicamente, com o educador/a as possibilidades dos momentos a serem vividos para poder aprender sobre algo.

Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas.” (Freire, 2021, p. 95).

A conscientização, nessa relação, tanto a do educador quanto a do educando, se potencializa na medida em que há uma relação dialógica acontecendo nesse processo. Uma autoridade libertadora nasce a partir de um exercício problematizador para que possam obter como resultados a libertação das crianças, jovens, adultos e idosos que se fazem presente nos

espaços em que uma Educação Popular esteja acontecendo. Autoridade libertadora porque, ao lado das massas, será uma autoridade dialogável, mas não uma autoridade severa, violenta, por ser uma rigorosidade que esteja ao lado das pessoas, mas não em uma hierarquia em que há um melhor que o outro, um maior que o outro, mas é uma comunicação que acontece em conjunto. Logo, Freire aponta:

Deste modo, o educador problematizador re-faz, conscientemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também. Na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua “ad-miração”, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, “re-ad-mira” a “ad-miração” que antes fez, na “ad-miração” que fazem os educandos (Freire, 2021, p. 97).

A concepção de Educação Popular no Brasil e na América Latina passa, portanto, pela concepção de educação problematizadora criada pelo educador Paulo Freire. Concepção esta que, como já vimos, não procura criar corpos ouvintes, silenciosos, ingênuos e com sentimentos de incapacidade das pessoas se reconhecerem como sujeitos autênticos em relação ao conhecimento da sua própria condição de existência. O educador, sendo investigador crítico de sua própria prática, se faz e refaz ao tempo em que se coloca diante dos educandos e educandas como alguém que não compreende todas as coisas, mas sim como alguém que se vê como um ser ilimitado, inacabado.

Sendo assim, não concordemos que uma programação feita pelo educador, para os educandos, sem a participação destes, deixe de ser uma prática de silenciamento. Ou o início de uma prática em que a voz dos educandos são negadas desde o início do planejamento curricular do educador, planejamento este que é imposto pelos sistemas de ensino. Uma cultura, diante disso, é criada dentro das escolas, desde mesmo a educação infantil, em que, o professor que experimenta essas práticas autoritárias ao lado das crianças, fortalece um padrão nuclear em torno das práticas escolares (Freire; Guimarães, 2020). “É possível que o professor não programe, no primeiro dia de aula, que ele vá começar por uma musiquinha, depois passe por uma “hora de falar”, ou “hora das novidades”, por exemplo” (Freire; Guimarães, 2020, p. 113).

Ou seja, uma cultura do silenciamento já pode ser evidenciada por essa via de pensamento em que o autor coloca, pois tendo se tornado uma prática que pode ser considerada um costume nos ambientes escolares, a adoção de uma ideia de que o professor não se organiza para o primeiro dia de aula com as crianças por já saber o que terá que fazer (o que já fazia antes, com as outras turmas, em todos os outros primeiros dias das voltas as

aulas) conseqüentemente intensifica um padrão de comportamento docente que não se vincula com o autoconhecimento crítico e reflexivo do professor sobre o seu próprio trabalho. Além disso, a falta de conhecimento crítico, por meio da sua prática, se espelhará nas crianças, que, desde o início da sua relação com o professor durante o ano letivo, são ensinadas, desde cedo, a serem caladas.

Então, quanto mais habilmente ele passa a articular esses núcleos de atividades que ele programa, menos brechas — me parece — a criança tem para poder se exprimir, ser espontânea, contar o que ela sente, ou gesticular como tiver vontade, em relação a um determinado objeto que vai ser conhecido [...] (Freire; Guimarães, 2020, p. 113).

Não à toa desde o século XVIII a ideia de infância era concebida através da vinculação com princípios de mandamentos dos adultos sobre os corpos das crianças, foi nesse momento em que a preocupação em discipliná-las apareceu; quando a modernidade aparece, a necessidade de definir o que a criança deve fazer ou não, a partir da constituição de normas estabelecidas, em que até mesmo a sexualidade das crianças precisavam ser controladas pelos adultos como aponta Amanaiara Conceição de Santana Miranda, pesquisadora em estudos disciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, (Miranda, 2019). Assim, a autora ainda observa em sua pesquisa de Mestrado que o forte interesse em inibir a sexualidade das crianças ainda possuem, no século XXI, disparidades de gênero que compreendem os meninos como corpos que possuem desejos sexuais, e as meninas como corpos que não possuem poder para colocar em exercício os seus desejos e a sua sexualidade, uma vez que não são enxergadas como tal (Miranda, 2019).

O protagonismo das crianças em seus espaços de convívio, seja no seio familiar ou na escola, é inexistente nas práticas dos adultos que, ainda hoje, não conseguem perceber as subjetividades das crianças como algo construtivo para a sua realização enquanto seres humanos. A família educa e a escola também, não raro percebemos que as crianças chegam nas escolas com saberes que esta não lhes ensinou, quando é o primeiro ano na instituição, mas foram aderidos em outros espaços juntamente com pessoas próximas a elas.

Esses aprendizados, em sua grande maioria acontecem com os adultos, assim como a escola possui como dirigentes de seu trabalho apenas a visão adultocêntrica em relação às crianças, pois também promove uma educação que acontece a partir das experiências dos adultos, mas não das experiências das crianças, e no século XXI o que prevalece é um ideal de escola que tem como pretensão governar as pessoas que nela frequentam (Miranda, 2019). A escola é uma “instituição criada e pensada para controlar os corpos de todos, em especial a

criança, que não deseja a escola, mas essa lhe é imposta pelos adultos.” (Miranda, 2019, p. 21).

Essa relação posta entre os adultos com as crianças são, portanto, encontradas também no ambiente escolar. O adulto tem voz, a criança não tem, ainda que esteja exercendo o seu direito de estar naquele ambiente. Isso acontece por ainda haver a existência de uma visão tradicional da educação, que usa do autoritarismo sistemático que acaba desligando as crianças no espaço escolar, uma vez que a organização curricular das escolas ainda se baseia em planejamentos conteudistas sem levar em conta as singularidades dessas crianças, uma vez que são obrigadas a aprenderem sem o carinho do professor em querer ouvi-la, mas este pretende apenas ser ouvido, uma vez que o sistema o faz ser dessa forma. E em seu diálogo com Sérgio Guimarães, Paulo Freire ressalta sobre o medo do educador em se arriscar frente ao medo de possuir práticas mais libertadoras com os/as educandos/as: “E aí se estabelece um ciclo vicioso que, no fundo, é o círculo vicioso do silêncio, em que a única voz autorizada a falar em tom assertivo é a voz do educador. E a voz do educando cada vez menos soa, na classe” (Freire; Guimarães, 2020, p. 117).

A prática bancária de educação, que possui em seu cerne o hábito de realizar o ato de programar os conteúdos sem obterem contato próximo com os educandos e as educandas, criam traumas, por consequência, nestes, no futuro, quando vão para turmas mais elevadas em nível de série escolar e não conseguem participar das aulas com metodologias que asseguram a participação dos educandos os colocando como protagonistas nesse processo (Freire; Guimarães, 2020, p. 17). A espontaneidade para que possam viver os desejos de ser e de aprender desses educandos/as maiores, como aponta Sérgio Guimarães, foi “massacrada” por outras experiências perpassadas por eles, que os amedontraram na infância e, por consequência, inseguranças aparecem até mesmo quando chegam a frequentar a universidade, pois fica perceptível que há um medo de se colocar no lugar de quem tem voz e de que podem ser ouvidos e ouvidas (Freire; Sérgio; 2020, p. 114).

Esses posicionamentos nos fazem chegar a conclusão de que as identidades são construídas socialmente a partir dos significados culturais que se desenvolvem simbolicamente nas escolas, a partir das ações dos profissionais que nela estão inseridos/as. Esses significados podem partir da visão de mundo do educador ou da educadora que estão com as crianças, advindos de suas vivências de educação em campos formais ou informais de educação. Porém, é necessário conseguirmos observá-las - as identidades - como símbolos que constantemente se alteram ao longo do tempo e das vivências dos sujeitos (Woodward, 2014).

Então, a fim de quebrar visões essencialistas que promovem apenas a estaticidade da centralização de uma forma linear de concebermos o mundo e as nossas formas de estar nele, elementos que caracterizam a Educação Popular se tornam totalmente essenciais para pensar numa maneira de ajustar a educação que impõe comportamentos premeditados que devem ser aprendidos pelas crianças no âmbito escolar.

No interior da escola, assim como na família, se aprendem conhecimentos, obediências e outras várias coisas. A governança, porém, não tem a mesma eficácia em todos/as, pois as crianças burlam o processo de disciplinamento dos seus corpos e mentes. Elas também imprimem as suas governanças ao produzirem devires a partir de seus escapes (Miranda, 2019, p. 29).

Como vemos, as crianças burlam o processo de reprodução das demandas que são inculcadas sobre os seus corpos, com o intuito de fixar essas para atingir a neutralidade das crianças sobre os seus próprios desejos, sejam eles sexuais ou não, mas que façam parte das suas vontades que surgem de forma sincera por suas partes. A espontaneidade é um forte elemento no campo de atuação de educadoras e educadores populares, pois não há educação sem considerar os interesses dos educandos e educandas.

Infelizmente, não serve como instrumento para práticas de muitos professores e professoras nas escolas, pois desde a educação infantil, é evidente que docentes já sistematizam o espaço escolar conforme as normas padronizadas dos corpos, compreendendo que deva ser destacado o padrão heterossexual e cisgênero, podendo ser normatizado em cartazes construídos pelo docente que não conheceu as crianças, mas que, antes conhecê-las os deixam colados nas paredes da turma, por exemplo (Miranda, 2019). Essa leitura crítica nos permite evidenciar as influências em torno do disciplinamento dos corpos das crianças, desde que o adulto obtenha a crença de que são corpos dóceis, que seguem as regras facilmente, sem “burlar” as regras.

Ora, como já estudado, as crianças fogem das normas que lhes são dadas, não dos seus interesses, mas simplesmente determinadas sem explicações e sem poderem ter a voz para contestá-las. Exemplo disso foi uma observação que feita por Miranda (20219), que identificou algumas dessas normas durante sua pesquisa, em alguns cartazes colados na sala de aula. Em um cartaz havia uma menina fazendo o gesto de silêncio com o dedo indicador e logo abaixo dela estava a frase “Trabalhar em silêncio”. Em um segundo, ao lado deste, havia o indiciamento para as crianças organizarem a sala, no entanto, a imagem que simboliza a frase contida no cartaz “Arrumar a sala” era a de uma menina com uma prateleira ao lado. Esses eram combinados que o/ou a docente havia tido com a sua turma. Miranda (2019) em

sua observação, destaca ainda que a única imagem que continha a ilustração de um menino, foi no combinado que os incentivaram a não brigar na escola.

Enquanto isso, as meninas ficam em posições subalternas, e a hierarquização de gênero começa a ser imposta na escola a partir desta etapa de ensino: a educação infantil. Por que o símbolo feminino em fazer silêncio e em organizar bagunça que todas as crianças fizeram em sala de aula? E por que o desenho de um menino representa a regra - que serve para todas as crianças - de não brigar na escola? Essas questões são importantes para que possamos compreender de forma concreta como as crianças constroem identidades nas suas escolas e, para além disso, como a escola coloca meninos e meninas em identidades contraditórias com os seus interesses, por terem apenas a tarefa de fazer o que professor quer, sem haver diálogo entre as crianças, sendo que elas possuem conhecimentos sobre si e sobre o mundo que podem aparecer nas salas de aula com ou sem a intenção do professor ou professora.

Mas, se este segue um jeito distinto da educação libertadora proposta por Paulo Freire, estará estagnado num processo educativo que poderia ser fluido, ao tempo em que adotam, ao invés daquela, uma educação que faz o educador sentir-se dono das crianças e de si, e, conseqüentemente, possui a vontade de governar as crianças de acordo com seus valores, mas não aquela de fragmentar uma prática que inibe os conhecimentos que nelas próprias possam ser desvendados em sala de aula.

As singularidades das crianças fazem parte de um projeto adultocêntrico que carrega marcas do machismo estrutural que existe na sociedade e que permanece presente nas escolas, por esta ser um dos dispositivos que perpetuam a opressão de gênero na sociedade. Se espalham costumes, valores e hábitos a partir disso, e formam uma cultura não apenas machista, compactua também violências misóginas e lgbtfóbicas. O que pensamos e maneira como pensamos são determinadas, portanto, pela educação institucionalizada e que é predominante no Brasil. Assim, nós, professores e professoras, precisamos nos percebermos como sujeitos influentes na vida das crianças, pois a pauta de gênero é sempre colocada por nós mesmos de maneiras muito bem orientada para as crianças e a falta de observação sobre nossas práticas pedagógicas contribuem para uma não observação desses “detalhes” de gênero por parte do/a educador/a (Miranda, 2019).

A ingenuidade docente sobre nosso próprio fazer pedagógico reflete na formação das crianças em relação às suas formas de existir e isso é inegável de se afirmar, pois, como já visto, a educação possui o poder de criar e recriar as pessoas, bem como transformá-las. Possui o poder de impor, mas, não podemos negar também que, se possuem o poder de causar

uma transformação social, automaticamente transforma os interesses predominantes na sociedade que pretende transformar. Logo, somos sujeitos cognoscentes com a capacidade de serem aptos para as incumbências que nos são dadas, mas, mais do que isso, podemos nos reconhecer enquanto seres capazes de ser diferente, a partir do momento em que nos vejamos como diferentes, e respeitemos a nossa diferença sobre as outras diversidades que aparecem ao nosso redor.

Existem atitudes e vozes que não são ouvidas. Que não precisam ser ditas para que possam se concretizar, como já vimos. Professores e professoras, desse modo, reproduzem seus valores e princípios com as crianças sem precisar notificá-las sobre o que estão fazendo, e, até mesmo, sem notificar para outros adultos, uma vez que a neutralidade se mantém disfarçada diante da forma como é feita (Georg; Martins, 2015, p. 150-151).

Isso fica implícito, mesmo porque faz parte de uma prática curricular manifestada “pedagogicamente” pelos professores/as. Nisso, fica explícita a prática preconceituosa do educador que, ao não falar sobre gênero e sexualidade nas escolas, produzem masculinidades e feminilidades específicas nas crianças a partir das negações, das proibições e até mesmo das permissões dadas às meninas e aos meninos na escola (Georg; Martins, 2015, p.154).

São comportamentos, atitudes, saberes e gestos que ensinam aos meninos e às meninas os valores que esta comunidade escolar admite, aceita e valoriza na construção de suas masculinidades e feminilidades. Dessa forma, tanto os significados culturais de masculinidade e de feminilidade como as expectativas atribuídas ao que é ser feminino ou masculino tornam-se conhecidas e evidenciadas para as crianças (Georg; Martins, 2015, p.153).

O professor equipa, para isto, das suas aprendizagens sócio-históricas que podem ter perpassado por ele ou ela de maneira disfarçada pela reprodução de representações hegemônicas sobre a maneira correta que deva agir um homem e uma mulher, criando, por conseguinte, padrões característicos de feminilidades e masculinidades, por meio dos discursos sobre os corpos sexuados. Por ter se tornada suprema essa forma de exercer as formas de ser mulher e homem na sociedade, a escola também se veste nos padrões heterossexuais e cisgênero.

Logo, as relações sociais que envolvam gênero entre as crianças podem ser vistas, mesmo que caladas, mantidas em conformidade com a norma estabelecida que rege a escola e também a prática que incita a discussão sobre a temática de professoras e professores, quando o discurso do gênero não é manifestado explicitamente no seu currículo e na sua prática curricular. As circunstâncias da permeabilidade dos corpos nas escolas, das suas expressões

e narrativas são emblemáticas nas escolas. Segundo (Georg; Martins, 2015, p. 157), as crianças levam para a escola:

[...] situações inusitadas relativas à sexualidade e ao gênero promovendo, no(a)s educadore(a)s, sentimentos de desconhecimento e impotência no confronto e questionamento sobre essas vivências. É comum presenciarmos, na escola, peculiaridades nas diferentes histórias de meninos e meninas construídas e determinadas pelo meio e pela cultura na qual vivem.

Ao enfatizarem sobre a falta de familiaridade com as questões que se referem à sexualidade e ao gênero, pode-se pôr em destaque a formação desses profissionais em relação ao tema, pois é de suma importância que o processo formativo não caia em essencialismos estratégicos que visam a fixar as opressões de classe, raça e de gênero na sociedade. O pensar autêntico sobre a própria prática do educador se exclui - numa formação acrítica - , enquanto prevalece a ingenuidade sobre as diversidades que aparecem por parte de seus educandos e educandas.

Esta última citação também revela de forma nítida que as ações curriculares sobre gênero e sexualidade na escola aparecem mesmo sem a vontade do educador/a, e que, ao não conseguir estabelecer um diálogo justo sobre o que as crianças colocam, com elas, ideologias vão sendo produzidas, constituídas e reproduzidas na aprendizagem delas, sendo intencionadas ou não, “neutralizadas” ou não.

As crianças vão seguir a professora/o, pois é quem tem razão em tudo, em quem deve confiar, por ser um corpo adulto; isso elas aprendem desde cedo e, ao aprenderem como regra a ser seguida, já em casa, com a família, essa disciplina é facilmente aceita para além das situações de perigo que as crianças possam estar passando; as relações de gênero, neste caso, se tornam ameaçadoras para a identidade que está se constituindo nas crianças, devido às interferências que produzem desigualdades entre meninas e meninos por parte da professora/o com desconhecimento sobre o assunto que as crianças colocam - ou do que não coloca, pois, assim como as crianças, professoras e professores também são um corpo, e, neste sentido, vivem as histórias do seu corpo (Georg; Martins, 2015). Facilmente educadoras ou educadores são ouvidas/os e seguidas/os também, pelos pequenos. A partir da sua reação às narrativas infantis sobre gênero e sexualidade apresentadas para ela ou para ele, se constroem novas singularidades nas crianças no que diz respeito a suas identidades de gênero e sexual também.

Nessa lógica, é importante que todas e todos nos reconheçamos como alguém que não possui um corpo, mas que somos o nosso próprio corpo e por esse ângulo, nós apenas

seremos; o que já abarca as relações de gênero, uma vez que o nosso corpo possui um sexo determinado por características biológicas que sofrem interferências sociais, culturais e econômicas já construídas e perpetuadas por homens e mulheres historicamente. Ao não refletir criticamente sobre as nossas vivências que perpassam sempre pelas relações de gênero, estas ficarão imóveis, num lugar estratégico para reprodução dos comportamentos discursados como disciplinados e corretos para todos os corpos e então as noções de feminilidades e masculinidades apenas estarão produzindo efeitos de dominação dos corpos, e não das suas libertações ocasionadas pelas interdições de sexualidade e gênero na escola (Dal'Igna, 2007). “Talvez essa seja mais uma pista importante quanto à invisibilidade das discussões sobre relações de gênero no âmbito da escola, principalmente no que se refere às séries iniciais do ensino fundamental.” (Dal'Igna, 2007, p.248).

Ou seja, a nossa existência estará sendo constituída pelos intercâmbios entre as diversas identidades que passam por nós, enquanto corpos que estão sendo e que estão promovendo normas significativas para *ser* no mundo. Essas normas, entretanto, podem não serem ditas em nenhum momento, uma vez que são colocadas em um espaço social de (in)visibilidade que permeia pela prática do que não é discursado, mas do que é imposto. A significação do corpo, nesse caso, se constrói em suas condições culturais e sociais de existência.

A falta de acolhimento aos ideais necessários para a nossa formação humana aparece não apenas do ponto de vista direcionado para os educandos, mas também aos educadores, que são condicionados, na escola, pelo sistema de ensino que asseguram seus princípios na medida em que possui um controle do educador. Por esta via, pode-se pôr em destaque o debate concernente a violência na escola a partir de suas imposições de disciplina, pondo em encontro as opressões sofridas entre educadores/as e educandos/as, a partir do momento em que os primeiros são conduzidos por uma “exigência antes da compreensão”, são obrigados, deste modo, a também agirem disciplinadamente com os educandos, que ficam sujeitados ao autoritarismo que possui uma raiz estrutural em conjunto com os sistemas escolares (Lima; Monteiro; Asinelli-Luz, 2018).

Nesse sentido, o reconhecimento de educadoras e educadores neste campo como corpos que são violentados/as por condições sociais de existência tornam-se imprescindíveis, visto que a realização das suas incumbências enquanto profissionais, não levam em conta as subjetividades que influenciam nas práticas vivenciadas com os educandos na escola. A conscientização política se torna uma iluminação obscura que tira o brilho do educador ou educadora e faz com que se reconheça como um corpo construído por meio das relações

estruturais da sociedade que o oprime, a fim de apagar a possibilidade da avaliação crítica de sua auto-imagem, dando lugar para a homogeneização das condutas de competência e disciplina que regulam o espaço escolar e ação do educador, conseqüentemente.

Ainda, é importante salientar que, ao compreendermos na base da Educação Popular que a educação está inserida em todos os âmbitos, não podemos esquecer que as situações de opressão vivenciadas pelas relações humanas não estão longe da instituição Escola, mas ao redor dela também. Não somente, como, também, que a opressão é uma violência que educa mentes e corpos, por meio do seu antidiálogo com estes, o que é uma ameaça para os princípios encarregados por essa teoria da educação a qual venho apresentando. Mas, por que o antidiálogo é um perigo para as atividades em Educação Popular? Concordo com (Lima; Monteiro; Asinelli-Luz, 2018, p. 1241) quando afirmam que

Com a oportunidade de interação, os sujeitos poderão transitar por distintos espaços, reforçando o diálogo como auxílio na prática de prevenção de violências, tanto na família, quanto em instituições escolares/não escolares e nas comunidades. Nesse âmbito, a Educação, na ação baseada em interações sociais, desperta a transformação das estruturas dos cidadãos.

As desigualdades de poder entre as interações incutidas nas relações sociais são influenciadas pelas diferenças das pessoas que estão inseridas neste campo contraditório que comprometem os interesses de alguma das diferenças, neste caso, o perigo de se obter uma educação que possua em seu cerne preceitos que atravessam por uma concepção libertadora e problematizadora do mundo, é que, se posta, causa uma descontinuidade no trabalho persistente que domina as experiências discursivas de poder com todas as partes envolvidas com o próprio mundo. Nesse sentido, nada mais do que justo do que pensarmos sobre uma educação que esteja disposta a explorar, em sua prática, o respeito, à diversidade, o afeto, e a sua incapacidade de conhecer mais, para que assim possa perceber a capacidade de aprender mais, a partir de práticas pedagógicas que sejam conduzidas pela práxis educativa.

A violência implícita que é posta por meio das práticas de ocultamento das possibilidades de incorporar na escola as aprendizagens atravessadas por diversos meios culturais vividos pela fases de desenvolvimento dos/as educandos/as pode ser combatida levando em consideração a persistência de ser possível a mudança de uma educação autoritária disfarçada de autoritarismo para uma forma de fazê-la autoritária com a introdução de aspectos entretidos com a Cultura da Paz.

Os processos metodológicos de um trabalho pedagógico configurado na perspectiva de uma Educação para a Paz devem proporcionar momentos que valorizem os

métodos dialógicos, interacionais, experienciais e de investigação, incentivando a participação, o trabalho em equipe e a cooperação entre pares. O trabalho objetiva o desenvolvimento de qualidades e valores que trarão melhorias no desenvolvimento humano como um todo. Este meio para atingirmos a paz nas escolas e a não-violência se assemelha muito aos pensamentos de Paulo Freire (Lima; Monteiro; Asinelli-Luz, 2018, p. 1245)

O interessante dessa sugestão de uma Educação para a Paz na formação de professores, em minha opinião, está em que surte a esperança no processo formativo de quem se pretende ser professora ou professor, se compreender como atrizes e atores políticos em seu próprio campo de trabalho: a Escola. Sendo uma instituição administrada pelo Estado, nada mais do que obtermos uma formação que nos garanta conseguir se adequar não ao sistema que iremos nos defrontar futuramente, enquanto professores/as, mas sobretudo, estarmos no lugar de nos confrontarmos com o sistema que se prepara para nos atendermos antes de chegarmos até ele. Para que não seja uma surpresa, nada melhor do que haver reivindicações desde o momento em que aprendemos a ser professor.

Para aprendermos a ser professor, nessa lógica que procuram abalar o poder do Estado, podemos e precisamos firmar o nosso lugar diante dele, a partir do nosso reconhecimento - e aqui volto a dizer novamente - enquanto corpos marcados por contextos de opressão que confirmam, a partir do reconhecimento e logo em seguida, se estiver compreendida a complexidade dessa reflexão dialética do corpo oprimido, a afirmação enquanto um corpo que é influenciado pelos contextos culturais em que vive, para que assim consiga pôr em ação os princípios voltados para a desconstrução da construção que somos ensinados a nos manter calados.

Estou falando da derrubada das concepções instaladas em nossas mentes e corpos que esteve/está sendo interferido pela liberdade dos opressores de oprimir, que também, foi/é ensinado a querer ser opressor; essa derrubada, no entanto, precisa ser a da liberdade dos opressores, mas não a dos oprimidos que são ensinados explícita ou implicitamente a terem medo da liberdade, Freire (2021). “Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la.” (Freire, 2021). Assim, podemos pensar, não apenas o educando, na escola, sendo dominado, como também o professor, que se torna dominador daquele que já entra nela sendo dominado, já sendo, este dominador, um alguém também já dominado. Mas, como deve ser entrar na escola já possuindo a consciência de que somos dominados? Como deve ser, entrar na escola e possuir a consciência de que podemos dominar um outro corpo, uma outra mente?

As narrativas, os comportamentos, os valores, como já venho dizendo, acontecem para fortalecer o currículo. Neste caso, ao pisar na escola, já temos todas essas engrenagens que nos farão professores/as. Neste caso, também, já somos atores curriculantes, porque, ao sermos atores construídos por meio de um currículo transmitido por narrativas compostas por fatores sociais e culturais, nos fazemos um ser autêntico na medida em que fazemos parte dessa existência que é política. Desse modo, professoras e professores são, por si, uma representação política fora e dentro da escola. Não pode-se negar, então, que uma normalidade representativa possa ser implementada por estes profissionais com os/as educandos/as. As relações de dominação podem acontecer na escola, desde o olhar que já temos do mundo. Olhar este que é educado pelo mundo de formas inteiramente subjetivas.

Ao falar da superação da contradição entre opressor e oprimido, Paulo Freire destaca que, ao oprimido se reconhecer como tal:

Sofrem uma dualidade que se instala em “interioridade” do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de “dentro de si”. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo (Freire, 2021, p. 47-48).

A invisibilidade dessa condição pode ser escapada na formação de professores, pois o currículo também pode estar na condição de um documento construído por corpos e mentes que constituem nele conceitos dominantes que disciplinam outros corpos e outras mentes. Logo, em se tratando do trabalho pedagógico ocorrido a partir deste documento que constrói identidades e que não possui neutralidade, torna-se justificável ao respeito que devemos possuir na formação de professores e de educandas e educandos na Educação Básica em cultivar os princípios de uma Educação para a Paz desde a infância, pois ela é “um processo educativo que envolve ações de construção de conceitos éticos e cidadãos, juntamente com os conteúdos programáticos da escola.” (Lima; Monteiro; Asinelli-Luz, 2018, p. 1248).

Não sendo neutro, o currículo deve ser, portanto, encaminhado, formulado, moldado, a partir de interesses inculcados com a (re) construção das concepções de educação que produzem práticas educativas tendo como base a problematização da realidade dos educandos para que nela possam se reconhecerem como seres autônomos e capazes de atuar nela própria por meio da sua inserção reflexiva diante do mundo que causará trabalhos desempenhados pela criticidade obtida por meio dela.

Mas essa prática de se pensar a prática educativa deve dar espaço para a voz do educando, por parte do educador ou educadora que, necessariamente e politicamente, devem compreender que a prática pedagógica democrática acontece, em primeiro momento, na escola, a partir daí: da relação que se estabelece entre ambas as partes que devem aprender a falar *com* e não a falar *para*; tanto educador, quanto educando devem possuir, reciprocamente, o hábito de democratizar-se por meio da prática democrática que lhes devem ser ensinadas e aprendidas tanto por um, quanto pelo outro (Freire, 2022). Como explica o autor, a proximidade física entre ambos os corpos lhes dão a possibilidade de se comprometerem com um exercício essencial para a educação, que é justamente uma prática que não acontece sem o exercício e a vontade do educador/a por ouvir os educandos, exercício este que possui princípios democráticos, e que por isso produzem, constroem, compreensões da realidade democraticamente, assim também.

Uma vez que há o silenciamento por parte de um corpo sobre o outro, a dialogicidade contesta, por meio da deleção do exercício docente de se dar preferência e, dessa forma, se colocando acima dos educandos e das educandas, ao aprenderem que precisam não colocá-lo e colocá-las abaixo de si. A dialogicidade nessa perspectiva libertadora denuncia uma forma política perversa de fazer educação que prefere criar formas de ocultar os interesses, as identidades dos educandos e o contexto em que vivem.

Isto implica na vontade de um sistema que prefere padronizar a forma como pensam as pessoas em sociedade, e por meio da educação essas práticas podem mostrar-se com práticas que produzem uma pedagogia ouvinte, ao mesmo tempo em que, por si, já possuem uma política pedagógica que estrutura as vivências que calam o educando, por meio do ensino político que chega ao educador/a que o faz defender ideologias que implicitamente passaram por ele/a, e assim foram se concretizando em seu ato de ser professor ou professora.

Nesse caso, tão professores/as são silenciados na vida por uma forma de educação tradicional, quanto o educando se torna vítima, a partir das consequências que produziram essa educação que impossibilitava o professor de pensar mais, de ser mais, de problematizar mais o que estava em sua falta, já que essas suas capacidades eram trancadas pela política antidemocrática que nunca pretendeu dar visibilidade às suas manifestações que lhes apresentam enquanto sujeitos politizados, não-neutros.

Fomos então, deformados pelo falso uso do poder de alguns que se sobrecarregavam de, por meio do silêncio que nos obrigava a aceitar, automaticamente, através da aceitação de não ter a liberdade de viver uma democracia, o processo de inculcação de novas identidades estava acontecendo pela “interdição” do que viria a ser a manifestação de nós mesmos; essa

imoralidade acontece tanto por parte do Estado com toda a sociedade, quanto por parte da prática de educadores que, devido às falsas neutralidades que se encarregam fazem acontecer a experiência de apagamento de educandas e educandos (Freire, 2022). Todavia, essa educação que acontece entre os processos na vida, como - acredito eu - está subentendido até agora, aparentemente pode transparecer que a política da classe dominante não possui papel nesse exercício político e educativo que influenciam o posicionamento das populações dominadas pela ideologia que estão publicamente - mas implicitamente para alguns - sendo expostas pelos fatores estruturais da sociedade, como evoca Paulo Freire: “As interdições à nossa liberdade são muito mais produtos das estruturas sociais, políticas, econômicas, culturais, históricas, ideológicas do que das estruturas hereditárias.” (Freire, 2022, p. 96).

Assim, o simbolismo das ações que aparecem na educação da família, entre pares, amigos ou em qualquer outra instância, e até mesmo na escola, são produto de uma carga histórica e poderosa que já se interessava pela forma que essas instâncias da sociedade viviam; também na forma, como essas instâncias *são* e como cada pessoa presente nas relações sociais - e que são conseqüentemente relações econômicas, culturais e também históricas - *é*.

Fica clara a importância da identidade de cada um de nós como sujeito, educador e educando, da prática educativa. E da identidade entendida nesta relação contraditória, que somos nós mesmos, entre o que herdamos e o que adquirimos. Relação contraditória em que, às vezes, o que adquirimos em nossas experiências sociais, culturais, de classe, ideológicas interfere de forma vigorosa, através do poder dos interesses, das emoções, dos sentimentos, dos desejos, do que se vem costumando chamar “a força do coração” na estrutura hereditária. Não somos, por isso, só uma coisa nem só a outra. Nem só, repitamos, o inato, nem tampouco o adquirido, apenas. A chamada “força de sangue”, para usar uma expressão popular, existe, mas não é determinante. Como a presença do cultural não explica tudo (Freire, 2022, p. 95-96).

A partir disso, a preocupação com o que deve ser, vincula ao que o autor destaca, que diz respeito ao ser mais, a partir da descoberta do poder se sermos nós mesmos, sem impedimentos que regulam nossos corpos, é tida como elemento principal para fundamentar as práticas de dominância da sociedade. E nesse caso, educador, quanto educando são importantes nesse processo de transição do “*o que eu sou*”, para o “*o que eu preciso ser*” ou, melhor dizendo “*para o que eu devo ser*”.

A contraditoriedade criada a partir daí, é essencial no processo de desvelamento das ideologias que se tornam “donas” da prática de qualquer educador, mas pensando na professora ou professor que se posiciona por meio do processo de ensinagem que não acontece *com* os educandos, mas apenas é direcionado *para* eles e elas, é preciso destacar

como, por meio desse exemplo, a constituição da identidade de cada educando já se produz pela ideologia que educa, mas que não dialoga com quem está pretendendo educar. Ou seja, que não ouvem as crianças. Nesse sentido, vale o destaque na passagem do autor, ao refletir sobre a educação das identidades que são construídas nas experiências entre educador-educando: “É na prática de experimentarmos as diferenças que nos descobrimos como *eus* e *tus*. A rigor, é sempre o outro enquanto *tu* que me constitui como eu na medida em que *eu*, como *tu* do outro, o constituo como eu.” (Freire, 2022, p. 97).

Isso implica na visão de ocultamento do educador sobre os educandos. Como discutido aqui referente a não disponibilidade do educador em dar voz aos educandos, essa por si, assim repito, é uma execução de um projeto em que, quem o funda, é o antidiálogo que em toda a nossa história nos foi negado, por isso antidemocrático também. Tudo isso, porque, a diferença do outro sempre nos foi vista como inferior em termos de verticalidade. Não fomos e nem somos, ou raramente somos, ensinados e ensinados a viver em horizontalidade com a diversidade.

Forte tendência nossa é a que nos empurra no sentido de fazer claro que o diferente de nós é inferior. Partimos de que a nossa forma de estar sendo não é apenas boa mas é melhor do que a dos outros, diferentes de nós. A intolerância é isso. É o gosto irresistível de se opor às diferenças (Freire, 2022, p. 97).

Como lido, fica nítida a existência do trabalho de se opor às diferenças, ao mesmo tempo em que estas fazem acontecer muitas atividades em nossa sociedade que fornecem o Estado. A escola, por exemplo, vive a diferença, as silenciando ou não. Assim como essa diversidade de pessoas, de costumes, de culturas precisam da escola, antes de tudo, a escola precisa delas. Tanto ela, como outras instituições que pregam contra o diferente, mas que não acontecem sem as identidades que simboliza cada corpo envolvido na sociedade, estando elas explícitas ou não: sempre haverá identidades em um só o corpo e estas, mesmo quando escondidas, estarão fazendo favor a quem precisa que se mantenham em silêncio.

Freire (2022) ainda aponta que a classe que domina a classe dominada, ao recusar a diferença desta, ao não pretender ficar igual ela, e nem a de ter como objetivo fazer com que ela adote a sua identidade dominante, desejam manter as diferenças em lugar de opressão para assim realçar sempre a inferioridade dos que são dominados pela opressão da classe que domina.

Desse modo, fica evidente a importância de combatermos e sabermos, aprendermos a identificar toda essa violência política que é posta em prol da nossa negação de pensarmos como se deve fazer política. E pensar sobre isso no campo da formação de professores,

sobretudo daqueles que já estão no espaço escolar, atuando com crianças, jovens e adultos, a fim de que seja possível alcançar as possibilidades possíveis que façam acontecer a ligação entre os contextos de vida dos educandos e das educandas (quem são, de onde vieram, o que desejam, o que pensam...) para que as diversidades possam ser contempladas em um sentido político de acolher, de libertar e de transformar esses corpos que frequentam o espaço escolar.

Bem como ensinar meninas e meninos a serem capazes de se identificarem enquanto seres capazes de perceberem as diferenças e aprenderem com elas, possuindo princípios que se encarregam de ajudar a se reconhecerem como seres políticos em sociedade, já na escola, como seres que ensinam e aprendem, desse modo, se percebendo como agentes de transformação das formas se relacionar com as diferenças no mundo.

A complexidade desse problema nos garante afirmar que a permanência de formações sobre a relação de afastamentos das formas diferentes de ser e de pensar das crianças deve ser um dos alvos a serem combatidos dentro das instituições de educação básica, visto que é um trabalho concreto que acontece cotidianamente, e que, cotidianamente, pode estar interferindo nas identidades culturais de cada indivíduo, por, muitas das vezes, estes estarem em divergência com relação a norma que lhes regulam e que lhes impõe um jeito específico de ser.

Logo, é justificada a importância de desenvolver senso crítico quanto ao processo de ensino e aprendizagem das crianças que vão para as escolas serem educadas. Enquanto essas instituições possuem práticas que revelam o contrário de suas incumbências, que chegam ser contrárias ao que foi estabelecido por leis, referente à diversidade, respeito aos indivíduos etc. Sendo assim, a pesquisa se intensifica em termos de relevância no momento em que possui a preocupação de desvendar como as escolas influenciam a (in) visibilidade da construção de identidade de educandas e educandos.

CAPÍTULO 4: A PESQUISA E O SEU CAMPO: APRESENTAÇÃO DO ESPAÇO E OS ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa se preocupou em realizar estudos de obras - relacionada ao tema de importantes intelectuais da área, já que as teorias são relevantes para o processo da minha introjeção ao tema, por meio do que já foi investigado e descoberto sobre a temática interessada pela pesquisa que estará sendo feita, pois “A pesquisa bibliográfica é a aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc” (Severino, 2007, p. 122).

Ainda com o intuito de compreender a temática referida e estudada pelo pesquisador, teve a preocupação de verificar como as teorias as quais tive oportunidade de utilizar, podem ser visualizadas na prática, e, através desse ponto, a pesquisa acontece a partir de uma abordagem qualitativa.

A pesquisa qualitativa se ocupa com a preocupação de, por meio de observações, proteger as informações que por consequência das observações poderão contribuir com a identificação de valores, crenças e atitudes, tendo em vista que faz parte de uma abordagem que tende a investigar as significações das coisas (Minayo, 2011, p. 21). Dito isso, o espaço direcionado para possibilitar condições para a realização deste estudo será uma escola em que estejam incluídos os anos iniciais do ensino fundamental. Os estudos teóricos serviram como auxiliares para o tipo de abordagem mencionada e escolhida, pois as relações sociais envolventes mediante as observações puderam serem vistas de outras formas, uma vez que:

Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido por números e indicadores quantitativos (Minayo, 2011, p. 21).

Percebe-se então, que a atividade de observação, na prática, foi feita por intermédio da teoria. Esta metodologia carregou a pesquisa de campo como auxiliar nesse processo, visto que, em diálogo com Severino:

Na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (*surveys*), que são descritivos, até estudos mais analíticos (Severino, 2007, p. 123).

Severino (2007, p. 123) destaca que: “A pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre determinado objeto [...]. Com isso, entrevistas foram realizadas a partir do meu objeto de estudo, que são professoras e professores de escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A instituição escolar onde foi realizada a pesquisa se encontra na cidade de Amargosa/BA, em uma área rural, sendo, desse modo, caracterizada como uma escola do campo. Atende crianças que estão em fase da pré-escola até o quinto ano do ensino fundamental e todas elas pertencem a comunidade rural pela qual a escola se estabelece.

A sua estrutura física não é muito grande, contando com todas as salas existentes e espaços de brincadeira para as crianças, ficando dessa forma: 3 salas de aula, 1 cozinha bem pequena, 1 sala de secretaria com 1 banheiro dentro para os funcionários e 1 sala de almoxarifado para colocar os materiais escolares das pequenas e dos pequenos, 1 banheiro com a faixa “feminino” que, segundo informações de funcionários da escola meninas e meninos utilizam esse banheiro por conta da distância do banheiro masculino em relação a sala que estão.

Nesse caso, há mais 1 banheiro com a faixa “masculino” e ainda há outro banheiro, ao lado deste, com a faixa escrita “feminino”, totalizando, portanto, 4 banheiros na escola. Também tem 1 pátio, 1 horta que os servidores cuidam de vez em quando e 1 almoxarifado no fundo da escola.

Quanto aos servidores, há uma merendeira - moradora da mesma área rural em que se encontra a escola -, uma trabalhadora de serviços gerais (da mesma área rural também) e um porteiro (zona urbana). A merendeira estudou até o 6º ano, devido ao abandono do pai na família, precisou se responsabilizar por outras tarefas em relação a esse acontecimento; disse que gostaria de estudar para ser enfermeira e hoje diz que não estuda porque não tem “vergonha na cara”. A trabalhadora que se encarrega dos serviços gerais concluiu o ensino médio e se vê estudando para uma outra profissão, porém, não consegue se ver em uma outra. O porteiro é professor, pois fez o segundo grau do magistério, no entanto, não se identifica com a profissão.

Na escola, possui uma coordenadora pedagógica, uma diretora, e no turno da manhã (o qual me dediquei a realizar a pesquisa) é totalizado o número de 3 professores/as, sendo duas mulheres e um homem.

Neste turno, há uma professora na turma de crianças com 4 anos e também com crianças de 5 anos, compreendendo como G4 (Grupo 4), e G5 (Grupo 5) na categoria da

Educação Infantil. Também há uma professora no 1º ano do ensino fundamental e um professor com o 5º ano, ou seja, com os anos iniciais do ensino fundamental também. A turma da pré-escola conta com 9 meninos e 7 meninas. A do 1º ano atende 7 meninos e 8 meninas, já a do 5º ano são 5 meninos e 7 meninas. No total, o turno da manhã se assegura com a educação de 43 educandas e educandos.

Foram realizadas entrevistas com a coordenação da escola (coordenadora pedagógica e diretora) e também com as professoras e o professor do turno matutino. A diretora e um professor solicitou as perguntas do roteiro de entrevista com antecedência para que pudesse ter conhecimento prévio, ao passo que a diretora optou por responder as questões por escrito. Por direito e respeito, foi encaminhado o roteiro e realizada a entrevista tranquilamente. Com as outras pessoas foi possível a entrevista e também a autorização para gravá-las.

Esses pontos são importantes para o encaminhamento da pesquisa, mesmo que fujam da perspectiva do pesquisador, uma vez que o “planejado” não aconteceu como deveria. Entretanto, o fato de ter acontecido momentos “tensos” demonstram a delicadeza e insegurança que o momento imprime.

Falar sobre as relações de gênero na escola envolve também a compreensão de gênero que esses profissionais carregam e elas serão expostas em um diálogo, o que faz emergir as inseguranças em relação aos julgamentos, ao erro etc. As respostas nas entrevistas demonstram isso também, então, a qualidade da pesquisa não se perde e o processo de investigação do que ela se propõe acontece a partir dessas vivências do pesquisador com as pessoas envolvidas em sua pesquisa.

Foram feitas observações em torno do ambiente escolar que contribuíram com a coleta de dados. No momento em que fui entrevistar a coordenadora e a diretora da escola, no turno vespertino, vivenciei questões relacionadas ao tema da minha pesquisa por parte das crianças durante o recreio e da mesma forma aconteceu em conversas com o porteiro da escola. Todas essas vivências foram cruciais para o meu envolvimento com a pesquisa, mesmo não sendo “programadas”.

4.1 APROXIMAÇÕES: MENINOS, MENINAS, MULHERES E HOMENS NA ESCOLA: DADOS E REFLEXÕES

Nesta seção serão apresentados os dados coletados e algumas reflexões possíveis na trajetória da pesquisa, com base nos encaminhamentos metodológicos previstos, para a devida retirada de tais informações, sendo a entrevista semiestruturada e as observações das

características presentes na escola que possuem importância para a compreensão do objetivo central da pesquisa.

É válido ressaltar que as entrevistas tiveram o alcance de 5 profissionais da educação responsáveis com educandas e educandos da pré-escola ao 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo a coordenadora pedagógica da escola, a diretora, a professora de uma turma de educação infantil, a professora de uma turma do 1º ano dos anos iniciais e o professor do 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental também.

Diante disso, foram feitas algumas subdivisões referentes a construção das perguntas, havendo algumas diferenças para pessoas que trabalham na coordenação e direção (os roteiros das entrevistas estão em anexo). Em relação às perguntas para as/os professoras/es, possuindo o total de 11 perguntas para os/as professores/as e 9 perguntas para a coordenadora pedagógica e a diretora da instituição escolar.

No quadro a seguir serão expostos os principais elementos que emergiram das entrevistas realizadas. É importante, antes da apresentação das respostas, ressaltar que os nomes das pessoas entrevistadas são fictícios preservando o anonimato das pessoas participantes. Sendo assim, a diretora da escola será referenciada neste trabalho como Eduarda, a coordenadora pedagógica se chamará Leise, a professora da educação infantil se chamará Carla, a professora do 1º ano será Ingrid e o professor do 5º será chamado de Francisco.

Perguntas que foram feitas para as 5 pessoas entrevistadas, sem subdivisão:	Elementos que mais apareceram nas respostas:
O que você entende por gênero?	<ul style="list-style-type: none"> ● Conteúdo de língua portuguesa (gênero textual) ● Sexualidade ● Características físicas e biológicas do corpo humano
Para você, as relações de gênero aparecem na escola? (Caso responda “Sim”: Como?) (Caso “não”, por quê?)	<ul style="list-style-type: none"> ● Separação de cores e brincadeiras feita pelas crianças ● A escola apresenta apenas as diferenças biológicas sobre gênero masculino e feminino

<p>Na sua opinião, quais as diferenças entre meninos e meninas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenças biológicas (físicas) e sociais
<p>Na sua opinião, qual o papel da família nesse assunto?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar com a criança • Respeitar a diferença que a criança apresenta • Compreender as diferenças • Orientar • Fortalecer a relação família-escola
<p>Na sua opinião, qual o papel do Estado nesse assunto?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Criar políticas públicas para dar segurança aos profissionais que trabalham na escola em abordar a temática “gênero” no currículo • Levar profissionais que estudam sobre as relações de gênero para a escola • A sensação de que o Estado vem fazendo algo em relação ao trabalho com estudos de diversidade de gênero na escola

Quadro 02: Elaborado pelo autor.

As respostas para a pergunta “Como a coordenação pedagógica orienta os trabalhos sobre esse assunto?”, respondida pelas profissionais que trabalham na secretaria da escola tiveram o foco no trabalho que a escola se envolve em questão de diversidade, sobre o respeito e a valorização das diferenças de gênero já existentes. Então, por as crianças se identificarem como “menina” e “menino”, o trabalho que acontece fica envolta dessas identidades explícitas, as quais as crianças carregam desde antes de ir para a escola, como é dito pela coordenadora pedagógica:

A escola é orientada a trabalhar a identidade como um todo. Essa questão da identificação enquanto menina e menino, na maioria das vezes, na verdade eu nunca peguei um caso que não fosse assim: os alunos já se auto identificam, né?! Enquanto meninas e meninos, então o que a gente vai fazer é um trabalho de valorização, de autoconhecimento, deles se analisarem, se avaliarem, se reconhecerem dentro do mundo, analisar o todo (Eduarda, 2024).

Já no questionamento sobre apontar as dificuldades em trabalhar com a temática “diversidade de gênero” na escola, a família apareceu como sendo o maior impedimento, tanto na fala da coordenadora, quanto na fala da diretora.

É de como abordar o tema de forma a não ficar subentendido com orientação sexual pela família (Leise, 2024).

A gente se sente muito pressionado em relação as famílias, porque... é como dei o exemplo do projeto que a gente tem que é o Faça Bonito, é um projeto anual, a gente trabalha o combate a violência sexual de crianças e é um trabalho muito cuidadoso, trazemos especialistas para a escola como psicólogos, conselho tutelar, enfermeiros para fazer palestras, a gente faz um trabalho com os professores para explicar com a linguagem do aluno sobre o que se trata e o que a gente recebe de volta da família, muitas vezes, é que estamos trabalhamos ousadia, eles utilizam esse termo, que a gente está falando ousadia para a criança, que a gente está falando de sexo para a criança em uma idade inapropriada, então assim, a família não entende esse mecanismo, essa dinâmica da escola, esses assuntos que a escola precisa abordar (Eduarda, 2024).

Enquanto a resposta da Leise para a pergunta: “Na sua opinião, quais as contribuições da escola no ensino do ser “meninos” e ser “meninas?”” foi *“Acredito que é de continuar a manter o estigma, a visão de sociedade sobre o que é ser menino e do que é ser menina.”* (Leise, 2024). Houve estranhamento pela mesma pergunta por parte da Eduarda:

Na minha concepção, a escola não ensina a ser menino e a ser menina. A escola ensina a ser um indivíduo, ser um cidadão, ser um intelectual, a gente está em contato com o conhecimento científico sem necessariamente ensinar “o que é ser menina?”, “o que é ser menino?”, até porque... eu acho que é algo que até... que até destoa, porque, é como dei o exemplo da questão das brincadeiras, né?! Muitas vezes eles vêm de casa com essa concepção. Que é essa brincadeira... futebol, um exemplo que é um clássico, tem diversas outras, mas o futebol e a boneca são os clássicos, que o futebol apenas meninos podem brincar e com as bonecas, apenas meninas podem brincar e nisso aí a escola intervém, ela discute, ela desconstrói, ela explica que brincadeira é para brincar, não é específico, mas não tem uma construção em regras, ou em regras, não sei como foi pensada essa questão, mas não existe uma formulação de como ser menino e como ser menina, a escola não atua dessa forma, pelo menos aqui não atua assim (Eduarda, 2024).

Finalizando as questões feitas apenas para a secretaria, foram obtidas as respostas para a pergunta “Como o currículo escolar contribui com isso?”, sobre o que diz respeito a falta de incentivo para que haja o trabalho sobre diversidade de gênero com as crianças na escola. Também transpareceu a falta de apoio para poder “saber” abordar atividades com tal temática e isso fica explícito na resposta de Leise, quando ela diz: *“O currículo escolar contribui muito*

pouco, até quando colocado um tema relacionado ao gênero, não há uma abordagem específica voltada para a insegurança de se trabalhar.” (Leise, 2024). Diferente de Eduarda que, ao dizer sobre o abandono curricular no que concerne às práticas de ensino relativo a diversidades de gênero, indicou possibilidades:

Olha só, o currículo escolar, pensando na identidade de gênero, ainda é empobrecido, mas existem conteúdos programáticos que os professores podem puxar ganchos, que eles podem fazer a interdisciplinaridade, que eles podem trazer outros assuntos, pode-se trazer um texto. Exemplo: estou trabalhando tirinha, sei lá [sic] um determinado gênero textual, eu posso trazer dentro daquele conteúdo sobre gênero textual, um texto que aborda sobre valorização, sobre igualdade, enfim. Mas assim, o nosso currículo não foca necessariamente nesse tema. Existem possibilidades de puxarmos os ganchos, existe a possibilidade de fazer análise e produzir algo que a gente objetiva (Eduarda, 2024).

Por fim, segue o quadro abaixo outros elementos que apareceram por parte dos/as professores/as:

Perguntas que foram feitas para as/os 3 professoras/es entrevistadas:	Elementos que apareceram nas respostas:
Na escola em que você trabalha existe a divisão entre “coisa de menino” e “coisa de menina”?	<ul style="list-style-type: none"> ● Divisão de banheiros ● Não há divisão na escola ● A família divide
Se sim, o que você acha disso? E Como você reage (ou age) a isso?	<ul style="list-style-type: none"> ● Adentram no ensino do respeito pelas diferenças
Como é proposto o trabalho sobre a diversidade de gênero na escola em que você trabalha? Quais as principais dificuldades encontradas nesse trabalho?	<ul style="list-style-type: none"> ● Não é proposto
Como é trabalhada as diferenças de gênero quando, por exemplo, uma criança apresenta comportamentos diferentes ao do gênero que aparentemente se apresenta? Exemplo: menino com formas e preferências mais feminilizadas ou meninas com formas masculinizadas?	<ul style="list-style-type: none"> ● Sem podar a criança ● Sem afastar a criança ● Questionar o preconceito daqueles que o praticam com essa criança ● Trabalhar o ensino do respeito

Na escola existe alguma criança que passa por essa situação?	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns elencaram que “Não” e uma professora respondeu “Sim”.
Na sua opinião, o que fazer, enquanto professora(o), com essas diferenças? Quais são as possibilidades?	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo com o/a aluno/a e sua família • Trabalhar o ensino do respeito • Propor atividades sobre diversidade de gênero

Quadro 03: Elaborado pelo autor.

A professora Carla e a professora Ingrid, ao responderam as entrevistas, relataram acontecimentos que enfocaram as diferenciações das/nas relações de gênero:

Eu acho que não. Não, porque eu falo assim. Olha, quando eu me recordo, teve acho que foi uma criança, que falou “rosa é cor de menina”, aí é onde eu entro, que a gente não trata de questões assim, mas quando um fala alguma coisa nós vamos em cima daquilo, então quando ele falou assim “rosa é cor de menina”, aí eu vou mostrar para ele que rosa, como azul, como verde, é uma cor como todas as outras cores e que todo mundo pode usar a cor que quiser usar, não tem uma definição de que rosa é para menina e que azul é para menino, isso foi uma coisa que criou na mente, a sociedade, alguns pais ainda tem isso criado e passa e isso para o filho, e aí [sic] foi quando eu falei “não, tanto menina pode usar rosa e menino pode usar, como azul menino pode usar e menina também”, não tem essa questão, cor é cor, cada um usa a que mais agrada, que mais gosta, então eu acho que, no meu ponto de vista, pelo o que eu já vi aqui, pela forma que eu trabalho, que não há muito essa diferença, a não ser a relação mesmo... física (Carla, 2024)

Eu já vi, como eu já te disse, vi uma situação com outra turma em uma hora de recreação, e aí [sic] uma colega minha chegou e disse, não foi professor, mas uma colega da escola, chegou e disse “Não, não é seu, isso é de menino”, e eu falei pra [sic] ela não, também não chamei na frente da criança, né?! Eu falei “Não, colega. Não tem esse negócio de menino e menina. Mulher dirige carro, então porque que a menina não pode brincar de carro?” Não é? E com relação ao carro... foi em relação ao boneco, ela falou “Não, não pode” e eu falei “Pode sim, um dia ele vai crescer, vai ter um filho e vai cuidar do filho dele. E se ele escolher brincar de boneca aqui na escola, ele vai brincar”. Ela ficou sem jeito, mas entendeu (Ingrid, 2024).

O professor Francisco, ao falar sobre a existência de meninas com comportamentos considerados masculinizados e meninos com comportamentos feminilizados, relatou que não há crianças com esses traços e que devido a isso não seria necessário trabalhar sobre o respeito a crianças que possuem essa diferença e utiliza o discurso em relação ao currículo por não trabalhar tal tema com as crianças na escola. Ele diz: “[...] aqui a gente não percebe, não

tem, então meninas se comportam como meninas e meninos se comportam como meninos.” (Francisco, 2024).

A gente não aborda. Quando tem casos a gente tem que trabalhar, mas como não tem casos... e também já faz parte do currículo, a gente trabalha com o que vem do currículo municipal, a gente trabalha com o que vem no plano de curso, então se tivesse no plano de curso e a escola não tem esses casos específicos, a gente já teria que trabalhar, mas como já vem de lá o currículo pronto, o plano de curso pronto, a gente segue o que está ali (Francisco, 2024).

A sua resposta também indica que para a abordagem do tema é necessário existir os “casos específicos”, principalmente quando ele enfoca que, quando houver a identificação dessas diferenças, eles obrigatoriamente teriam que estudar sobre isso.

Em diálogo com isso, são interessantes as informações coletadas em torno da escola, no que diz respeito aos símbolos que rodeiam a instituição e que, portanto, estão sempre expostos para as crianças. Na Figura 1, por exemplo, aparece um pequeno cartaz feito pela direção da escola, que informa a sala de professoras e professores com imagens de crianças, em comemoração à volta das aulas de um novo ano letivo.

Figura 1: Cartaz de boas vindas na porta das salas de aula da escola feito pela diretora e coordenadora da escola



Fonte: autoria própria (2024)

Na imagem, um menino aparece uma camisa amarela e com uma bermuda vermelha, uma menina aparece com uma blusa branca, uma saia vermelha, utiliza acessórios no cabelo da cor vermelha, e um sapato marrom, uma outra menina aparece com um vestido rosa e com um sapato também, um menino está todo vestido de azul e um outro menino está utilizando uma camisa azul com uma bermuda marrom e um sapato também.

Na Figura 2 é possível observar um grande mural na sala de aula de duas professoras (uma que trabalha no turno matutino e outra pelo turno vespertino). As professoras se encarregaram de realizar o pedido a uma encomenda desse mural, para colocar na sala de aula. O mural tem como título “*Cantinho da Leitura*”. Nele, são representados personagens da história O Mágico de Oz e também a professora do turno da manhã, a qual teve contato, relatou que além de quererem dar destaque a estes personagens, pretenderam também trabalhar com a diversidade em relação à educação especial.

Figura 2: Mural do Cantinho da Leitura



Fonte: autoria própria (2024).

Nessa imagem, há um menino autista, com um fone de ouvido azul, uma camisa preta, e uma calça azul e um tênis preto e uma menina surda com um acessório rosa no cabelo, uma blusa rosa com arco-íris, uma saia laranja e um tênis branco com detalhes rosa. Além disso, percebe-se que as flores expostas neste material são apenas cores rosa, laranja e amarela, branco e azul. Porém, em termos de quantidade, há 4 flores rosas, 5 flores laranjas, 1 flor branca, 1 flor azul e 2 flores verdes. Há também borboletas da cor laranja e rosa, sendo 2 laranjas e 1 rosa.

Nessa mesma sala, de professoras que lecionam com turmas de 1º ano e do 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, há também imagens coladas na parede que possuem a pretensão explícita de ensinar as crianças os encontros vocálicos. No entanto, há também outro viés educativo que vai além dos objetivos explícitos do material didático sobre o que diz respeito a normas de gênero. Apenas meninas estão usando a cor rosa em suas vestes,

enquanto apenas um menino apresenta usar uma roupa azul nos cartazes que enfocam os encontros das vogais, ainda que no cartaz acima dessas imagens, uma menina e um menino estejam utilizando a mesma calça da cor azul:

Figura 3: Material didático colado na parede de uma sala de aula do 1º ano e 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental



Fonte: autoria própria (2024).

Um outro destaque em relação a cores de flores e borboletas, aparecem nas Figuras 4 e 5. Nelas, as únicas cores representadas são rosa, laranja, amarelo e lilás. Vale destacar que não foram profissionais que exercem seu trabalho nesta escola que fizeram, mas que foram organizados por outros servidores da prefeitura do município de Amargosa/Ba e colocaram na parede da escola:

Figura 4 e Figura 5: Materiais de enfeite na escola organizados pela prefeitura de Amargosa/Ba



Fonte: autoria própria (2024).

A figura 6 e 7 são indicativos de gênero no banheiro da escola. Não havendo separação por cores, as letras que compõem a palavra “FEMININO” e a palavra “MASCULINO” são azuis em sua mesma tonalidade, assim como as bordas. Materiais também feitos pela direção da instituição escolar.

Figura 6 e 7: Porta dos banheiros frequentados pelas crianças da escola



Fonte: autoria própria (2024).

No dia em que estive em campo para realizar a entrevista com a diretora da escola e também com a coordenadora, tive contato com crianças de turmas do turno vespertino. Nesse momento, já havia feito as entrevistas, e estava observando a escola e fotografando. Quando fui tirar foto das portas dos banheiros - que fica próximo a duas salas de aula - passei por algumas crianças que estavam merendando. Eram crianças do 3º ano.

Os meninos estavam olhando para mim e dando risada, então cheguei neles para perguntar do que estavam rindo. Ficaram tímidos para dizer, mas ao tentar mais uma vez fazer com que me falassem sobre o que estava sendo engraçado, um respondeu “*ele falou que você é sexual, alguma coisa assim*”. O outro falou “*é bicha!*” e então mais um menino que estava neste exato momento corrigiu o colega falando comigo “*é gay, né professor?*” e eu disse “*sim, gay*”.

Logo depois de ter uma conversa com eles sobre respeito com as pessoas, explicando que ser gay não é algo engraçado, um dos meninos que estavam rindo de mim começou a conversar sobre o assunto, dizendo “*menino pode usar qualquer coisa, rosa, roupa de mulher*”. Continuou conversando e fazendo desabafos em relação a vivências dele com essas questões: ele disse que um dia foi brincar de boneca e o seu primo ficou rindo, ainda falou que esse mesmo primo vestiu roupa de mulher um outro dia após isso ter ocorrido e que assim “*pagou o que ele devia*”.

Depois disso, um outro menino olhou para mim e disse: “*e isso tem a ver?*”. No caso, afirmando que essas coisas não dizem se alguém é gay ou não e o mesmo menino que fez a seguinte problemática é o que corrigiu o outro ao utilizar o termo “*bicha*” para se referir a homossexualidade de homens gays.

Diante disso, os dados que emergem tanto das observações, vivências e entrevistas nos indicam a complexidade do tema e o quão vasto é o campo de trabalho para que possamos avançar nos debates acerca do tema.

4.2 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE GÊNERO NA ESCOLA

Após todo debate que antecedeu esta etapa do trabalho, me parece importante retornar ao questionamento inicial: afinal, o que é gênero? O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentou vivências, conceitos históricos sobre os corpos humanos que englobam não apenas o gênero, mas a classe, a raça e a sexualidade dessas pessoas.

Assim, por meio da junção desses elementos sociais, iremos entender como estão inseridos nos corpos que compõem o gênero e influenciam, dessa forma, cada corpo generificado.

Os nossos corpos são generificados. Isto quer dizer que são construídos socialmente. É o que alguns estudiosos/as das relações entre corpo e mente têm destacado em suas pesquisas. A ideia defendida nesta seção parte do princípio de que o corpo é construído socialmente de formas diversas. Para algumas pessoas, falar em construção social de homens e mulheres pode soar assustador, ainda mais quando as questões sobre sexualidade estão inseridas nesse diálogo.

Os estudos sobre sexualidade para a pesquisa tornam-se necessários, já que a sexualidade se encontra implicada com as relações entre corpo, gênero e poder. Desse modo, a pesquisa se configura por meio de debates que, ao lado do gênero, são emergentes e então acontece essa articulação. Ora, dizer que há uma construção dos gêneros significa que há uma generificação dos corpos que acontece nas relações em que todos/as se encontram, vivem, conversam, agem tradicionalmente, contraditoriamente e até mesmo cegamente, significa ignorar o que a biologia entende por corpo?

Esses comportamentos são incentivados por normas construídas socialmente as quais englobam os corpos sexuados, que carregam o biológico consigo, então ao partir da dedicação em incluir e colocar no cerne fundamentos sobre o gênero na base social não afasta a outra categoria, uma vez que o gênero passa por cima das características biológicas para continuar sendo reproduzido, Louro (2014).

Consequentemente, passa a existir cruzamentos entre as relações sociais com, ou a partir da existência do corpo físico. O dicionário *Michaelis* em uma das diferentes definições usadas para exemplificar o que seria um corpo, coloca que, além de ser algo composto por elementos físicos (corpo sexuado), diz também que ele é visto como um recipiente que pode ser preenchido em algum espaço. Contudo, quando pesquisamos por “gênero” no tira-dúvidas são apresentadas algumas expressões sobre esta palavra. Focaremos na expressão “gênero de

vida” que significa “modo, maneira de viver de uma pessoa ou de uma coletividade.” Como então esses comportamentos e divisões aparecem na prática entre os sujeitos generificados?

Imaginemos uma pessoa que diz ser negra, brasileira e que faz parte da classe mais desvalorizada economicamente no país. Quando dizemos todas essas características sociais que se encontram no corpo desse sujeito, conseguimos confirmar que há várias identidades dentro de apenas um indivíduo. Nesse sentido, se dizemos as características de um corpo, conseqüentemente percebemos que há algo dessemelhante que são então visualizadas como opostas a isso: “branco/negro”; rico/pobre”, etc.

Essas características são concentradas e construídas juntamente com corpos generificados. É como se essas identidades não pudessem existir socialmente sem o gênero, levando em conta que há um controle onipresente de uma política de gênero entre os corpos, que acontece tendo como principal objetivo alcançar a apropriação de benefícios sociais, culturais e financeiros diante das relações que são - por emergência - montadas para que sejam produzidas novas relações que terão o poder de dar seguimento a partir da reprodução do que é representado para ser e agir no mundo. Louro (2014) salienta que:

Busca-se compreender que a justiça, a Igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc. são atravessadas pelos gêneros: são instâncias, práticas ou espaços sociais são “generificados” - produzem-se, ou “engendram-se”, a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também, das relações de classe, étnicas, etc) (Louro, 2014, p. 29).

Há discursos que são confeccionados para os corpos sexuados, como os famosos e polêmicos que propagam que há “coisas de menino” e “coisas de menina”. Para que não caiamos em um viés acrítico sobre as informações e práticas relacionadas a essas questões, é importante fortalecer o porquê da persistência que estranha e assusta os outros, que é pensar as relações entre meninos e meninas, homens e mulheres com a ênfase não essencialista, pois entende-se que, “Na contemporaneidade, esse corpo que tem sido passível de modificações, construções, reconstruções e intervenções não é visto nem tomado como um produto final, pronto e acabado” (Beck e Felipe, 2014, p. 174).

Desse modo, não podemos esquecer que o debate concernente às desigualdades ocasionadas pelos simbolismos de opressões de gênero foram incentivados a partir da revolta de estudiosas feministas, que procuraram lançar os debates que compreendiam as situações de gênero em sua totalidade, levando em conta o contexto social e descartando os ideais que submetem a invisibilidade das mulheres na sociedade, sendo estes, acompanhados pelo discurso do determinismo biológico que, para os movimentos que o defendiam, entende os

comportamentos humanos - de homens e mulheres, meninos e meninas - como algo dado por natureza, sendo, portanto imutáveis e compactuando com uma universalidade violenta (Felipe, 1999).

Tal determinismo serviu muitas vezes para justificar as desigualdades entre ambos, a partir de suas diferenças físicas. O que importa, na perspectiva das relações de gênero, é discutir os processos de construção ou formação histórica, linguística e social, instituídas na formação de mulheres e homens, meninas e meninos. Os Estudos Feministas sempre estiveram preocupados com as relações de poder entre mulheres e homens. A princípio, tais estudos procuravam chamar a atenção para as condições de exploração e dominação a que as mulheres estavam submetidas (Felipe, 1999, p. 3).

É tendo isso em vista que podemos dizer que o corpo com características do sexo feminino e masculino não os limitam, pois são criados códigos que delimitam e detalham como cada corpo deve se comportar no mundo. É considerando isto que não podemos negar que, quando algum familiar está esperando um bebê nascer, os responsáveis determinam como será a cor do quarto, as roupas, os objetos de banho, e quais serão os brinquedos que irão ter no quarto do bebê. Este corpo, que ainda não podemos enxergar, está sendo construído por meio das interferências na vida de alguém que ainda não caminha, não fala e que também não sabe o que ele é, se é um menino, uma menina, se gosta mais de rosa ou de azul, de carrinho ou de boneca, este corpo está sendo educado desde mesmo antes de nascer. Sobre as cores e ainda incluindo outros tipos de representações identitárias, é importante ressaltar que elas

[...] marcam os corpos – o masculino e o feminino –, ditando regras e prescrições normativas de como se constituir, se portar, se movimentar, de como agir e de como ser na vivência e na constituição da identidade de gênero e também da identidade sexual” (Filha, 2012, p. 635).

De acordo com essa prática tradicional e que se tornou cultural na sociedade, é possível vê-la em ação também no Brasil, já que parte de uma regulação globalizada e que é historicamente fortalecida conforme as mudanças sociais acontecidas e que acontecem em seus diferentes contextos históricos. Louro (2022) aponta que entre a existência das mais variadas formas de reconhecer-se como homem e como mulher na sociedade, as informações para a construção desses sujeitos são múltiplas, em razão de que a construção, sendo padronizada ou não, se constitui a partir das sugestões, dos anúncios que são possibilitados socialmente.

Por causa disso, o ser menina e menino, mulher e homem não se resume ao biológico, pois se fosse, estaríamos argumentando em prol da existência de uma visão

essencialista sobre os corpos, em que seriam vistos como imutáveis, estáticos e fixos diante da sua existência e relação com os sujeitos. Ora, concordemos: os corpos - biologicamente falando - mudam suas fisionomias com o tempo. Um dia somos nenéns, depois bebês, crianças, pré-adolescentes, adolescentes, adultos e, por fim, nos tornamos idosos e só podemos dizer que nos encaixamos em uma dessas fases de desenvolvimento quando somos ensinados a nos percebermos de tal forma.

Não podemos ignorar também que, neste processo de evolução do corpo humano, há vivências em diversos contextos e realidades que são essenciais para a formação desses corpos socialmente. Quando consideramos isso, conseguimos ver que as concepções construtivistas são reais, não neutras e mutáveis, porque todos os dias aprendemos algo novo que nos deixarão marcas sobre quem iremos ser, podendo se manifestar um dia depois, ou em um futuro distante, mas não será impossível enquanto os corpos ainda existirem. Há dizeres, códigos, costumes e marcadores que irão olhar para você e dizer: “você é um homem”; “você é uma mulher”; “você parece um homem em um corpo de mulher”; “você parece uma mulher em um corpo de homem”. Essas expressões de discursos dizem respeito aos corpos sexuais, físicos e biológicos, que vivem e se constroem socialmente.

As discussões acerca das relações de gênero, sexualidade e identidade são ainda mais amplas ao entrarmos em sua análise a partir dos estudos de Judith Butler que, junto a outras autoras e autores dos estudos de gênero, sexualidade e identidade é possível destacar tal abrangência. Ao se opor ao estruturalismo, a autora compreende o sexo como uma construção social e cultural, e o gênero como uma categoria que existe através das performances vivenciadas pelas relações interpessoais dos corpos com esses elementos que então passam por adquirir gêneros que surgem. Mas antes de entrarmos nesse tópico, penso ser importante, antes de tudo, apresentar um pouco sobre a sua linha de pensamento desde o momento em que ela trata das questões de gênero, a partir daquilo que se compreende como identidade.

Ao se alinhar com as pesquisas de Michel Foucault, Butler (2023) leva ao debate de “identificação” de gênero em torno das questões políticas e controladora dos corpos, da sexualidade, do desejo e do gênero, a partir do enfoque de que por meio desse controle há uma parcialidade específica que defende a ideia de que haver um alguém - um corpo, uma identidade... - inteligível, que, portanto, seria um alguém que segue as noções jurídicas e legítimas, dessa forma, o que é um corpo inteligível, coerente, ou não. É por aí que a autora vai dizer que há uma identidade coerente que é imposta aos corpos e que vai além daquilo que se entende sobre corpo sexuado, sendo a “identidade masculina” a principal referência para que outros indivíduos se “identifiquem” tendo como base o discurso masculinista de identidade.

Melhor dizendo, a identidade que não é digna de adotar uma identidade coerente, digna, e inteligível, é aquela - ou aquelas - que se opõem a identidade masculina, pois sem a adoção desta, não é possível haver identidade (Butler, 2023). Como se pensar o gênero a partir desses “mistérios” envolvidos nos debates nessa temática? Tendo em vista o que foi posto, e em concordância com Butler (2023), não há outra forma de pensarmos a lógica imposta aos sexos por via da visão de mundo, de sujeito e de gente, masculinista.

As caracterizações para outros corpos sexuados não levam em consideração a ilusão de que o gênero é destacado conforme a anatomia de cada corpo, mas ainda assim, por esse viés, um corpo, por causa das suas diferenças anatômicas, biológicas, é obrigado a seguir uma forma masculina de ser, mesmo continuando sendo denominado como: mulher; A identificação do gênero feminino só é possível, nesse caso, se esse corpo identificado como inteligível obtenham as configurações que determinam que o corpo pode ser um sujeito, uma pessoa (Butler, 2023).

Ou seja, para que um corpo seja coerente, é necessário que este adote as caracterizações que justificam a sua coerência e as referências para avaliar essas justificativas serão de ordem masculinista, falocêntrica, andocêntrica, pois apenas um corpo é tido como flexível para a dominação por essa ordem falocêntrica, que traz para nós a compreensão de que apenas um gênero existe (aquele adotado pelo corpo que é flexível), que é aquele criado pela própria ordem reguladora do sexo feminino, e que cria o gênero mulher a partir do que se entende como racional.

A racionalidade que me refiro é fundamentada nas noções de masculinidade que possuem influência na construção do sexo e do gênero, por uma tendência inflexível que é a da perspectiva do masculino e que cria, por meio disso a possibilidade de uma “mulher” se identificar como mulher. Tendo como pressuposto o entendimento de que o gênero, em sua condição binária, é marcado pelas influências da linguagem normativa e controladora que procura contornar o sexo feminino por intermédio da compreensão masculinista de ser sobre aquilo que universalmente acabou sendo compreendido como gênero feminino (Butler, 2023).

Para isso, o corpo sexuado é tido como a principal matéria a ser significada a partir das suas características anatômicas, daí surge a criação do gênero “mulher”, que, devido às influências herdadas de uma política que procura ditar qual ser é possível de ser “lido”, é um gênero marcado pela linguagem e referência de ordem masculina (Butler, 2023).

E ao ir em contramão da fragilidade que é imposta aos corpos de se verem como flexíveis apenas para a reprodução da masculinidade e heterossexualidade compulsória, a autora dá um toque especial a essa discussão quando percebe o gênero como imprevisível:

Nesse sentido, o gênero não é um substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito substantivo é performativamente produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero. Consequentemente, o gênero mostra ser performativo no interior do discurso herdado da metafísica da substância — isto é, constituinte da identidade que supostamente é. Nesse sentido, o gênero é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra. No desafio de repensar as categorias do gênero fora da metafísica da substância, é mister considerar a relevância da afirmação de Nietzsche, em *Genealogia da moral*, de que "não há 'ser' por trás do fazer, do realizar e do tornar-se; o 'fazedor' é uma mera ficção acrescentada à obra — a obra é tudo". Numa aplicação que o próprio Nietzsche não teria antecipado ou aprovado, nós afirmariamos como corolário: não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é performativamente constituída, pelas próprias "expressões" tidas como seus resultados (Butler, 2023, p. 56)

Ao compreender que há proibições de possibilidades de existir outras identidades que transparecem em formato de “noções jurídicas”, como aponta Butler, baseada em Foucault, a mesma procura defender que há possibilidades de subversões inevitáveis diante dos impedimentos da transcendência que leva os corpos a se verem de outras formas possíveis, como aponta acima ao pôr em destaque a concepção de gênero como expressões performativas.

Acho interessante que Butler, para ser mais específica no que procura exemplificar em seu livro “*Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*”, ainda em diálogo com estudos de Foucault, torna o debate mais complexo, mas também ainda mais subversivo, quando ela aponta sobre os modos de temporalidade que discursam sobre as performatividades que instituem aquilo que se entende por sexo:

Podemos insistir nesse argumento, salientando que "o antes" e "o depois" da lei são modos de temporalidade discursiva e performativamente instituídos, invocados nos termos de uma estrutura normativa que afirma que a subversão, a desestabilização ou o deslocamento exigem uma sexualidade que de algum modo escape das proibições hegemônicas a pesarem sobre o sexo (Butler, 2023, p. 63).

Ou seja, os corpos agem de formas subversivas o tempo todo, e devido a isso se tornam opostos ao que determina as leis governantes que discursam sobre como estes devem se construir - por meio de um discurso biologicista que naturaliza as determinações de gênero no seu sentido binário - por meio desta cultura hegemônica sobre os sexos.

E uma explicação para esta citação anterior, onde é afirmado que essa estrutura legitimadora dos corpos diz que para que haja a subversão, a desestabilização e o deslocamento é preciso que haja uma sexualidade que não esteja compondo as conformidades que acomodam a identidade sexual que é hegemônica na sociedade, e que,

para esta cultura, não é útil, porque não produz e são, portanto, vistos como fora de lógica, fora de coerência.

As possibilidades de interpretar uma sexualidade e um gênero que estejam fora do que aponta as leis que constroem as moralidades e imoralidades de cada corpo são exclusivamente negadas, nesse caso, já que apenas a adoção de uma identidade masculinista é alcançável e, se é alcançável, é produtivo. Há, por meio disso uma “verdade” sobre o sexo que aprovada por organizações que possuem interesse na sexualidade que nos fazem concordar com Weeks (2022, p. 62):

[...] a definição precisa de “verdadeiras” características femininas e masculinas está aliada a um novo zelo em definir, nos discursos do judiciário, médico e político, o que é “normal” ou “anormal”. De fato, ao definir o que é anormal (uma moça com evidências corporais de masculinidade, neste caso), tornou-se plenamente possível definir o que é verdadeiramente normal (uma plena correspondência entre corpo e identidade de gênero socialmente aceitável).

Porém, há as expressões que fogem do que é solicitado para os corpos sexuados e que são produzidas mesmo que de forma inesperada, e que servem como resultados que podem ser lidos como o gênero atuando performance e de forma inquieta, subversiva, e destruidora da possibilidade de vê-lo como inexorável. Judith aponta muito bem essa questão em uma parte de sua obra, ao se referir a identidade gay e hétero:

A "presença" das assim chamadas convenções heterossexuais nos contextos homossexuais, bem como a proliferação de discursos especificamente gays da diferença sexual, como no caso de butch e femme como identidades históricas de estilo sexual, não pode ser explicada como a representação quimérica de identidades originalmente heterossexuais. E tampouco elas podem ser compreendidas como a insistência perniciososa de construtos heterossexistas na sexualidade e na identidade gays. A repetição de construtos heterossexuais nas culturas sexuais gay e hétero bem pode representar o lugar inevitável da desnaturalização e mobilização das categorias de gênero (Butler, 2023, p. 66).

E ainda considerando esses escapes em torno das expressões sexuais, faz-se possível entender as razões - que operam em torno do sexo - para dizer que há uma prática específica em volta disso que deve ser apagada da história, e fazê-la passiva dentro da própria história, que é a prática subvertente a lógica da linguagem inteligível que constitui o que é lido como possível de se ler, de compreender, e neste ponto é importante compreendermos as imposições de condutas sexuais a partir de interesses de uma economia que discursa sobre estas, mas por meio também de sua repressão possível através do seu vínculo com a força do poder (Foucault, 1998).

Dizer que o sexo não é reprimido, ou melhor, dizer que entre sexo e o poder a relação não é de repressão, ocorre o risco de ser apenas um paradoxo estéril. Não

seria somente contrariar uma tese bem aceita. Seria ir de encontro a toda a economia, a todos os “interesses” discursivos que a sustentam (Foucault, 1998, p. 14).

Logo, fica perceptível que as relações de gênero não se desvinculam também das relações de poder, já que fazem parte de uma organização política que, em concordância com os apontados aqui colocados, possuem o poder de criar um gênero, por meio das determinações do sexo, e controlar esse gênero através do controle que vai determinando e significando o sexo, o corpo que compõe esse sexo e as práticas que os regulam e que o faz sempre questionar de si. Concordemos com Jeffrey Weeks ao afirmar que “A sexualidade tem tanto a ver com nossas crenças, ideologias, e imaginações quanto com nosso corpo físico” (Weeks, 2022, p. 46). E por isso também as identidades não são dadas, adotadas por natureza, mas sim resultados das relações que nós, seres humanos, temos por meio das relações que ocorrem em volta da própria natureza:

A conclusão é inescapável. Sentimentos e desejos podem estar profundamente entranhados e podem estruturar as possibilidades individuais. As *identidades*, entretanto, podem ser escolhidas, e, no mundo moderno, com sua preocupação com a sexualidade “verdadeira”, a escolha é muitas vezes altamente política (Weeks, 2022, p. 92).

Sendo assim, podemos dizer que as identidades estão sempre em “crises” que perpassam por contradições com aquelas outras que são inscritas nos corpos tendo como base a sua composição anatômica, sobre o que diz respeito às identidades sexuais e de gênero, já que fazem parte de atos que escapam da possibilidade de encontrar a concretização de uma neutralidade política, visto que esta é uma influência pesada para tornar formas de ser e de se representar hegemônicas na sociedade em que vivemos, que, portanto, é política.

Para a representação de uma identidade poderosa, hegemônica, que seguem as noções identitárias que corpos adquirem ou adotam - ou são obrigados a adotar -, a rotulação do nosso corpo por meio da incansável fiscalização sobre ele que nos é orientada, é algo indispensável em nossas relações; as identidades são, devido a isso, partes cruciais da vida sociocultural e econômica de nossa sociedade que procura legitimar formas universais de existência.

Com o gênero e a sexualidade não é diferente: mesmo antes de um bebê nascer, seu corpo já é regulado por influência da cultura que antes dele já existe e que em seu corpo se impõe. Porém, o que Jeffrey Weeks aponta acima é que, mesmo havendo as noções de identidades que são impostas em todas as pessoas, essas mesmas pessoas não deixam de fugir,

o tempo todo, das regras controladas pela identidade implementada para todas e todos existirem conforme a moral de sistemas políticos que regem a sociedade, por exemplo.

Essas contribuições teóricas muito nos ajudam a pensar em um seguinte questionamento: existem meninos e meninas na escola? Como meninas e meninos se comportam na escola, se há meninas e meninos dentro da escola? Num sentido em diálogo com os elementos de gênero em Judith Butler, que dialoga com a metafísica da substância e também pensa o gênero a partir de seus estudos filosóficos, aponto essas questões a fim de reflexão neste debate.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Meninas, meninos, homens, mulheres... e a escola? Já sabemos que o gênero é traduzido e encontrado nos corpos e que, portanto, estes não se resumem a biologia, mas também é encontrado e montado para viver socialmente, havendo, então, um cruzamento entre essas duas vertentes - a biológica e a social. É por meio disso que esta subseção pensará as relações desses encontros no cotidiano, a fim de refletir na vida das crianças, sobretudo, no espaço escolar, a partir dos estudos teóricos realizados para a construção desta pesquisa em articulação com os dados obtidos através dos encaminhamentos metodológicos.

Pretende-se conversar sobre como a escola monitora e organiza os corpos de meninos e meninas nos momentos em que frequentam esse ambiente, considerando as relações de gênero que surgem por intermédio do encontro dessas crianças em seu universo educativo. Quais comportamentos, símbolos, falas, brincadeiras e etc. são praticadas pelas crianças na escola? Isso reflete quem elas são fora dela? Como essas ações nos falam que a construção de gênero existe? Essas indagações norteará o que está por vir.

“Meninas e meninos: existe na escola?”, como assim?! Essa pergunta pode soar como estranha e assustadora por estarmos a todo momento enxergando as crianças nas ruas, nas praças, em casa, nas escolas, entre outros. Nesses diversos espaços podemos encontrar corpos de meninos e meninas, porém, o que indago, questiona a forma como meninos e meninas são vistos na escola pelo ponto de visão do outro, que conseqüentemente olhará essas crianças em acordo com as suas próprias significações sobre corpos masculinos e femininos, ao tempo que pode, por meio desse olhar, estar vendo algo que pode não ser, um corpo que não existe de forma singular e subjetiva por parte da criança, mas sim por parte de quem a observa, de quem a educa, de quem pretende que esse corpo realmente exista: o corpo cisheteronormativo.

Sobre isso, é possível evidenciar um momento da coleta dos dados em que a coordenadora pedagógica adentra do debate sobre a educação das mentes, mas não dos corpos, ao dizer: *“Na minha concepção, a escola não ensina a ser menino e a ser menina. A escola ensina a ser um indivíduo, ser um cidadão, ser um intelectual, a gente está em contato com o conhecimento científico sem necessariamente ensinar “o que é ser menina?”, “o que é ser menino?” [...]”* (Eduarda, 2024).

Será que são apenas educandos/as querendo aprender os conteúdos de língua portuguesa, matemática e brincar nas aulas de educação física? No interior desse questionamento localiza-se outros: Meninos e meninas podem ser quem quiser na escola? Se sim, podem realizar suas vontades livremente, sem ser impedidas pelos professores/as de

praticar o que lhe dá alegria em estar na escola? Caso não, elas estão sendo construídas para agirem de qual forma? Quando são negadas as suas vontades, estão sendo empurradas para se espelharem em uma forma de ser específica?

Tudo isso nos ajudará a refletir sobre como as identidades são construídas socialmente, a partir das relações de discriminação existentes no cotidiano escolar. Há situações que aqui podem ser imaginadas: pensemos no contexto da pré-escola, um menino que pede à professora uma boneca para brincar e o desejo do menino não ser realizado pela professora, após ela responder para ele “isso é brinquedo de menina, quer um carrinho?”. A atitude também poderia ser outra: a professora poderia se calar e tentar fazer com que a criança aceite outro brinquedo que não fosse a boneca, mas o carrinho.

Foi possível identificar durante a pesquisa alguns símbolos presentes nas escolas a partir das imagens que caracterizam as salas de aula, tanto por parte da secretaria da escola, da prefeitura do município e também das professoras. Além, também de uma professora ter relatado sobre a polêmica da generificação dos brinquedos, criticando o sentimento da necessidade de adotar um gênero para situações cotidianas que refletem papéis de gênero e também para objetos que fazem parte da vida comum das pessoas. A partir da fala de um colega de trabalho na tentativa de impedir uma criança de brincar com brinquedos por causa do seu gênero, ela diz:

“[...] Não tem esse negócio de menino e menina. Mulher dirige carro, então porque que a menina não pode brincar de carro?” Não é? E com relação ao carro... foi em relação ao boneco, ela falou “Não, não pode” e eu falei “Pode sim, um dia ele vai crescer, vai ter um filho e vai cuidar do filho dele. E se ele escolher brincar de boneca aqui na escola, ele vai brincar [...]”. (Ingrid, 2024).

Nessas situações poderiam estar ocorrendo o afastamento dessa criança em se identificar como um menino que gosta de brinquedos ditos como “de menina”. Podemos concordar com Auad (2006) quando ela diz que por meio da apropriação dos estudos voltados para a categoria gênero é possível refletir sobre ângulos que poderiam passar despercebidos sem essa instrução. Ignorar as diferenças entre meninos e meninas faz parte de um processo de exclusão das subjetividades desses sujeitos, e por esse motivo falar sobre gênero reflete a desigualdade entre os gêneros, já que há interesse em criar uma forma certa de ser homem e mulher na sociedade.

Desse modo, fica evidente também que a família se configura como um elemento primordial para a escola pesquisada trabalhar com o que se entende por gênero. Tanto a

coordenadora quanto a diretora da escola relataram, na pergunta referente às dificuldades de se trabalhar a temática “gênero” na escola, que o principal medo é de deixar às claras para a família de que estão falando sobre “ousadia” para as crianças e também sobre orientação sexual, quando, na verdade, não estão falando sobre isso. Adotar estudos de gênero, portanto, se apresenta como um instrumento que possa colaborar com os desafios e possibilidades de percebermos quais são de fato as causalidades de falar e de não falar sobre nas escolas, tanto para compreender os limites da família, quanto para serem encontrados os limites da própria escola em acolher a discussão sobre a temática.

Foi apresentado em alguns capítulos a resistência a ideia sobre a famosa ideologia de gênero propaganda por fundamentalistas religiosos, os quais a compreendem como uma ameaça para as crianças, pois, em na visão desse grupo, como já visto, se trata de ensinar as crianças a mudarem de gênero, de sexo, sexualidade, a partir de doutrinação que, para eles, tem objetivo de ensinar as crianças a praticarem o ato sexual... qualquer coisa que remeta a algo que distoe da cisheternormatividade.

Essa confusão não me parece ser natural da sociedade, concorda, leitor/a? Para pessoas desse grupo conversador, a escola deve ignorar as relações de gênero, e focar apenas na ensinagens de conteúdos escolares. Hooks (2017), ao falar sobre o eros e o erotismo em processos pedagógicos, adentra no foco deste estudo, ao escrever sobre um “desligamento” - podemos chamar dessa forma -, das individualidades na escola, dando a compreender que nesse lugar não há oportunidades do alunado dar atenção a paixão na sala de aula, pois esta é vista como ameaçadora das normas escolares que são todas voltadas para o desenvolvimento cognitivo de forma pura e “neutra”.

Dado que não é permitido manifestar cuidados com os outros corpos - nesse caso, na relação entre educadora/o e educando/a -, percebe-se tanto o apagamento de subjetividades do alunado, quanto dos/as docentes. É em vista disso que a autora diz que “A repressão e a negação nos possibilitam esquecer e, depois, buscar desesperadamente nos recuperar, recuperar nossos sentimentos e paixões, em algum lugar isolado - depois da aula. (Hooks, 2017, p. 254).

Se há uma norma que deve ser seguida pelos corpos que frequentam a escola, existe, portanto, um distanciamento dos mesmos na instituição. Esse controle expulsa as liberdades, vontades e até mesmo decisões desses sujeitos que convivem ao redor dela.

Por outro lado, Filha (2012) confirma essa ótica na infância ao dizer que às crianças nem sempre são bem ouvidas por parte dos adultos, uma vez que muitas de suas falas são ignoradas por parte de seus pais e desta forma são impedidas de conversarem sobre as suas

curiosidades. Essa perspectiva é semelhante a concepção de infância e de criança que historicamente prevaleceu, a qual considerava-as como mini adultos. “A investigação sobre a infância foi, durante várias décadas, influenciada por um viés adultocêntrico, pois tinha como referencial a pessoa adulta” (Filha, 2012, p. 630).

A família esperava dos pequenos/as um amparo quanto ao trabalho em tarefas como caças, pescas, plantação de alimentos e etc, a fim de que as mesmas pudessem contribuir na renda da casa. Dessa forma percebe-se que a formação das crianças eram arrumadas por pessoas que se viam no poder de controlar esses corpos, que provavelmente eram vistos como dóceis. Por outro lado, a autora não se reduz na relação da família com as crianças pequenas, e, ao falar das instituições educacionais, coloca que

[...] até mesmo nesse espaço, outras negociações são produzidas, pois nem sempre é pertinente dizer tudo, nem em qualquer lugar. Nesse processo, há possibilidades de controle, seleção, organização, mas também de resistências e de novas possibilidades (Filha, 2012, p. 629-630).

Ou seja, em outras palavras poderíamos compreender essa citação pelo ponto de vista que parte do entendimento de que as escolas podem reproduzir a discriminação à diversidade de gênero também, e por essa via concebe-se que a escola pode também estar preocupada em vigiar corpos de meninos e meninas não apenas como importantes de estarem nas salas de aula, mas os compreendendo de uma forma ampla, que vai além da avaliação das atividades do livro didático, de testes e provas. Isto quer dizer que, professoras e professores podem estar atentos em como meninas e meninos agem conforme falam, andam e conseguem ir além disso: quais são as suas escolhas, seus gostos e tudo que os remeta na forma de estar no mundo que as crianças se sentem bem.

Nesse processo de intervenção às atitudes e preferências infantis outras formas de se comportar, ser e agir estão surgindo como portas para que essas crianças desenvolvam novos gostos e novas escolhas por outra forma de ser, que não aquela que espontaneamente foi afastada de si mesma socialmente. Meninos podem ser educados para agirem “como menino” e meninas podem ser educadas para se expressarem “como meninas”. Essa prática pode descrever que concepção de ser humano a escola pretende educar.

Sugerindo que isto revela a presença de uma cultura que prega formas específicas de socialização de comportamentos para determinados sujeitos, causando, com base nisso, problemáticas polêmicas entre as pessoas que são impactadas com escolhas de um grupo dominante que pensa, cria, instala e assim estrutura as condições necessárias para agir em diversos meios, vejamos como isso acontece no âmbito escolar.

Daniela Auad, autora do livro “Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola”, ao dissertar sobre atividades mistas (com meninas e meninos) em que demonstram posturas de desigualdade entre esses dois gêneros apresenta, de forma nítida, como a educação das crianças deve ser algo essencial para o desenvolvimento delas: ao expor um momento em que as educandas e educandos de uma escola em que ela pesquisou (referenciada pelo nome fictício: Escola do Caminho), brincavam de “Menino pega menina” e “Menina pega menino”, a famosa brincadeira conhecida como “pega-pega”:

Algumas meninas, mesmo depois de pegadas, continuavam sendo perseguidas e tendo os cabelos puxados. Em determinado dia de observação, pude notar uma das meninas da terceira série quase aos prantos sendo perseguida sem, contudo, sair da brincadeira ou pedir ajuda de algum adulto. Resolvi perguntar para os meninos, neste dia, porque eles perseguiam especialmente aquela menina e não paravam de puxar os seus cabelos. Um dos meninos, colega de classe da menina, respondeu que “mulher tinha mesmo que apanhar” e que “se ela quisesse que eles não puxassem o cabelo dela que fosse para escola com ele (o cabelo) preso” (Auad, 2006, p. 49-50).

Quando a escola não problematiza as aptidões das crianças e os padrões de gênero em um espaço que a demanda - educar - precisa ser concretizada em mínimos detalhes que refletem grandes coisas, como nota-se, elas poderão se tornar maiores em torno do mundo em que vivemos, levando em conta que esses padrões são predominantes na sociedade. Dar significação ao que um corpo masculino deve ser (agressivo, bagunceiro, desorganizado, não deve chorar e etc), bem como para o feminino (ser calma, organizada, sentimental e etc) simboliza a construção de mulheres e homens a partir de tais papéis de gênero que são designados para cada um/a. Meninos machistas, mulheres submissas. Essa é a realidade que contempla a violência contra a mulher na sociedade brasileira.

Como vimos, não apenas a questão de gênero aparece no momento em que os meninos estavam puxando o cabelo da menina, mas também o racismo aparece nesse encontro que marca a superioridade do corpo masculino sobre o feminino. Esses encontros sinalizam as variadas identidades que um sujeito pode ser detectado e classificado, podendo ter vantagens ou desvantagens sobre tais características físicas, sociais e econômicas. Aí encontramos a resposta: meninos e meninas existem na escola em sua diversidade, mas a escola pode apagar as maneiras diversas que as crianças apresentam para educadores/as nas possíveis dinâmicas que a instituição escolar lhes convocam a participar. Talvez, agora, possamos modificar a pergunta para: Identidade e diferença: existe na escola?

Ao reforçar moldes que refletem a forma de ser menina e menino, mulher e homem nas relações em sociedade, avista-se que essas imposições de padrões que envolvem a

percepção *exigida* sobre o olhar dos sujeitos sobre si mesmos, ditam sobre as diferenças que existem e as identidades que possam surgir a partir delas. Quando algo é imposto, ou seja, obrigatório, com essas imposições, estando prevaletidas, conseqüentemente surgirá efeitos simbólicos que marcam os corpos e que surgem através da socialização do que está sendo tido como norma, e, ainda, sendo norma, não deve ser transgredida, mas praticamente interpretada como uma lei.

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão *social*.” A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença (Woodward, 2000, p. 40)

Se a identidade, portanto, depende da diferença, como então essa diferença pode ser percebida nas relações com o todo social? Nas seções anteriores algumas situações puderam ser analisadas para obtermos um melhor entendimento sobre questões que voltassem para a compreensão da categoria desta pesquisa e que também serve como referência para o assunto aqui em foco, que também não foge do conceito gênero. Porém, para fortalecer um pouco mais sobre, imaginemos uma outra relação, em outro contexto, a fim de compreender como a diferença cria a identidade e como a identidade é marcada pela diferença.

A identidade afirma aquilo o que ela é, sendo portanto, quase que tida como algo fixo e determinado, que não muda, mas utiliza-se de afirmações “autoritárias” para fortalecer o sujeito que está dizendo que é, com o que se identifica, Silva (2000). Com isso, o autor exemplifica que, quando alguém se enxerga como uma pessoa negra, simplesmente poderá dizer “sou negra/o”, assim como acontece quando uma pessoa homossexual pode dizer “sou homossexual”. Isso acontece com as mais diversas outras individualidades que perpassam pela diferença e que, portanto, chegam a serem compreendidas como individualidades fabricantes de identidades por meio dessas distinções que parecem ser tão naturais nas relações com as pessoas e até mesmo com a natureza.

Por essa lógica, como a gente consegue captar a diferença? Ora, se ela é imprescindível para o surgimento de novas identidades, existe, então, antes de uma identidade ser criada, entendida, significada. Para que isso ocorra, a diferença precisa ser avistada, vista e marcada pelos olhares que a cercam. Isso dá a entender que, quando alguém se vê como negro, homossexual, mulher, humano, é porque há uma separação que torna possível que um processo de diferenciação seja assumido quando há uma identificação que se distingue de um corpo que até então aparentava ser igual, em comparação com o outro que afirmou ser algo que os demais não são. É por isso que, quando afirma-se uma identidade, uma outra está

sendo distanciada. Não é à toa que quando alguém diz “sou branco/a”, está dizendo que ela não é negro/a, preto/a, pardo/a e nem indígena. Nessa categoria, apenas uma prevalece como imperante na sociedade, intervindo, por consequência, nos corpos ainda que possam ser misturadas em um único.

Entender um corpo como fixo, as identidades como fixas, é cair em essencialismos, pois consideram-as como isenta de transformações, e dessa forma o não essencialismo se coloca em oposição a essa, por prestar atenção nas possibilidades das diferenças, podendo vê-las pelo interior da criticidade, a partir de questionamentos possíveis sobre as mesmas, Woodward (2000). Quando contestadas, as identidades e as diferenças constroem e transformam realidades cruéis, que excluem tudo o que não deve ser elogiado como belo; “normal”, por serem vistas como “desviantes” das normas que ditam e produzem a identidade.

É na base dessa discussão que se contrapõe ao essencialismo, que é possível perceber uma política de identidade⁴, que, junto aos movimentos sociais, entende esse campo como relevante para pensar questões culturais. As organizações políticas e populares têm fundamental importância no que concerne a construção de uma sociedade em que uma pedagogia da diferença⁵ seja centralizada e posicionada contra grupos que excluem e oprimem a diversidade sexual e de gênero no Brasil, por não se conformarem com as violências também produzidas e que o sistema capitalista ganha destaque por entender que um jeito específico de ser e estar no mundo seja útil ao lucro que mantém o andamento e “avanço” do lucro de quem compactua com essa concepção que entende que os corpos devem andar conforme o controle de apenas uma identidade em todos os âmbitos.

⁴ No livro “Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais”, organizado por Tomaz Tadeu da Silva, que traz escritos de Stuart Hall e Kathryn Woodward. No capítulo intitulado “Identidade e diferença : uma introdução teórica e conceitual”, escrito pela Woodward, é citada a política de identidade, que “[...] concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado” (Woodward, 2000, p.34)

⁵ Para (Silva, 2000, p.101) a chamada pedagogia da diferença significa “[...] precisamente “diferença”: educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto.”

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

ARROYO, Miguel. **Paulo Freire e o projeto popular para o Brasil**. In: SOUZA, Ana Inês (org.). Paulo Freire: vida e obra. 3 Edição. São Paulo. Expressão Popular, 2015.

ABGLT. Pesquisa Nacional sobre o *ambiente educacional no Brasil 2015*: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

ASSUMÇÃO, Capitão. Projeto de Lei n. 5167/2009. Altera o art. 1.521 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002, que institui o Código Civil. Brasília, Câmara dos Deputados, 05 mai. 2009. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=432967>. Acesso em: 10 set. 2023.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 15. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2023. 142p. ISBN: 978-65-5548-029-0.

ASSUNÇÃO, Iuri. Heterossexismo, patriarcado e diversidade sexual. In: NOGUEIRA, Leonardo; HILÁRIO, Erivan; PAZ, Thaís Terezinha (Orgs.). **Hasteemos a bandeira colorida: Diversidade sexual e de gênero no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, pp. 55-83, 2018. ISBN 978-85-7743-321-6.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade**. 25. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 287 p. ISBN 978-85-200-0611-5.

BECK, Dinah Quesada; FELIPE, Jane. **Gênero e uniformes escolares: a produção de corpos espetáculo na infância**. Textura, n. 32, p. 169-186, 20 maio 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/149258>. Acesso em: 8 maio 2023.

BÍBLIA Online. [S. l.]. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/>. Acesso em: 5 abr. 2024.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021. 207 p. ISBN: 9788528607055.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 22. ed. São Paulo, Editora Brasiliense, 1981. 120p. ISBN: 85-11-01020-3.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. 107 p. ISBN 978-85-61910-29-7. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/5ae09dc5-1fb7-4a90-a09b-419184fd91a6>. Acesso em: 6 abr. 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Hoje, tantos anos depois**. In: SOUZA, Ana Inês (org.). Paulo Freire: vida e obra. 3 Edição. São Paulo. Expressão Popular, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 nov. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2010.406%2C%20DE%2010%20DE%20JANEIRO%20DE%202002&text=Institui%20o%20C%C3%B3digo%20Civil.&text=Art..e%20deveres%20na%20ordem%20civil. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10 out. 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Segunda edição revista. Brasília. MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 nov. 2023.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditaao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em 06 abr. 2024.

CUNHA, Dani. Projeto de Lei n. 467/2023. Estabelece medidas protetivas ao direito dos estudantes de aprendizado da língua portuguesa de acordo com a norma culta e orientações legais de ensino, na forma que menciona. Brasília, Câmara dos Deputados, 13 fev. 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2348600>. Acesso em: 20 nov. 2023.

COMISSÃO DA CÂMARA VOTA PROJETO DE LEI SOBRE UNIÃO HOMOAFETIVA. Vídeo: 07h05min20s. Publicado pelo canal SBT News. 27 set. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dczbltHOEAI&t=4s>. Acesso em: 01 out. 2023.

DUARTE, Evandro Piza; SANTANA, Leonardo da Silva. O movimento LGBT e a luta pelo estado laico no Brasil. *In*: NOGUEIRA, Leonardo; HILÁRIO, Erivan; PAZ, Thaís Terezinha (Orgs.). **Hasteemos a bandeira colorida: Diversidade sexual e de gênero no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, pp. 263-287, 2018. ISBN 978-85-7743-321-6.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença?**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 46, p. 241-267, 2007. DOI

<https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000200010>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edur/a/S9wBfPs63QTSXwMTXv5yz4P/abstract/?lang=pt>. Acesso em:
10 mar. 2024.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da família, da Propriedade Privada e do Estado**. 1. ed. São Paulo, Boitempo, 2019. 188p. ISBN: 978-85-7559-682-1.

FACCHINI, Regina; RODRIGUES, Julian. É preciso estar atenta (o) e forte: histórico do movimento LGBT e conjuntura atual. *In*: NOGUEIRA, Leonardo; HILÁRIO, Erivan; PAZ, Thaís Terezinha (Orgs.). **Hasteemos a bandeira colorida: Diversidade sexual e de gênero no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, pp. 231-262, 2018. ISBN 978-85-7743-321-6.

FILHA, Constantina Xavier. **A menina e o menino que brincavam de ser: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças de gênero**. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 51, p. 627-747, 2012. DOI
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300008>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4dvbnRRcbNwtpPJCszjYTCp/abstract/?lang=pt>. Acesso em:
10 maio 2023.

FOCAULT, M. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 52. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2022. 189p. ISBN: 978-85-7753-423-4.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 2021. 143p. ISBN: 978-85-7753-409-8.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 79. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2021. 253p. ISBN: 978-85-7753-418-0.

FREIRE, Paulo; Guimarães, Sérgio. **Partir da Infância: Diálogos sobre educação**. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 2020. 232 p. ISBN: 978-85-7753-425-8.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 51. ed. v. 22. São Paulo, Cortez, 2011. 102p. ISBN: 978-85-249-1646-5.

FRIGOTTO, G.; FERREIRA, S. M. **CULTURA AUTORITÁRIA, ULTRACONSERVADORISMO, FUNDAMENTALISMO RELIGIOSO E O CONTROLE IDEOLÓGICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA**. Revista Trabalho Necessário, v. 17, n. 32, p. 88-113, 28 mar. 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HERNANDES, Clodovil. Projeto de Lei n. 580/2007. Altera a Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, para dispor sobre o contrato civil de união homoafetiva. Brasília, Câmara dos Deputados, 27 mai. 2020. Disponível em:
<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=346155>. Acesso em: 10 set. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da Sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. p. 09-34.

LIMA, Tatiane Delurdes de; MONTEIRO, Michelle Popenga Geraim; ASINELLI-LUZ, Araci. **A INFÂNCIA E A CULTURA DA PAZ NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1234-1251, 18 dez. 2018. DOI <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i4p1234-1251>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/39384>. Acesso em: 6 abr. 2024.

MIRANDA, Amanaiara Conceição de Santana. **Sexualidade e gênero na educação infantil**. Salvador, UFBA: Instituto de Humanidades, Artes e Ciências.: [s. n.], 2019. 77 p. ISBN 978-85-8292-219-4. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30896>. Acesso em: 10 nov. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil: Dossiê 2022 / Acontece Arte e Política LGBTI+; ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais); ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos). – Florianópolis, SC: Acontece, ANTRA, ABGLT, 2023.

ALENCASTRO, Catarina. Menina será princesa e menino, príncipe’, diz Damares Alves. In: Blog da Cidadania, 3 jan. 2019. Disponível em: <https://blogdacidadania.com.br/2019/01/menina-sera-princesa-e-menino-principe-diz-damares-alves/>. Acesso em: 6 abr. 2024.

MACEDO, Roberto Sidnei. **ATOS DE CURRÍCULOS: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares**. Currículo sem Fronteiras, ano 2013, v. 13, n. 3, p. 427-435, 6 abr. 2024. Disponível em: <https://formacce.ufba.br/atos-de-curriculos-uma-incessante-atividade-etnometodica-e-fonte-de-analise-de-praticas-curriculares>. Acesso em: 7 nov. 2023.

MACEDO, Roberto Sidnei. **ATOS DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO: O PRÍNCIPE PROVOCADO**. Revista Teias, [S. l.], v. 13, n. 27, p. 8 pgs., 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24252>. Acesso em: 6 abr. 2024.

NOGUEIRA, Leonardo; PEREIRA, Maysa; TOITIO, Rafael. **O Brasil Fora do Armário: Diversidade sexual, gênero e lutas sociais**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020. 200 p. ISBN 978-65-991365-0-4.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar**. 2003, n. 12, p. 1-19, [21--]. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/inesbarbosadeoliveira.pdf>. Acesso em: 18 out. 2023.

RIBEIRO, C. M.; XAVIER FILHA, C. **Corsário preso: possibilidades e limites para navegar pelo conceito de gênero na Educação Básica**. Retratos da Escola, [S. l.], v. 14, n.

28, p. 141–157, 2020. DOI: 10.22420/rde.v14i28.1103. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1103>. Acesso em: 20 maio. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Quem precisa da identidade?** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 103-133, 2014.

SILVA, Elder Luan dos Santos. **Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC.** *História, histórias*, vol. 8, nº 16, jul./dez. 2020. <http://dx.doi.org/10.26512/rhh.v8i16.31928>.

SCHINDHELM, Virginia Georg; HORA, Dayse Martins. **Sexualidade, gênero e aprendizagens narrativas no currículo escolar da infância.** *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 147-168, 2015. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 9 abr. 2024.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** 44. ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2021. 114p. ISBN: 978-65-88717-19-6.

SOUZA, Jane Felipe de. **Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação infantil.** *Retorna*, p. 1-14, 1995. Disponível em: <http://nuted.ufrgs.br/oa/pi/html/janefelipe.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2024.

TRUTIS, Loester. Projeto de Lei n. 2114/2021. Esta lei veda expressamente o ensino da linguagem neutra em todas as instituições de ensino públicas e privadas de todo território nacional e aplica multa às instituições privadas que violarem a norma. Brasília, Câmara dos Deputados, 09 jun. 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2286281>. Acesso em: 22 nov.2023.

APÊNDICE A – Roteiros de Entrevistas

Parte I - Perguntas utilizadas para intermediar o diálogo com a direção e coordenação:

1. O que você entende por gênero?
2. Para você, as relações de gênero aparecem na escola? Se sim, como? (Caso “não”, porque?)
3. Como a coordenação pedagógica orienta os trabalhos sobre esse assunto?
4. Quais as principais dificuldades encontradas em orientar trabalhos sobre diversidade de gênero nas escolas?
5. Na sua opinião, quais as contribuições da escola no ensino do ser “meninos” e ser “meninas”?
6. Na sua opinião, quais as diferenças entre meninos e meninas?
7. Como o currículo escolar contribui com isso?
8. Na sua opinião, qual o papel da família nesse assunto?
9. Na sua opinião, qual o papel do Estado nesse assunto?.

Parte II - Perguntas utilizadas para intermediar o diálogo com as professoras:

1. O que você entende por gênero?
2. Para você, as relações de gênero aparecem na escola? (Caso responda “Sim”: Como?) (Caso “não”, por quê?)
3. Na escola em que você trabalha existe a divisão entre “coisa de menino” e “coisa de menina”?
4. Se sim, o que você acha disso? E Como você reage (ou age) a isso?
5. Como é proposto o trabalho sobre a diversidade de gênero na escola em que você trabalha? Quais as principais dificuldades encontradas nesse trabalho?
6. Como é trabalhada as diferenças de gênero quando, por exemplo, uma criança apresenta comportamentos diferentes ao do gênero que aparentemente se apresenta? Exemplo: menino com formas e preferências mais feminilizadas ou meninas com formas masculinizadas?
7. Na escola existe alguma criança que passa por essa situação?
8. Na sua opinião, quais as diferenças entre meninos e meninas?

9. Na sua opinião, o que fazer, enquanto professora(o), com essas diferenças? Quais são as possibilidades?

10. Na sua opinião, qual o papel da família nesse assunto?

11. Na sua opinião, qual o papel do Estado nesse assunto?