



1437 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 06 - Formação de Professores

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E AS QUESTÕES DE GÊNERO/RAÇA E DIVERSIDADE SEXUAL: LIMITES E POSSIBILIDADES NAS PRÁTICAS DOCENTES

Aline Madalena Martins - UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina - Campus Tubarão
Agência e/ou Instituição Financiadora: FUMDES/UNIEDU (SANTA CATARINA)

Resumo

A presente pesquisa busca analisar de que modo uma determinada experiência de formação continuada de professores na temática gênero/raça e diversidade sexual pode contribuir para novas práticas docentes. A investigação está pautada na abordagem materialista histórica e dialética na qual a educação é espaço de atuação de sujeitos capazes de promover transformações ou manter as contradições existentes. Para atingir os objetivos, entrevistamos, a partir de um roteiro semiestruturado, dez profissionais que participaram de uma formação continuada sobre a temática em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina em uma escola de educação básica do município de Tubarão no ano de 2014. Os resultados apontam a incorporação de práticas pedagógicas em relação aos binarismos de gênero nos professores que continuam a trabalhar na unidade escolar. Estas, porém, ficaram restritas à divisão sexual, não tendo repercussão em atividades relacionadas à sexualidade. Nos docentes que estão trabalhando em outras unidades escolares, apesar da mudança de olhar sobre a temática, não houve a incorporação de novas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; Práticas pedagógicas; Relações de gênero; Diversidade sexual.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E AS QUESTÕES DE GÊNERO/RAÇA E DIVERSIDADE SEXUAL: LIMITES E POSSIBILIDADES NAS PRÁTICAS DOCENTES

Resumo

A presente pesquisa busca analisar de que modo uma determinada experiência de formação continuada de professores na temática gênero/raça e diversidade sexual pode contribuir para novas práticas docentes. A investigação está pautada na abordagem materialista histórica e dialética na qual a educação é espaço de atuação de sujeitos capazes de promover transformações ou manter as contradições existentes. Para atingir os objetivos, entrevistamos, a partir de um roteiro semiestruturado, dez profissionais que participaram de uma formação continuada sobre a temática em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina em uma escola de educação básica do município de Tubarão no ano de 2014. Os resultados apontam a incorporação de práticas pedagógicas em relação aos binarismos de gênero nos professores que continuam a trabalhar na unidade escolar. Estas, porém, ficaram restritas à divisão sexual, não tendo repercussão em atividades relacionadas à sexualidade. Nos docentes que estão trabalhando em outras unidades escolares, apesar da mudança de olhar sobre a temática, não houve a incorporação de novas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; Práticas pedagógicas; Relações de gênero; Diversidade sexual.

Introdução

O cenário da educação brasileira está marcado por inúmeros documentos que dispõem sobre a regulamentação do projeto político-pedagógico implementado no Brasil, e que, atualmente, vêm retirando de documentos já aprovados e oscilando em incluir a temática das relações de gênero e diversidade sexual nas novas formulações, como o Plano Nacional da Educação e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular. De um lado, temos grupos que ressaltam a luta por direitos, pela emancipação das mulheres e de grupos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT); de outro, grupos que se alimentam ainda do conservadorismo cujos argumentos remetem-nos a períodos sombrios na história brasileira, compactuando com atitudes e políticas excludentes.

A pesquisa aqui proposta insere-se na produção científica sobre gênero e sexualidade e sua relação com a educação, buscando conhecer como as escolas e os sujeitos que a integram lidam com essa questão. Neste cenário de avanços e retrocessos acerca da educação brasileira, diversas pesquisas apontam a importância da formação continuada de professores para promoção de uma educação de qualidade. Segundo Gatti e Barreto (2009), a formação continuada de professores vai ao encontro da necessidade de aprofundamento de conhecimentos e conceitos que culminam nos novos arranjos educacionais e “utilizam a reflexão crítica sobre as práticas no contexto de um compromisso com o fortalecimento da escola, enquanto instituição com responsabilidade social relevante e desafiadora no mundo atual” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 203).

Utilizaremos, nesta pesquisa, a abordagem materialista histórica e dialética cuja centralidade dá-se nas relações sociais envolvidas na estrutura capitalista e contextualizadas historicamente. Neste sentido, o objeto de investigação é analisado em conjunto com seus determinantes - considerando aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais - e exploram as contradições que emergem da totalidade. Aqui, entendemos que o professor, no contexto escolar, dispõe de uma prática social consciente, ou a práxis, compreendendo-o como agente transformador, gerador novas possibilidades de relação com o outro e com a própria natureza (ARAÚJO, 2000; GRAMSCI, 1978; THOMPSON, 1981).

O presente artigo é fruto de um projeto de pesquisa em desenvolvimento no Mestrado em Educação por mim realizado, o qual trata da formação continuada de professores da rede pública sobre as questões de gênero/raça e diversidade sexual e suas contribuições para uma nova prática docente. Buscamos professores que participaram de uma formação continuada oferecida em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (PPGE-UNISUL) em uma escola de período integral do município de Tubarão, a Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Faustina da Luz Patrício. O curso teve uma carga horária de 72h, distribuídas em encontros presenciais reflexivos e experiências docentes formativas com os alunos através de temáticas diversas. Entrevistamos 10 [1] dos 14 participantes da Formação de Professores em Gênero, Raça e Diversidade Sexual. [2]

Para analisarmos os processos de mudança entre professores envolvidos na Formação Continuada e as repercussões do curso nas práticas docentes, optamos por utilizar, nesta pesquisa, a técnica da entrevista por considerarmos um instrumento valioso na compreensão da realidade. De acordo com Triviños (1987), a entrevista, em particular a semiestruturada, favorece nosso conhecimento tanto num contexto de uma situação específica quanto no de dimensões maiores, permitindo, quando articuladas com outros instrumentos, a compreensão da totalidade.

Conceituando gênero e prática docente

A ausência de discussões acerca das relações de gênero e sexualidade na escola tem fomentado a naturalização de preconceitos e violências, afastando-se da possibilidade de ruptura com a desigualdade entre os sexos e com a discriminação de gênero e sexualidade, correndo o risco de reforçá-los. A tarefa de discutir relações de gênero e sexualidade na escola requer conhecimentos que, muitas vezes, não fizeram parte do currículo da formação inicial e de aperfeiçoamentos posteriores.

Entendemos que tanto a desigualdade entre os sexos quanto preconceito e discriminação sobre as diferentes sexualidades emergem de uma expectativa que os sujeitos têm com relação a um comportamento construído historicamente, aquele julgado adequado ao sexo biológico ao qual o outro pertence. Para nos ajudar a compreender o conceito de gênero e suas implicações sociais, voltamo-nos a Connell (1990) quando afirma que gênero é uma construção histórica, uma ideia que temos em relação aos papéis desempenhados por homens e mulheres, uma identidade social "imposta sobre um corpo sexuado" (CONNELL, 1990, p. 7).

Fica claro que a questão de gênero está indissociavelmente ligada às relações sociais que possuímos ou, nas palavras de Carvalho (2011, p. 113), que são construídas a partir de um "ordenamento de práticas sociais". Nesta perspectiva, nas sociedades, em suas diferentes configurações, as masculinidades e feminilidades vão se constituindo a partir de práticas que vão, ora transformando-se, ora reforçando-se, ao longo da história. Ligadas a outras estruturas sociais, as relações de gênero revelam também relações de poder, de classe e de raça e as consequentes hierarquias sociais (CARVALHO, 2011).

Também na escola visualizamos estas relações de poder e de subordinação quando se proporciona uma educação com uma visão heterossexista: na lógica de que somente a heterossexualidade é validada como algo "natural", reforçam-se comportamentos que excluem e inferiorizam aqueles que não se "encaixam" no padrão normativo imposto socialmente. A escola, como espaço de relações sociais, se não abre espaço para a reflexão acerca das relações de gênero e da sexualidade, reproduz não intencionalmente práticas normativas que expressam uma expectativa social dos comportamentos adotados, exigindo um posicionamento dos sujeitos que, muitas vezes, implica numa subordinação ideologicamente legitimada (FORQUIM, 1993).

Giroux (1997), ao fazer uma leitura do conceito de hegemonia de Gramsci, afirma que a dominação faz uso de um aparato cultural que dissemina práticas reproduzidas como forma de controle social que guiam o comportamento cotidiano que sequer são questionados. Em contrapartida, a escola pode ser espaço também de contestação aos modelos historicamente construídos ao tratar o outro na perspectiva dos direitos humanos. Neste sentido, Nóvoa (2013) atenta para a necessidade da incorporação de uma prática docente, que, por sua vez, é sustentada por atividades planejadas, dotadas de uma intencionalidade. O professor pode estar oferecendo momentos em que os estudantes passarão por experiências emancipadoras e reflexivas centradas na aprendizagem dos alunos, ultrapassando um repasse de saberes já constituídos e oportunizando a reflexão e a transformação dos saberes a serem discutidos.

A intencionalidade da ação pedagógica e os binarismos de gênero

Na concepção de uma ação pedagógica transformadora, a pedagogia pode vir acompanhada de objetivos previamente elaborados e de intervenção na realidade para que esta seja transformada. Esses objetivos exigem dos docentes uma reflexão sobre a realidade social e conferem à ação pedagógica o sentido das práxis (PIMENTA; GHEDIN, 2002; VASQUEZ, 1997). Seguir nesta perspectiva de uma práxis pedagógica só é possível quando esta vem acompanhada de intencionalidade e organização das atividades de ensino do professor.

Connell (2013) atenta para o fato de a escola contribuir para a perpetuação de padrões normativos que reproduzem a hegemonia masculina "através de estrutura de grupos de pares, controle do espaço escolar, padrões de encontros afetivossexuais, discursos homofóbicos e assédio" (CONNELL, 2013, p. 253). Apesar disto, a autora convida-nos a pensar sobre a possibilidade de as escolas transformarem suas práticas de forma a contestar tais padrões normativos, desconstruindo os binarismos de gênero e criticando a masculinidade hegemônica.

A questão dos binarismos de gênero foi identificada em parte das entrevistas, mostrando que, através do curso, alguns docentes incorporaram um aprendizado em relação à liberdade nas formas de expressão das crianças nos momentos de brincadeiras e no próprio contexto da sala de aula.

Quando questionados sobre quais mudanças ocorreram a partir do curso de Formação Continuada sobre gênero/raça e diversidade sexual, afirmaram:

[...] trabalhar com os alunos sem dizer que isso é para homem, isso é para mulher. Para mim foi bem significativo. [...] independente se o menino brincar com a boneca... ele não ia deixar de ser menino... A menina que quisesse brincar de bola... [...] A criança pode brincar sem ter aquela vigilância. Sem o professor dizer: 'Ah, larga isso porque...', sabe? (Margarida/ACT [3]/EEB [4] Fernando Gonçalves) [5]

Contudo, a incorporação de práticas pedagógicas que questionam a visão binarista não é algo recorrente nas pesquisas que encontramos no levantamento de produção acadêmica sobre a temática. Contraditoriamente, alguns autores identificaram situações em que são apresentadas formas rígidas de pensar, nas quais, nas palavras de Paz (2014, p. 130), "estão presentes conceitos e preconceitos enraizados, difíceis de

mudar. [...] uma visão binária, estanque, oposta, fixa”.

Pensamos, a partir das falas dos professores, que essa transgressão em relação à normatividade de gênero foi gerada a partir do curso de formação continuada realizada pelos docentes e demais funcionários da escola. Após a formação continuada, passaram a dar uma atenção especial quanto à organização sexista do espaço escolar e a atitudes que reforçam comportamentos heteronormativos. Percebemos essa mudança de olhar até mesmo quando a professora Margarida mostra “despreocupação” nas brincadeiras das crianças, pois, na realidade, a negação de uma vigilância constante na brincadeira escolhida pelas crianças é uma visão não binária da educação. Para Giroux (1997), estes momentos de reflexão dos docentes transformam as condições em que trabalham, moldando os espaços, os tempos e as atividades que permeiam o cotidiano escolar, possibilitando aos alunos uma nova interpretação da realidade.

Imbuído da responsabilidade social, ao perceber sua importância na formação dos sujeitos na escola, os docentes colocam-se como exemplo frente aos alunos, emitindo falas que buscam construir um novo olhar da criança que está sob sua responsabilidade naquele momento. Margarida e Marina exemplificam:

Eu tenho um exemplo de um aluninho meu [...]. ele quer deixar o cabelinho crescer. [...] já teve gente falando *queah, não... é feio menino assim...* [...] Falar na sala [...] [orientar o aluno]. Quando surge, *ah, é mulherzinha...* tentar desconstruir na sala essa ideia... E conversar com o aluno explicando isso (Margarida/ACT/ EEB Fernando Gonçalves).

[...] às vezes surgia algum comentário e a gente já chamava a atenção, eles compreendiam. Se eles acabam falando ou xingando é sempre um ou outro... E logo a gente já chama a atenção, explica que não se pode falar isso, que também é um tipo de violência. Violência não é só física, só bater.... Mas com as palavras a gente também machuca. Eu sempre converso isso com eles. [...] Então, por exemplo, tem um coleguinha lá pintando alguma atividade... Tá lá com o lápis rosa... Aí o outro vem e chama de *bichinha*, de *viadinho*... Isso nunca [...], nunca vamos permitir. Tem que ter a conversa com eles sempre [sic] (Marina/ACT/EEB Marília Frota).

As falas das professoras mostram uma preocupação com a linguagem sexista que explicita opressão, inferioridade e violência às mulheres e aos homossexuais. Verificamos que as professoras tiveram a incorporação de um olhar atento às pequenas ações que caracterizam homofobia e discriminação sexual. A vigilância constante e crítica é apontada por Franco (2016) como característica fundamental ao trabalho docente, no qual ele, nas experiências vividas em sala de aula, está em constante reflexão e toma atitudes que correspondem ao que ele crê como essencial para a formação dos sujeitos que ali se encontram, em consonância com o que teve em sua formação pedagógica. A problematização faz parte desse processo junto aos alunos, pois leva as crianças a pensar também sobre o seu comportamento.

A seguir analisamos as falas do professor André e da professora Cristiane:

Surgiu momentos em que os meninos queriam brincar na casinha e tinha piadinha. Como a gente já tem esse olhar, o que que a gente fez? Disse que podia brincar. ‘Mas quando tu cresceres, tu vais ter que fazer as coisas em casa também, então o que é que tem? E se tiver um bebê? Vai ter que ajudar a cuidar...’ Essas coisas vão mostrando o aprendizado nosso na formação... É essa sabedoria de lidar com essas situações, é saber levar o aluno, a criança para uma reflexão também, dessa participação do homem nas tarefas em casa, no cuidado com os filhos [sic] (André[6]/Oficineiro/ EMEB Faustina da Luz Patrício).

[...] um dia aconteceu na sala. A menina disse: *Ah, tia, o fulano samba muito, tia, ele rebola muito* Aí eu assim para o menino: *Ah, deixa eu ver, como é que é?* Aí outro aluno assim: *Ai, tia...* E eu: *‘Oh, o que que tem demais? Eu também gosto de sambar...’* E eu sambei um pouquinho na sala (risos) e ele pegou e sambou também... E eu disse para ele: *‘Parabéns pra ti, tu samba bem pra caramba’*. E ele: *‘É, tia?’*, e eu falei: *‘É!’* E outros tiraram aquela ideia negativa que eles tinham, sabe? As próprias crianças vendo a gente e vão aprendendo a lidar com as situações [sic] (Cristiane/Efetiva/EMEB Faustina da Luz Patrício).

André problematiza, junto às crianças, a questão da divisão sexual do trabalho, chamando a atenção delas sobre as tarefas domésticas e o cuidado com os filhos, tarefas apresentadas tradicionalmente como função feminina. Para desconstruir essa ideia, reflete, junto com as crianças, sobre a responsabilidade também do homem no cuidado da casa e dos filhos. Questionar as crianças sobre esse tipo de comportamento, indica uma incorporação em relação aos binarismos de gênero e um comprometimento dos professores no rompimento de comportamentos que as crianças reproduzem em sala de aula, desconstruindo ideias que, certamente, culminarão em reflexão das próprias crianças em outras experiências vividas por elas.

Além das respostas a situações que fogem aos conteúdos explícitos nos currículos, também analisamos as falas dos professores em relação ao planejamento de atividades. Constatamos uma preocupação docente desde o início do processo, quando planejadas as atividades pedagógicas:

[...] quando tu faz um planejamento de alguma atividade, tu já não faz mais essa divisão. Qualquer atividade. Vai trabalhar o Dia das Mães, o Dia dos Pais... já é diferente, já pensa nos tipos de famílias diferentes, já tem uma preocupação na forma que vai abordar, na hora de escolher uma historinha, na hora de fazer uma apresentação... Já vai pensar na inclusão de todos [...] (Tamires/ACT/ EMEB Faustina da Luz Patrício).

Esta preocupação e inquietação constantes dos docentes possibilitaram um posicionamento crítico no que diz respeito aos padrões normativos de gênero dentro e fora da escola, questionando comportamentos que limitam e oprimem a mulher, que geram discriminação aos sujeitos que não apresentam a padronização de comportamentos masculinos e femininos. A atenção no momento da escolha de materiais, a organização do ambiente escolar, as brincadeiras e atividades proporcionadas aos alunos, até ao material apresentado nos livros didáticos, são exemplos do posicionamento crítico do professor e revelam uma proposta pedagógica comprometida com o rompimento de estereótipos.

Contextos da relação entre família e escola

Nosso segundo eixo de análise trata dos contornos da relação entre professores/as e familiares. Esses contornos, por vezes, foram anunciados de forma segura pelos/as professores/as. Em outros momentos, suas falas revelam como ainda é delicada a relação entre a função social da escola e os valores de cada núcleo familiar. Julgamos necessário aqui lembrar a fala de Louro (1994), quando afirma que as relações de gênero são acompanhadas de uma série de contradições que se expressam socialmente: o enfrentamento entre ambas pode apresentar entendimentos diferentes das famílias quanto às diversas expressões de masculinidades e feminilidades, cujos discursos podem vir acompanhados de resistência e de acomodação frente às situações desencadeadas na educação, ou ainda, mostrar-se como possibilidade de mudança, de transformação, em que tais entendimentos podem sofrer modificações (LOURO, 1994).

Nossa pesquisa apresenta duas grandes vertentes quanto à relação entre família e escola. Na primeira delas - presente tanto nos profissionais efetivos da EMEB Faustina da Luz Patrício quanto naquelas professoras que, mesmo contratadas temporariamente, permaneceram trabalhando na referida escola - observamos o tom de segurança presente nos argumentos no enfrentamento de situações relacionadas à questão de gênero e sexualidade. Estes se mostram tranquilos quanto ao surgimento de "problemas" sobre a questão. Numa segunda vertente, no grupo de professoras que mudaram de unidade escolar por conta dos contratos de admissão temporária, percebemos uma maior dificuldade em abordar a temática com os familiares.

Tamires, Elda e André mencionam como a escola lida com a família em relação à temática:

Eu acho que é porque a gente trabalha mais nessa linha da inclusão, da diversidade... [...] A gente não pode fazer disso um bicho de sete cabeças... Eu acho que deve trabalhar sempre sim, o tempo todo, um trabalho que sempre vise à diversidade... **Se acontecesse desse jeito, os pais não vão achar ruim** [...] (Grifo nosso) (Tamires/ACT/ EMEB Faustina da Luz Patrício).

Já aconteceu assim, de o pai chegar: '*Poxa, meu filho chegou em casa com a unha pintada.*' Mas tipo, ele tinha pintado de canetinha, e nenhum professor disse que não podia. Foi visto como uma brincadeira. Mas ela não foi induzida. E a gente explicou para o pai. Foi dito que a escola não via aquilo como algo que ele não podia fazer. Que a escola não impedia eles de brincar de qualquer coisa. [...] **Se fosse num momento antes da formação, talvez essa brincadeira fosse impedida** [...] [sic]. (Grifo nosso) (André/Oficineiro/ EMEB Faustina da Luz Patrício).

Lá a gente trabalhou o boi de mamão também. E tinha a Faustina, uma boneca [...]. Aí um menino, feliz da vida, ia carregar a Faustina. [...] A mãe, quando viu só esse menino com a boneca, disse que não era para ele carregar a boneca. Aí nós tivemos que conversar com a mãe... explicar que não tinha nada demais ele carregar a boneca... que era uma apresentação muito bonita... E ele acabou ficando. Outra vez aconteceu que... a gente botava umas ilhas de brinquedos... todos misturados... joguinhos de montar, bonecas, perucas, coisas assim... E a gente deixava as crianças escolherem... E teve uma mãe que disse: '*Se ele pegar um brinquedo de menina, a senhora não deixa, pelo amor de Deus*'... [...] A mãe acho que já percebia alguma coisa e acabou querendo condicionar o menino... por falta de esclarecimento dela... Por isso que eu falo que o curso também tinha que ser dado aos pais... (Elda/Oficineira/Aposentada).

No primeiro trecho, Tamires explica que a maneira natural como é tratada a discussão na escola, num trabalho coletivo e sistemático, ajuda a dar segurança para que o/a professor/a aborde tais temáticas. Entretanto, mesmo vindo de maneira positiva a forma como a escola trabalha, expressa, em determinadas situações, a forma como o professor expõe a temática pode contrariar o modo como a família lida com a questão.

Já as falas de André e Elda, indicam um posicionamento quanto às normatividades de gênero. Mencionam situações em que a família questiona o porquê da escola permitir certas atividades aos seus filhos. Fica claro que existe uma expectativa em relação aos brinquedos e brincadeiras escolhidos pelas crianças, mas Elda e André tentam contornar a situação.

Mesmo com o cenário mais favorável ao trabalho acerca dos binarismos de gênero, uma das professoras manifestou segurança em abordar também a temática da sexualidade. A fala de Katia apresenta uma situação de enfrentamento com um pai de uma criança preocupado com o tipo de abordagem que a escola faz sobre a sexualidade com os alunos:

O pai alegava que os professores iam ensinar sexo com as crianças na escola, iam mostrar o pênis para uma criança. Aí eu conversei com o pai. Expliquei assim: 'Oh, pai... essas questões de gênero é um trabalho como qualquer outro conceito. É um conteúdo transversal no currículo. E o jeito que o professor vai trabalhar aquilo vai depender da idade da criança, no sentido de respeitar a faixa etária, ensinar o respeito entre elas, o respeito do próprio corpinho. A abordagem não vai ser dessa forma, tão explícita. Os professores não vão falar para uma criança do mesmo jeito que se fala para um adolescente no Ensino Médio, mas é importante trabalhar sim. Porque eles precisam saber que também é uma parte do corpo como qualquer outra. E eles têm curiosidade, então a gente tem que trabalhar o nome científico. Eu não vou estar trabalhando de forma vulgar, ou estar falando *bileco, bilau*, não! Eu vou estar trabalhando o nome científico, porque quanto mais claro for para a criança, mais ela vai ter o entendimento correto daquilo. Mas entre dizer o nome e falar do ato sexual tem uma grande diferença. Aí eu tranquilizei o pai [sic] (Katia/Efetiva/ EMEB Faustina da Luz Patrício).

Ao enfrentar o pai da criança, Katia utiliza-se de uma abordagem mais biológica através de nomes científicos e de acordo com a idade. Analisando sua trajetória no curso de formação continuada, parece-nos que a argumentação sustentada na visão biologicista foi um caminho seguro encontrado pela professora para legitimar o trabalho da escola, mostrando para o pai a pertinência – enquanto ciência – do assunto na sala de aula, mesmo que pensasse além desse aspecto em diversas outras ocasiões.

Em meio a uma crise política e uma onda conservadora, emergiram, em vários pontos do Brasil, projetos que genericamente são intitulados de Escola sem Partido (ESP). Tal projeto chegou até o município de Tubarão, onde ocorreu a formação de professores e a pesquisa aqui referida. O curso, que ocorreu em 2014, é anterior ao projeto ainda em discussão, gerou grande repercussão nas escolas do município em questão. Por este motivo, o ESP gerou uma das perguntas que compuseram a entrevista com os/as professores/as que realizaram o curso de gênero/raça e diversidade sexual.

Neste contexto, alguns docentes sentem-se desconfortáveis, ou até mesmo amedrontados, em tratar da temática com a família, como evidenciamos na fala de Margarida: "[...] tem muita informação distorcida. Por isso eu acho tão delicado. Porque dependendo de como a situação é trabalhada, o professor cai numa armadilha também. Porque o professor vai ser atacado. É muito delicado isso para as famílias" (Margarida/ACT/EEB Fernando Gonçalves).

Notamos que a grande dificuldade em tratar das questões de gênero e diversidade sexual com a família tem se baseado na força que ganham os discursos conservadores que mostram, de forma pejorativa e tendenciosa, os estudos e pesquisas na área. Ao criarem o termo *ideologia de gênero*, questionam e desqualificam o trabalho docente que problematiza as relações hierárquicas de gênero, a heteronormatividade, a homofobia e a diversidade sexual, que são claramente demandas que surgem dentro do próprio ambiente escolar (MATOS et al., 2017). Tais proposições, que sequer são colocadas por pessoas que estão na área da educação, visam justamente a desmoralizar e desmotivar o trabalho pedagógico na perspectiva de uma escola democrática em defesa da pluralidade e da igualdade de direitos.

No tocante à questão da sexualidade e a relação com a família, ao ser perguntada se já havia passado por alguma situação na qual houve enfrentamento com os pais, Livia explica:

[...] Nenhum pai veio reclamar, nem nada. Mas assim, é como eu disse, não é tudo que se fala em sala de aula como conteúdo mesmo. Pelo menos comigo as atividades eram bem leves para eles. Nada que impactasse eles. Acho que é por isso que não teve reclamação disso. Mas não sei como seria por exemplo trabalhar mais em cima da sexualidade, essas coisas. Aí eu acho que provavelmente ia ter pai reclamando. [...] Ensinar o respeito entre eles, entre todo mundo. Nenhum pai vai ser contra isso [sic] (Livia/ACT/EEB Emílio Peixoto).

Ao analisarmos a fala de Livia, verificamos que ela relaciona o fato de não ter problemas com os pais devido à “forma leve de trabalhar”, pautada nas respostas genéricas a situações que surgem na sala de aula com as crianças. A professora transmite certa insegurança e levamos a pensar que, ao trabalhar a sexualidade de forma efetiva, os pais a teriam procurado para questioná-la sobre o conteúdo. Assim, Livia expressa um trabalho mais voltado ao respeito à diversidade, sem explorar de fato a temática da diversidade sexual.

Sobre a dificuldade evidenciada pela professora, pontuamos aqui alguns fatos que contribuem para a não discussão da temática com a família. O primeiro deles é o fato de que os/as professores/as contratados temporariamente vivem uma realidade de, regularmente, trocarem a escola em que atuam. Além disso, no misto entre valores pessoais e valores das famílias das crianças, as discussões sobre sexualidade são silenciadas. Os discursos morais atrelados a tradições religiosas delegam a função de tratar da sexualidade das crianças às famílias, no âmbito privado somente. Neste caso, trabalhar a temática das relações de gênero e sexualidade em uma escola onde os demais profissionais não tiveram uma formação específica torna-se mais difícil, pois os/as demais professores/as não tiveram a mesma experiência, gerando certa insegurança por parte do professor em colocar em prática aquilo que viu na formação.

As pesquisas encontradas no nosso levantamento de produção sobre a temática também apontam para a dificuldade no tratamento da sexualidade em sala de aula e indicam estratégias para contornar tais situações. Silva (2015), Mostafa (2009) e Rohden (2009) também encontraram, nas respostas dos seus sujeitos de pesquisa, a forte presença do discurso religioso.

Embora a fala dos entrevistados mantenha-se na linha de Elda, Marina afirma que o curso, ao apresentar as teorias, estas não foram suficientes para uma mudança na relação com as famílias e com as práticas de ensino sobre as temáticas:

Eu acho que o preconceito é muito grande... E a família acaba não aceitando. Ao mesmo tempo a gente não consegue lidar com isso, não sabe como trabalhar. Porque... de que forma eu vou dizer? De que forma eu vou trabalhar? No primeiro contato, o que eu digo para o pai e para a mãe? Não é fácil. Então, é uma barreira. A gente sempre encontra uma barreira. Por isso que eu digo. A gente sabe a teoria, no curso teve a teoria, mas não foi suficiente para a gente sair sabendo lidar com isso. É um assunto muito abrangente. E o resto? Para colocar em prática deveria ter mais momentos. Teria que ter uma segunda parte [sic] (Marina/ACT/EEB Marília Frota).

Marina expõe sua dificuldade no diálogo em relação às temáticas do curso com as famílias. Não podemos desconsiderar o fato de Marina estar num trabalho isolado, em uma escola na qual os demais profissionais não tiveram a mesma experiência de formação. Sabemos que o curso, assim como outras formações sobre outras temáticas, não dispõe de receitas que possam ser seguidas nas diversas situações em que os/as professores/as encontrarão em suas carreiras docentes. Ao longo do tempo aparecerão muitas variáveis no perfil das famílias e das crianças. Aqui entra a importância da autonomia reflexiva sobre o cotidiano escolar, uma vez que a realidade social modifica-se constantemente, exigindo dos profissionais a reorganização de sua prática docente.

Corroboramos Pimenta (1996), quando esta afirma que “[...] os problemas das práticas docentes não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores” (PIMENTA, 1996, p. 85). É aqui que reafirmamos a importância da formação de professores, que trarão a este profissional um conjunto de conhecimentos que subsidiarão suas práticas, conferindo credibilidade ao seu trabalho. Neste momento, voltamos-nos novamente à fala de Giroux (1997), quando aponta a necessidade dos docentes de se colocarem como intelectuais, no sentido de ter uma prática pedagógica transformadora que advém da reflexão acerca da realidade social na qual as crianças se encontram, pensando nesta realidade sempre na perspectiva da possibilidade de mudança. Entendemos que, para os docentes, o domínio sobre tal conteúdo é primordial para a segurança ao trabalhar as temáticas na escola ou no enfrentamento com os pais, ou seja, ter esse respaldo teórico significa ampliar as possibilidades de intervenção docente. Podemos observar a necessidade de colocar teoria e prática num mesmo patamar, no qual um direciona o outro: transformam-se as práticas através da teoria, ao passo que a prática modificada sugere novas teorizações sobre ela.

Considerações finais

Podemos verificar, nas entrevistas com os/as professores/as, que a contestação dos estereótipos que cercam meninos e meninas foi sendo pauta de ações pedagógicas, mesmo que em resposta de alguma situação inesperada na sala, mostrando que os professores romperam com a visão binarista de gênero. A experiência da formação em gênero/raça e diversidade sexual deu suporte na identificação de padrões sexistas, e, ao refletir sobre estes, incorporaram esta nova visão em suas práticas docentes.

No caso dos professores que tiveram a formação continuada na EMEB Faustina da Luz Patrício, há uma mudança de olhar em relação às temáticas, indicando que a formação feita presencialmente, incorporando conteúdos teóricos e momentos de práticas que posteriormente foram discutidas pelos cursistas, amplia a possibilidade de, em conjunto, desconstruírem conceitos que apresentavam antes da formação e incorporar esse novo olhar em suas atividades docentes. Além disso, há a presença de práticas pedagógicas com intencionalidades que vêm ao encontro dos conteúdos abordados na formação. Estas foram identificadas no planejamento e organização do espaço escolar e nas atividades realizadas pelas crianças que contestavam os padrões binaristas de gênero. Neste sentido, a experiência de formação continuada pode contribuir para a mudança de atitudes e posicionamentos sobre as temáticas estudadas.

Já para os docentes que não atuam mais na EMEB Faustina da Luz Patrício, a incorporação dos conhecimentos adquiridos a partir da experiência de formação foi pouco visualizada. A grande dificuldade está relacionada ao fato destes/as professores/as atuarem isoladamente em escolas que não tiveram a mesma oportunidade de formação. Muito embora estes/as professores/as ainda permaneçam sem planejar sistematicamente suas atividades ou apresentem dificuldades acerca dos conteúdos relacionados à formação em relações de gênero e diversidade sexual, em nossa pesquisa foi possível verificar um avanço quanto ao modo de desconstruir, junto às crianças, estereótipos através de falas pontuais em resposta à alguma situação em que se apresentavam discursos opressores e discriminatórios.

Observamos que o curso de formação continuada mostrou-se insuficiente para provocar mudanças nas práticas docentes relacionadas à diversidade sexual, fato apontado pelos professores como uma dificuldade. Embora os/as professores/as indiquem que trabalham a diversidade, em um discurso politicamente correto, nenhuma prática docente sobre sexualidade foi citada, salvo situações nas quais o tema era abordado com uma visão biologicista, avaliado como caminho possível no diálogo com a família. Esta ausência é justificada pelos docentes quando estes afirmam que as famílias contestarão suas propostas pedagógicas, gerando neles uma insegurança ao abordar a temática em sala de aula.

Referências

ARAÚJO, Clara. Marxismo, feminismo e o enfoque de gênero. **Crítica Marxista**, São Paulo, Boitempo, n.11, 2000.

CARVALHO, Marília Pinto de. O conceito de gênero: uma leitura a partir dos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPED (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, p. 99-117, 2011.

CONNELL, Raelwyn W. Como teorizar o patriarcado. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 85-93, 1990.

_____. Masculinidade Hegemônica: Repensando o Conceito. **Estudos Feministas**, v. 21, n. 1, p. 241-282, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria *Amélia* do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

ISSN 0034-7183. <http://dx.doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812016000300534&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 fev. 2018.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero. In: **Projeto História**, 11. São Paulo: EDU/PUC-SP, 1994.

MATTOS, Amana et al. In: **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Organizador: Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

MOSTAFA, Maria. **Professores na encruzilhada entre o público e o privado: o curso de gênero e diversidade na escola**. 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Lisboa, 2013.

PAZ, Cláudia Denis Alves da. **“Eu tenho esse preconceito, mas eu sempre procurei respeitar os meus alunos”**: desafios da formação continuada em gênero e sexualidade. 2014. 221 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, USP, v. 1. n. 1, p. 72-89, jul./dez. 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez,

2002.

ROHDEN, Fabíola. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 157-174, jan./abr. 2009.

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. **Decifra-me! Não me devore! Gênero e sexualidade nas tramas das lembranças e nas práticas escolares**. 2015. 333f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

THOMPSON, Edward Paul. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

[1] Entrevistamos professores que tiveram pelo menos 50% de frequência no curso de formação continuada.

[2] Os/as professores/as que atuam na EMEB Faustina da Luz Patrício optaram por manter seus nomes reais na pesquisa e a exposição do nome da unidade escolar. Já as docentes que não mais atuam na EMEB Faustina da Luz Patrício, solicitaram anonimato. Nestes casos, utilizamos nomes fictícios para as professoras e para as respectivas unidades escolares em que atuam.

[3] Admitido em Caráter Temporário.

[4] Escola de Educação Básica.

[5] Para melhor interpretação das falas dos entrevistados, utilizaremos os seguintes símbolos: quando estiver entre [] serão esclarecimentos da autora; ... para representar pausa na fala do entrevistado; e [...] para simbolizar o recorte de um trecho da entrevista pela autora.

[6] André vinha construindo uma trajetória quanto ao estudo de relações de gênero e sexualidade. Em 2012 ele frequenta uma disciplina intitulada Cotidiano escolar e relações de gênero e sexualidade do curso de Pedagogia da UNISUL. Neste contexto, ficou sabendo do projeto de formação continuada que a professora estava organizando sobre a temática. André já trabalhava na EMEB Faustina da Luz Patrício e questionou a gestora da escola sobre a possibilidade de se fazer a formação continuada com os/as professores/as da escola, a qual convidou a professora. Por ser uma escola de tempo integral com professores/as com dedicação exclusiva, foi possível concretizar o projeto. A formação ocorreu ao longo do ano letivo de 2014.