



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Rodrigo de Brito dos Santos

Percepções de masculinidades na formação docente

Rio de Janeiro

2020

Rodrigo de Brito dos Santos

Percepções de masculinidades na formação docente



Dissertação apresentada, como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB – Mestrado Profissional, do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da UERJ.

Orientadora: Prof. Dr^a Maria Cristina Ferreira dos Santos

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CAP/A

S237 Santos, Rodrigo de Brito dos.

Percepções de masculinidades na formação docente / Rodrigo de Brito dos Santos. – 2020.

162 f : il.

Orientadora: Maria Cristina Ferreira dos Santos.

Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

1. Ensino fundamental - Teses. 2. Identidade de gênero na educação - Teses. 3. Professores - Formação - Teses. I. Santos, Maria Cristina Ferreira dos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. III. Título.

CDU 372.4

Albert Vaz CRB-7 / 6033 - Bibliotecário responsável pela elaboração da ficha catalográfica.

Autorizo para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Rodrigo de Brito dos Santos

Percepções de masculinidades na formação docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – Educação Básica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Aprovada em 6 de maio de 2020.

Banca Examinadora

Prof.^aDr^a Maria Cristina Ferreira dos Santos (Orientadora)

Instituto de Aplicação e Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dr^a Jonê Carla Baião

Instituto de Aplicação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof. Dr. Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome

Universidade Federal de Juiz de Fora

Rio de Janeiro

2020

Um é certinho/o outro esquisito

Um é falante/o outro calado
Um fala branda, o outro dura
Um é menino, outro é menina
Nada é defeito, nem qualidade
Tudo é humano, bem diferente
Assim, assado, todos são gente
Cada uma na sua
E não faz mal
DI-VER-SI-DA-DE
Que é legal!
(Tatiana Belinky)

AGRADECIMENTOS

A minha família.

A minha orientadora professora Maria Cristina Ferreira dos Santos, que se tornou muito mais que orientadora, uma amiga, um exemplo, uma referência de estudos e a busca pela pesquisa e pelo saber, além de colaborar no gosto pela vida acadêmica, em especial pela temática do currículo, e antes de tudo, pela paciência intensa e contínua e por não desistir de mim quando eu não tinha forças pra continuar, desacreditei de mim e procurava meus calçados para continuar a caminhada.

Aos professores Jonê Carla Baião e Alexandre Cadilhe por toda a orientação frente a qualificação e as orientações pertinentes a meu desenvolvimento e imersão em realizar este estudo.

A mim, que tive dilemas, obstáculos e sentimentos que me fizeram deixar meus pés pelo caminho e que precisei de muito foco, fé e de Deus em minha vida.

A todos que diretamente e indiretamente colaboraram para que eu chegasse até aqui.

Ao programa, pela sua transparência no acesso e permanência para a realização do mesmo e aos professores do PPGEB que foram incentivadores e referência para a construção e realização desta pesquisa.

A minha parceira de trabalho Giselle de Souza Maria por ser um instrumento de acalento e equilíbrio nos momentos de tensão.

A todos que me viram como ícone ou exemplo em persistir e democraticamente ter uma experiência, ímpar em uma universidade pública.

Aos colegas que fiz em diferentes disciplinas, com incentivo e carinho além de serem parceiros de humildade e humanidade, turma 2017: Ana Paula Klippel Lopes, André Luis Dos Santos Oliveira, Carolina Alves Succo Rodrigues, Claudia Jorge De Freitas, Everson Sofiste Y Guthierrez, Fabiana Consolação Dias, Jessica Fernandes Natarelli Da Cruz, Laudicena Mello Ferrari De Castro, Luciana Teixeira Bernardo, Luciane De Assis Almeida, Marcia Costa Da Silva, Mirtes Marques dos Santos Alves, Monica Miranda Souto Ribeiro, Naara Maritza De Sousa, Paula Gomes Dos Santos, Priscila Dos Santos Rodrigues Silva Pincos, Raquel Lanini Da Silva Campos, Renata Fabiana De Paula Henriques, Rosa Maria Noronha Dias, Rosimere Barbosa De Jesus Costa, Vanessa Barros Da Silveira, Vicente De Paula Soares Nunes, Vinícius Borovoy Sant'Ana

Aos demais colegas das disciplinas isoladas que construíram comigo parcerias importantes nesta jornada.

Ao meu grupo de pesquisa em especial a minha parceira Eliane por tanta solidariedade, parceria e motivação para continuar e onde tanto ensaiei e convivi com pesquisas em diferentes etapas e contextos, mas que me encorajou a me desbravar.

RESUMO

SANTOS, Rodrigo de Brito dos. *Percepções de masculinidades na formação docente*. 162f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

No cotidiano da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, inúmeras leituras se constroem sobre o feminino e sobre os saberes necessários para os professores que atuam nesses segmentos, porém poucos estudos se debruçam sobre o masculino. Atitudes preconceituosas contra aqueles que são minoria remetem à importância e valorização de fomentar discussões acerca de identidades e diversidades, de tolerância e reflexão sobre os dilemas e tensões na formação e atuação profissional. Essa investigação se apoia em contribuições de autores como: Carvalho (1998), Cadilhe (2017), Fialho (2006), Louro (1997), Molinier e Welzer Lang (2009), Medrado e Lyra (2008), Miskolci (2005,2017), Sayão (2005), Scott (1995), entre outros. O objetivo desse estudo é compreender percepções de estudantes e professores sobre gênero, masculinidades e sexualidades na formação de professores no ensino normal e refletir sobre a leitura que se constrói sobre os professores homens e seu trabalho com os alunos na educação infantil e ensino fundamental. Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa, com análise documental e de percepções sobre gênero, sexualidade e masculinidade por meio de questionários e realização de entrevistas com discentes e docentes de um curso de formação de professores do ensino normal no estado do Rio de Janeiro. A análise apontou que a maioria dos estudantes tem experiências pessoais que colaboram para o entendimento sobre os conceitos de gênero, sexualidade e masculinidade e indicam as Disciplinas Pedagógicas, de modo geral, e Psicologia da Educação, Sociologia e Filosofia da Educação, como aquelas em que a temática foi abordada mais frequentemente. Apesar de a escola desenvolver projetos sobre a temática investigada e alguns saberem da relevância desta abordagem na formação, alguns professores mostraram receio em oportunizar o diálogo nas aulas, e outros apontaram planejar a elaboração de material de apoio para a atuação no ensino médio e nos anos iniciais do ensino fundamental. Discutem-se pressupostos teóricos e desdobramentos práticos no/do cotidiano da escola, na perspectiva do diálogo sobre as diferenças e a necessidade de que sejam abordadas questões de gênero, sexualidades e masculinidades na formação docente para o trabalho na educação básica. Esse estudo contribui para a pesquisas na área com a problematização de percepções discentes e docentes sobre gênero, sexualidade e masculinidades na formação de professores em um curso normal.

Palavras-chave: gênero, masculinidade, percepção, formação docente, ensino fundamental.

ABSTRACT

SANTOS, Rodrigo de Brito dos. *Masculinities' perceptions in teacher training*. 162f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

In the teaching routine in early childhood education and in the early years of elementary school, many readings are built on the feminine and on the necessary knowledge for teachers who work in these segments, however few studies focus on the masculine. Prejudiced attitudes against those who are a minority refer to the importance and valorization of fostering discussions about identities and diversities, of tolerance and reflection on the dilemmas and tensions in training and professional performance. This investigation is supported by contributions from authors such as Carvalho (1998), Cadilhe (2017), Fialho (2006), Louro (1997), Molinier and Welzer Lang (2009), Medrado and Lyra (2008), Miskolci (2017), Sayão (2005), Scott (1995), among others. The aim of this study is to understand the students and teachers' perceptions about gender, masculinities and sexualities in teacher training in normal education and to reflect on the reading that is built on male teachers and their work with students in early childhood and elementary education. It is a qualitative research, with documentary analysis and a study of perceptions about gender, sexuality and masculinity through questionnaires and interviews with students and teachers of a teacher training course in the state of Rio de Janeiro. The analysis showed that most students have personal experiences that contribute to the understanding of the concepts of gender, sexuality and masculinity and indicated Pedagogical Disciplines, in general, and Educational Psychology, Sociology and Philosophy of Education, as those in which the theme was addressed more frequently. Although the school develops projects on the subject investigated and some knew of the relevance of this approach in training, some teachers were afraid to provide opportunities for dialogue in the classroom, and others aimed to plan the development of support material for teaching high school and in the early years of elementary school. Theoretical assumptions and practical developments in the daily life of the school are discussed, in the perspective of dialogue about differences and the need to address issues of gender, sexualities and masculinities in teacher training for work in basic education. This study contributes to research in the area with the problematization of student and teacher perceptions about gender, sexuality and masculinities in the formation of teachers in a normal course.

Keywords: gender, masculinity, perception, teacher education, elementary education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1-	Obras literárias presentes nas oficinas	117
Figura 2-	Apresentação do planejamento das oficinas	118
Figura 3-	Planejamento de atividade a partir da proposta da oficina	118
Figura 4-	Avaliação coletiva da oficina.....	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Título, autoria e publicações dos artigos selecionados	20
Quadro 2-	Eixos Temáticos	32
Quadro 3-	Autores citados	32
Quadro 4-	Abordagem e instrumento da pesquisa	32
Quadro 5-	Competências específicas relacionadas a gênero, sexualidade e/ou masculinidade nos componentes curriculares da Base Nacional Curricular Comum	57

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-	Termos associados a gênero, sexo e sexualidade em disciplinas do Currículo Mínimo do Curso Normal	67
Tabela 2-	Análise da resposta 1 do questionário dos estudantes	76
Tabela 3-	Análise da resposta 2 do questionário dos estudantes	78
Tabela 4-	Análise da resposta 3 do questionário dos estudantes	79
Tabela 5-	Análise da resposta 4 do questionário dos estudantes	85
Tabela 6-	Análise da resposta 5 do questionário dos estudantes	89
Tabela 7-	Análise da resposta 6 do questionário dos estudantes	91
Tabela 8-	Análise da resposta 7 do questionário dos estudantes	92
Tabela 9-	Análise da resposta 2 do questionário dos professores	97
Tabela 10-	Análise da resposta 3 do questionário dos professores	98
Tabela 11-	Análise da resposta 10 do questionário dos professores	113
Tabela 12-	Análise da resposta 11 do questionário dos professores	114
Tabela 13-	Análise da resposta 1 da avaliação da oficina	120
Tabela 14-	Análise da resposta 2 da avaliação da oficina	120
Tabela 15-	Análise da resposta 3 da avaliação da oficina.....	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CDPEEI	Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Especial e Inclusiva
CDPEF	Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental
CDPEJA	Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos
CDPEI	Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CM	Currículo Mínimo
CN	Curso Normal
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
HFE	História e Filosofia da Educação
IMNT	Introdução as Mídias e Novas Tecnologias
MEC	Ministério da Educação e Cultura
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEJA	Nova Educação de Jovens e Adultos
OC	Orientações Curriculares
OD	Orientações Didáticas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEOSE	Política Educacional e Organização do Sistema de Ensino
PPIP	Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa
PAL	Processos de Alfabetização e Letramento
PE	Psicologia da Educação
SEEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	PUXANDO UM FIO... TECENDO UMA TRAJETÓRIA	14
1.	REVISÃO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
1.1	Revisão de Literatura.....	19
1.2	A trajetória docente na contemporaneidade: transitoriedades entre o feminino e o masculino.....	34
1.3	Identidade, gênero e sexualidade em sala: discursos e representações.....	37
1.4	Currículo e contemporaneidade: um olhar para os estudos Queer.....	42
1.5	Masculinidades	46
1.6	Saberes docentes	50
1.7	Identidade, diferença e diversidade e sua interface com a BNCC.....	55
2.	PERCURSO METODOLOGICO.....	58
2.1	Local e participantes da pesquisa	59
2.2	Procedimentos de construção dos dados.....	60
2.2.1	<u>Análise documental.....</u>	61
2.2.2	<u>Questionários aplicados a estudantes e professores.....</u>	61
2.2.3	<u>Realização de entrevistas com estudantes e professores.....</u>	61
2.3.4	<u>Análise de produção dos alunos</u>	62
2.3	Procedimentos de análise de dados	64
2.3.1	<u>Análise documental</u>	64
2.3.2	<u>Análise dos questionários e entrevistas</u>	64
3.	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	66
3.1	Análise do <i>Currículo Mínimo do Rio de Janeiro - Curso Normal</i>.....	66
3.2	Análise das percepções discentes.....	76
3.2.1	<u>Escolha do curso</u>	76
3.2.2	<u>Impressões e expectativas sobre a escola e o curso</u>	81
3.2.3	<u>Percepção de masculinidade na formação e no campo do estágio.....</u>	84
3.2.4	<u>Expectativas da docência</u>	89

3.2.5	<u>Sobre material educativo</u>	92
3.3	Análise das percepções docentes	95
3.3.1	<u>Perfil dos professores</u>	94
3.3.2	<u>Abordagens de gênero e sexualidade na escola</u>	96
3.3.3	<u>Percepção de masculinidades na formação</u>	102
3.3.4	<u>Expectativas da docência e do currículo para a formação profissional</u>	105
3.3.5	<u>Sobre material educativo</u>	112
3.4	Percepção das oficinas	119
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
	REFERÊNCIAS	128
	APÊNDICE A Termo de Assentimento para estudantes menores.....	135
	APÊNDICE B Termo de Consentimento – Responsável de aluno menor.....	137
	APÊNDICE C Termo de Consentimento – estudantes maiores.....	139
	APÊNDICE D Termo de Consentimento – professores.....	141
	APÊNDICE E Roteiro para questionário para estudantes.....	143
	APÊNDICE F Roteiro para questionário para professores.....	144
	APÊNDICE G Roteiro de entrevista para estudantes.....	146
	APÊNDICE H Roteiro de entrevista para professores.....	147
	APÊNDICE I Termo de autorização institucional.....	148
	APÊNDICE J Roteiro de Análise documental.....	149
	APÊNDICE K Ficha de avaliação das oficinas.....	150
	ANEXO A Currículo Mínimo – Dança	151
	ANEXO B Currículo Mínimo – Dança	153
	ANEXO C Currículo Mínimo – Educação Física	155
	ANEXO D Currículo Mínimo - História e Filosofia da Educação.....	156
	ANEXO E Currículo Mínimo – Psicologia da Educação.....	157
	ANEXO F Currículo Mínimo – Psicologia da Educação.....	158
	ANEXO G Currículo Mínimo – Sociologia.....	159
	ANEXO H- Currículo Mínimo – Sociologia da Educação	160

PUXANDO UM FIO... TECENDO UMA TRAJETÓRIA...

Em maio de 2017, ingressei no Programa de Pós Graduação em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, após ter sido aprovado no processo seletivo para o mestrado em educação, com a linha de pesquisa Ensino Fundamental I. Em meio a tantas expectativas em realizar e concluir mais uma etapa acadêmica e profissional traziam as indagações de procurar aventuras e itinerários a serem percorridos e a reestruturação do projeto de pesquisa para que pudesse ser protegido das longas e infinitas corridas, caminhadas das e nas mais adversas situações e contextos.

Nas diferentes experiências desenvolvidas na educação básica, percebia a relevância de construir um caminho com algumas pegadas ousadas e novas permissões de alcançar uma jornada difícil junto aos registros com o acúmulo das próprias vivências no magistério e a imensa bravura de compartilhar minha história com outros estudantes e acadêmicos, a fim de ampliar a discussão acerca desta temática e ampliando novos olhares que fortalecessem meu pertencimento ao magistério.

Na trajetória docente encontramos muitas histórias... umas constituídas, outras construídas, algumas construtivas e nenhuma consolidada neutramente... e entres tramas, narrativas e tensões, encontram-se aqueles que sustentam, reforçam e embasam a pesquisa e a constituição de novos saberes.

Ler, reler e tecer ideias de encontro ao que se defende ou busca ampliar trazendo à tona a análise de velhas práticas, o conhecimento de novas exigências e a possibilidade de projetar mudanças.

A experiência profissional na educação infantil particularmente, foi a prova de fogo, pois a falta de experiência no segmento, sentia uma percepção na contratação de um profissional do sexo masculino e com as diferentes concepções culturais diante da atuação e resistência por parte dos pais.

Iniciando os estágios supervisionados na faculdade, as questões de gênero incendiavam meu caminho e se repetiriam principalmente quando enfatizava que queria fazer o estágio “na educação infantil e nos anos iniciais”. Certa vez, ouvi de uma diretora que ela só remunerava as estagiárias. Em outra ocasião, a coordenadora da escola fez questão de abrir o portão com pressa e afirmou a necessidade de profissionais de Educação Física. Quando informei que poderia realizar nas duas modalidades anteriormente citadas, ela não conseguia esconder sua decepção com a afirmação: “Ah! Desculpe, não temos vaga no momento”.

Regendo turmas de ensino fundamental não me esqueço das cobranças por parte da direção: “Quero uma postura rígida e tradicional com as crianças, deixe que as professoras deem mais afeto”; no entanto, as dificuldades de relacionamento com outros profissionais me impulsionaram a um maior envolvimento com os alunos.

No ano seguinte, ingressei na rede municipal e tive experiência com alunos que apresentavam distorção idade e série. Embora, ainda nos anos iniciais, me exigia percorrer um caminho desconhecido: o da alfabetização tardia e a necessidade de estabelecer vínculos para contribuir para o sucesso do aprendiz com um tempero especial: a afetividade.

Surgia, assim, uma batalha árdua que era alfabetizar os alunos que chegavam da educação infantil. A experiência foi interrompida pelo convite para ser Coordenador Pedagógico em uma instituição somente com profissionais mulheres e dialogar com professoras, estabelecendo a articulação entre a gestão e a orientação educacional.

Começava ali uma atuação primordial e imprescindível: ressaltar a diversidade dos alunos, ampliar a relação ética e minimizar os dilemas de relacionamento em sala, em especial, acerca de identidade, diversidade e inclusão, e articular com outras vivências: a docência do Curso de Formação de Professores e a necessidade de revisitar algumas construções na atuação docente frente às temáticas de gênero, sexualidade e diversidade em sala de aula, bem como, em relação à identidade do educador.

Diante da necessidade de ampliar leituras e novos construtos sobre gênero, sexualidade e a dificuldade de inserção destes temas em sala de aula, seja em forma de oficinas para inicialmente sensibilizar alunos dos anos iniciais e da formação docente em nível médio com jovens em processos diversos de construção e constituição de sujeito ao fim de uma etapa da Educação Básica, seja na formação continuada de professores ou no maior desafio de todos estes, entendo ser importante vivenciar, tato a tato questões delicadas que emergem no cotidiano escolar e que me permitem um planejamento sólido para sensibilizar grupos e turmas sobre lidar com a diversidade e o respeito.

Como o estudo e a articulação de disciplinas, eventos e atividades de pesquisa guiavam minha atenção para combater atitudinal e intelectualmente posturas que inviabilizassem convicções minimamente morais e éticas que machucam, desqualificam, incomodam, numa mistura de insegurança e resistência.

É assim que meu caminho de escritor vem se fortalecendo cada vez mais, a cada passo crio uma ponte sólida ou uma estrada cada vez maior na busca de um destino para um lugar, um objetivo e com algumas rotas que não estavam previstas, mas que estarão ao fim de uma difusão disponíveis a quem desejar criar, buscar, aprimorar e colaborar com o cotidiano

escolar, sensibilizando-se sobre alternativas para tratar sobre o incômodo, o obscuro, o indiferente.

Na realização deste curso de Mestrado, algumas situações e oportunidades me aproximaram cada vez mais do objeto de estudo, por se tratar de representações de rapazes que frequentavam o curso de Formação de Professores, seja por seu fortalecimento da voz, do gênero masculino, e até mesmo sobre os conflitos que apresentam diante do binômio corpo-ação, algumas vezes motivos de zombaria ou situações constrangedoras por parte de outros colegas a fim de provocá-los.

Consideradas como fundamentais espaços de convivência, as instituições escolares têm desempenhado um papel de destaque no que diz respeito à produção e reprodução das expectativas entorno de identidades sexuais e de gêneros e, a partir das mais variadas formas, as relações de poder entre mulheres e homens, meninos e meninas, atravessam a escola, seja por meio da insistência na vigilância que é feita em relação à sexualidade infantil, das piadas de cunho racista ou sexista, da tentativa de normalização dos comportamentos considerados não condizentes com as expectativas que são instituídas a cada gênero, da distribuição das tarefas e dos espaços (FELIPE, 2007).

Problema de pesquisa

Quais são os significados atribuídos por estudantes do ensino médio e professores de uma escola normal do estado do Rio de Janeiro sobre masculinidades e diferenças? Como eles-elas esperam diminuir situações de conflito que poderão vivenciar em seu trabalho em relação à diferença e a enfrentar questões de preconceitos e/ou estereótipos diante da opção pelo magistério?

Objetivos da pesquisa

Geral

O objetivo geral é compreender percepções de estudantes e professores sobre gênero, masculinidades e sexualidades na formação para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Específicos

Os objetivos específicos são:

- Analisar o *Currículo Mínimo do Rio de Janeiro*, no âmbito das disciplinas de Formação Geral e de Formação Profissional para o ensino das mesmas, em relação a abordagens de questões de gênero, masculinidades e sexualidade, e em quais componentes curriculares elas são abordadas;
- Traçar o perfil de estudantes que cursavam o 3º ano do Ensino Médio e professores de uma escola de Curso Normal do estado do Rio de Janeiro;
- Analisar como estudantes e professores percebem relações de gênero, masculinidade e sexualidade em sua formação e no campo de estágio;
- Analisar a aplicação do produto educacional desenvolvido neste mestrado, com atividades que abordem questões de gênero, masculinidades e diversidades, com alunos da Educação Infantil e Anos Iniciais, com ludicidade e linguagem adequados à faixa etária.

Justificativa

Este trabalho pretende oferecer contribuições relevantes para a discussão acerca de circunstâncias, desdobramentos e entraves diante da percepção dos profissionais de educação do gênero masculino que carregam olhares com opiniões esvaziadas, equivocadas e pouco fundamentadas sobre as relações entre gênero, expectativas de masculinidades e a sexualidade no desempenho profissional. Ainda nesta dualidade, é necessário desdobrar no cotidiano escolar uma postura crítica e investigativa diante da temática, ampliando a visão de como masculinidades, formação e atuação docente precisam estreitar conexões fundamentadas e contextualizadas.

Entende-se que o professor do gênero masculino possa ter vivido situações conflitantes em sua formação e no estágio diante da diversidade e de sua atuação profissional. Os alunos precisam discutir na própria formação questões relacionadas à sexualidade, gênero, diversidades e diferenças para desenvolver subsídios para a futura atuação profissional. Paralelamente, encontrar orientações metodológicas e materiais didáticos que conscientizem a sensibilização necessária para a abordagem de um tema que, para muitos, parece delicado ou de difícil resolução, parece ser um dos maiores desafios para a escola, exigindo o desenvolvimento de atividades que possam colaborar com a formação cidadã e ética do aluno.

Espera-se, ainda na formação, que o futuro professor possa ter possibilidade de discutir dilemas relacionados a gênero e sexualidade, entendendo que tal premissa é relevante para adotar uma postura condizente com o seu papel de educador, de forma a principalmente minimizar dificuldades que possam ser geradas em sala em face das construções sociais e culturais sobre o estabelecimento de coisas “de menino” e “coisas de menina”.

1. REVISÃO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A temática diversidade na educação envolve a natureza da resposta que está presente em ambientes educativos, nas teorias, práticas e políticas. Pretende socializar discussões, estudos e a busca de uma estratégia pedagógica articulada com os ideais do respeito e da linguagem educativa. Contudo encontra-se a preocupação com a escola, com o currículo, com o/a aluno/a e com o/a professor/a, ou seja, com o cunho educativo. Aspectos positivos respaldados por orientações das Secretarias de Educação e os alertas para esta implementação merecem destaque, já que somos construídos socialmente, sob as redes do poder, configurados pelos múltiplos significados, contextos e pelas múltiplas culturas que nos atravessam.

Se os comportamentos que nos rodeiam são construídos, podem ser revistos, respeitados, ensinar ou reinventados, é possível, então, experimentar, conhecer e valorizar outros modos de ser, pensar e desejar. Nesta perspectiva, escutar-se e escutar o outro constituem condições para o reconhecimento de fundamentos e metodologias que amenizem distorções, dificuldades e deficiências na relação com o outro no que tange a um conjunto de padrões, regras e ações que é inerente à constituição de cada um dos sujeitos.

A busca das bibliografias consolidou-se após consulta ao Banco de Teses e Dissertações na página de acesso SCIELO tendo como ênfase as palavras chave masculinidade, magistério e educação infantil.

Na primeira subseção são apresentadas contribuições da pesquisa, nos últimos onze anos (2007-2018), com foco na masculinidade, atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A revisão da bibliografia foi realizada por consulta ao Portal SCIELO tendo como palavras-chave: “masculinidade”, “docência”, “Educação Infantil” e “Ensino Fundamental”.

1.1 Revisão de Literatura

Foram encontrados 40 artigos a partir da busca no Portal Scielo com as palavras-chave “masculinidade”, “docência”, “Educação Infantil” e “Ensino Fundamental”. Destes, foram selecionados 26 artigos por tratarem de modo efetivo a temática abordada na construção desta pesquisa, seja por colaborarem na constituição de sujeitos, seja pela metodologia e organização da mesma no campo.

Quadro 1- Título, autoria e ano das publicações dos artigos selecionados.

No	Título	Autoria	Ano
A1	A Construção das masculinidades: os discursos e as imagens na Educação Física Infantil	Filho e Pereira	2009
A2	Homens que cuidam: por uma política de igualdade de gênero no cuidado de crianças pequenas	Gibim e Lessa	2011
A3	“Gênero, masculinidade e magistério: horizontes de pesquisa”	Carvalho e Ferreira	2006
A4	Masculinidades e docência na Educação Infantil	Jaeger e Jaques	2017
A5	Identidades de gênero masculinas na infância e as regulações produzidas na Educação Infantil”	Guizzo	2007
A6	“Relações de gênero na escola: feminilidade e masculinidade na Educação Infantil”	Brabo e Oriani	2013
A7	“Homens na Educação Infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação”	Altmann e Monteiro	2014
A8	“Relações de gênero, masculinidade e docência masculina”	Jaeger e Hentges	2013
A9	“Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças”	Cardoso	2004
A10	“Constituindo gêneros: sobre masculinidades e feminilidades na Educação Infantil	Oliveira e Santana	2016
A11	“A inserção do professor na Educação Infantil: um estudo sobre as relações de gênero	Lopes e Nascimento	2012
A12	“Políticas da masculinidade”	Connel	2015
A13	“ O sexo e o gênero e a docência”	Vianna	2002
A14	“ As masculinidades em questão: uma perspectiva de construção teórica”	Botton	2007
A15	“O gênero masculino na docência da Educação Infantil: a convivência com professoras e diretoras face ao trabalho pedagógico”	Teodoro	2016
A16	“Um caso de subalternidade masculina: um estudo sobre o homem-pesquisador na educação infantil”	Oliveira, Junior e Silva	2018
A17	“ O masculino na docência da Educação Infantil e Anos Iniciais”	Piazzetta	2015
A18	“Docência masculina e Educação Infantil: diálogos sobre formação, cotidiano e gênero de professores da cidade do Rio de Janeiro”	Moreno	2016
A19	“Homens na Educação Infantil: reflexões acerca da docência masculina”	Xavier e Almeida	2016
A20	Homens na docência: novas masculinidades?	Cunha e Santos	2014

A21	Letramentos, interação e discurso na sala de aula: reflexões sobre a formação de leitores	Cadilhe	2015
A22	Linguagem. Gênero. Sexualidade: clássicos traduzidos	Cadilhe	2010
A23	“Tenho dificuldades em lidar com essa situação”: narrativas, gênero e sexualidade na formação continuada de professores/as”	Cadilhe	2017
A24	Delineando Masculinidades desde a infância	Bello e Felipe	2010
A25	O estado da arte das pesquisas educacionais sobre gênero e educação infantil: uma introdução	Silva e Carvalho	2014
A26	Homens na educação infantil: masculinidade em questão	Oriani	2014

No artigo A1, Pereira e Filho (2009) analisam percepções e práticas das masculinidades na Educação Física Infantil, tendo como sujeitos os alunos e seus responsáveis, os professores regentes e os professores de Educação Física. Com realização de entrevista semiestruturada, observação participativa e o diário de campo, por meio de filmagens e suas transcrições, são apresentadas algumas cenas e falas com situações do cotidiano infantil que representam diferentes cenários, descritos com as intervenções e interrupções do adulto. Os autores fazem reflexões no final do artigo sobre a desconstrução de estereótipos que interferem na construção do corpo masculino. Segundo a análise desses autores, em especial nas aulas de Educação Física e nos esportes, os estudos de gênero ainda estão em fase de construção, conforme revelaram os resultados de pesquisa com o propósito de mapear a produção de gênero no âmbito da Motricidade Humana (ROMERO et al., 2003; ROMERO, 2007).

No artigo A2, Gibim e Lessa (2011) apresentam um estudo das relações de gênero no ensino e cuidado com crianças pequenas, considerando a divisão do trabalho masculino e feminino e a busca de categorizar “masculinidades”, bem como, a inserção do homem em um trabalho com crianças de uma faixa etária onde há predominantemente mulheres, e a dualidade de corpos destes profissionais em um mesmo ambiente educativo.

Ramik (2011), aponta que, no Brasil, de cada 10 professores da educação básica, 8 são mulheres, o que confirmam os dados oficiais do Ministério da Educação (MEC) referente a um processo amplo e significativo do feminismo no trabalho nesta etapa da Educação Básica (ANTUNES; ALVES, 2004; BARKER, 2010).

No artigo A3, Ferreira e Carvalho (2006) ampliam a reconstrução social e histórica da identidade masculina no exercício da docência na direção de uma sociedade não sexista. Eles contextualizam os estudos sobre gênero e sexualidade, realizando um confronto de teóricos com aproximações e divergências e, em seguida, caracterizam o foco da pesquisa em representações culturais que se dão acerca da sexualidade dos homens que atuam na Educação Infantil. Está articulado em duas partes: a primeira trata dos estudos de gênero no Brasil, destacando a emergência dos estudos sobre masculinidade; a segunda aborda o exercício do magistério por homens em escolas de educação infantil e ensino fundamental, problematizando o exercício da docência.

No artigo A4, Jaeger e Jacques (2017) abordam os estudos de gênero. A abordagem da pesquisa é qualitativa com a realização de entrevistas semiestruturadas com três professores homens de diferentes municípios do Estado do Rio Grande do Sul e atuando em escolas de Educação Infantil. A investigação busca mapear um conjunto de motivos, aspirações e

significados que impulsionam a opção e a permanência dos mesmos no magistério, sobretudo na etapa inicial de escolarização.

No artigo A5, Guizzo (2007) investiga de que forma as crianças de uma escola de Educação Infantil entendem as questões de gênero presentes em seu cotidiano. Discute e problematiza os modos como as professoras, equipe diretiva, pais e mães lidam com tais questões contribuindo para a constituição de masculinidades e feminilidades na infância e a compreensão de alguns comportamentos tidos como essencialmente masculinos. Nesse sentido, esse estudo apoia conclusões de outros autores, que ressaltaram que nos espaços escolares ainda é possível perceber alguns aspectos discriminatórios relacionados aos gêneros (SUBIRATS, 1994; MORENO, 1999). Aos meninos, posições de maior prestígio e visibilidade continuam sendo atribuídas, contrariamente ao que acontece às meninas (eles são quem, na maioria das vezes, ocupam posições de “líderes de turmas”; são mais incentivados e elogiados quando “executam” bem determinada atividade, etc.).

No artigo A6, Brabo e Oriani (2013) refletem sobre a importância da escola para desnaturalizar as diferenças construídas e reforçadas culturalmente de ambos os sexos e dificuldades para o desenvolvimento da educação na perspectiva da igualdade de gênero, principalmente em níveis de ensino como a Educação Infantil, em que os aspectos relacionados à feminilidade estão tão presentes. Os autores refletem sobre a importância da escola para desnaturalizar as diferenças construídas e reforçadas culturalmente de ambos os sexos e o quanto ainda existem dificuldades para o desenvolvimento da educação na perspectiva da igualdade de gênero, principalmente em níveis de ensino como a Educação Infantil, em que os aspectos relacionados à feminilidade são tão presentes.

No artigo A7, Monteiro e Altmann (2014) apresentam resultados de uma pesquisa em uma escola na qual um homem atuava como professor. Foram entrevistados: professoras, professores, a coordenadora pedagógica e uma auxiliar de creche. Na construção histórica da cultura e do gênero, há a instituição do curso Normal e a inserção exclusiva dos homens no curso de formação de professores. Posteriormente indagam-se as habilidades profissionais bem como a masculinidade deste profissional. Ao focar a pesquisa nas trajetórias profissionais dos sujeitos, foram analisados aspectos que vão desde a escolha da profissão, passando pelo ingresso na docência, chegando à permanência e consolidação profissional na educação infantil pública. Realizando um recorte da perspectiva dos estudos de gênero, busca-se evidenciar as relações de gênero que atravessam as trajetórias dos sujeitos da pesquisa.

No artigo A8, Hentges e Jaeger (2010) levantam o que já foi analisado sobre a temática, buscando entender os fatores que contribuem para o afastamento dos homens da

profissão de docentes da Educação Infantil, bem como a superação das barreiras e a inserção em espaços não pensados para eles/elas. Os autores apontam a dificuldade de encontrar materiais para discussão, pois a mesma é recente no Brasil. Na identificação de alguns fatores que contribuem para o afastamento dos homens na Educação Infantil, cabe citar os baixos salários e baixo *status* social, a ideia da sociedade de que homens trabalhando na etapa aumentariam o risco de abuso sexual, a possível homossexualidade associada à imagem do docente masculino e, por fim, as representações que associam essa profissão a atributos femininos (JENSEN, 1993, RABELO, 2010).

No artigo A9, Cardoso (2004) trata de uma pesquisa sobre as marcas de identidade de professores homens no trabalho docente com crianças de seis a oito anos de idade, que teve como foco nove professores em situações e atividades de trabalho escolar de uma rede municipal de ensino de Belo Horizonte. A partir de uma entrevista com os profissionais, alguns recortes de suas falas ilustravam o desenvolvimento e a qualidade do trabalho. Ouvindo profissionais que atuam em diferentes funções, dentro e fora de sala, extraclasse e na secretaria municipal de educação, os entrevistados apontam que não veem o magistério como profissão feminina.

No artigo A10, Santana e Oliveira (2016) destacam a importância da problematização em relação à educação, gênero e sexualidade desde a Educação Infantil, bem como os mecanismos acionados na produção de masculinidades e feminilidades. De modo particular, a instituição educativa, na visão desses autores, é um palco de normas e reprodução de privilégios, divisão e subordinação de mulheres.

No artigo A11, Lopes e Nascimento (2012) analisam a inserção do professor na educação infantil, na perspectiva das relações de gênero e dos fatores sociais e culturais que envolvem a inserção e o trabalho do professor para compreender a exclusão e discriminações com as crianças de zero a cinco anos. Novamente, o estudo versa sobre a compreensão do papel do professor, sob o ponto de vista dos professores e a compreensão da temática da sexualidade desde a Educação Infantil. Para o estudo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas junto a professores e pedagogos com habilitação em educação infantil. Retrata a escolha profissional, buscando identificar as motivações para a escola profissional e o contexto do trabalho, buscando dados sobre cotidiano dos docentes frente às temáticas educar e cuidar, obstáculos encontrados e a discriminação enfrentados na inserção na área.

No artigo A12, Tomaz Tadeu da Silva (2015) traduz um trabalho de Connell (1995) e apresenta uma contextualização histórica a partir da década de 1970, da construção dos conceitos de masculino à ideia de masculinidade, da posição dos corpos nas relações sociais e

da construção da noção de gênero, entendendo a complementariedade de tais definições e enfatiza as políticas da masculinidade a partir do Movimento de Libertação dos Homens, apresentada de quatro tipos diferentes, a saber: terapia da masculinidade, lobby das armas, liberação gay, de saída ou transformadora.

No artigo A13, Vianna (2002) examina a presença do gênero masculino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e retrata os diferentes significados acerca dos conceitos de masculino e feminino, bem como as relações de identidades dos docentes e as interações acerca do papel/visão/ofício na relação com o exercício do magistério, bem como as relações escolares diante da temática do gênero e os desafios pela articulação entre gênero e docência. Retrata a trajetória da feminilidade no magistério no século XX, em especial nas décadas de 1920 e 1930 e, pouco antes, no século XX, os homens – primórdios na história da educação de crianças -vão abandonando a sala de aula, tendência essa observada em outros países da América Latina. A autora ainda retrata que, a partir de 1980, as relações de gênero foram pouco exploradas pelos estudos sobre educação no Brasil e que a mesma se articula com as construções cultural e histórica das diferenças sexuais entre homens e mulheres e inclui o determinismo biológico e as relações de poder frente à categoria gênero.

Também o artigo amplia a leitura e construção de sentido ao relacionar a vida pessoal e profissional e as tensões do gênero – elemento ímpar para a construção desta pesquisa – refletindo que os significados de masculino e feminino permeiam-se às práticas pedagógicas, relacionando-as também a atividades realizadas por homens e mulheres desde a vocação/profissão até articular o binômio “agressivos e racionais” para eles, e “dóceis e afetivas” para elas. Apresenta algumas tendências - peso dos significados tradicionais e negação dos padrões tradicionais - diante da construção dos conceitos de masculino e feminino e utiliza alguns depoimentos para ilustrá-las.

No artigo A14, Botton (2007) comenta sobre a construção temporal/cronológica acerca da construção da masculinidade e a discussão em diversos campos de pesquisa no âmbito de diferentes áreas (Psicanálise, Sociologia, Antropologia e História), a partir de um panorama do binômio masculino e feminino. Analisando contribuições sócio-históricas, o autor retrata a interpretação da construção de noções de masculinidade(s). Critica a visão da masculinidade vista pela ótica sexual-biológica e apresenta contribuições da Psicanálise, que contribui em uma de suas correntes, que a construção da masculinidade é feita de acordo com as relações familiares. Sinaliza que é fundamental a diferenciação entre sexo e gênero. No que concerne à história, relata que o corpo feminino em alguns estudos esteve enclausurado e que a historiografia não deu voz às mulheres.

Os estudos sobre o tema iniciam-se nas décadas de 1950 e 1960, com proporção nas décadas de 1970 e 1980, inclusive em países anglo-saxões. Em 1990, esta discussão permeia a masculinidade e sua relação com a categoria de gênero. Há também a contribuição da pesquisa de Connell (1995) que fornece construções historiográficas de categoria, como “configurações práticas”, “posição dos homens” e “estrutura de relações de gênero”.

No artigo A15, Teodoro (2016) apresenta experiências de professores homens que atuam na Educação Infantil, da quebra do paradigma na presença masculina no âmbito escolar e da ampliação da diversidade – discussão inicial deste trabalho. Inicia o estudo com a trajetória histórica da infância e do espaço de Educação Infantil, bem como, o direito desta segundo a legislação educacional brasileira em vigor. Em seguida, faz uma discussão sobre o profissional de Educação Infantil do trabalho junto a esta etapa da Educação Básica. Em seguida, retrata dilemas da presença do homem num cenário, culturalmente do dilema da figura masculina junto ao desempenho, porém, em outro momento, sinaliza que independentemente de quem seja – homem ou mulher – precisa “[...] fazê-la avançar no entendimento do processo de autonomia em construção” (TEODORO apud CAMPOS, 1994, p. 5). Entrevistando 14 profissionais com diferentes visões e experiências acerca da temática masculinidade e docência, são levantadas três hipóteses diante do relato de um dos entrevistados sobre o receio por parte da diretora da presença e atuação do mesmo num locus infantil.

No artigo A16, Oliveira, Junior e Silva (2018) refletem sobre como os atravessamentos de gênero na formação da identidade do professor-homem são construídos, bem como, apontam a ausência da figura masculina nas atividades ligadas à primeira infância e apontam o movimento feminista como espaço de luta social, independente da condição social e financeira. Os autores apresentam indagações relevantes para a construção deste estudo, como “Quais os critérios que explicam a “incapacidade” masculina de atuar no trabalho docente com crianças pequenas?”, bem como as indagações que podem ser construídas diante da sexualidade do professor em questão. Já sobre a relação adulto-criança, expressa a preocupação dos pais e da sociedade no que tange à homossexualidade, pedofilia e assédio sexual.

No artigo A17, Piazzetta (2015) aponta influências culturais, sociais e econômicas e aspectos históricos do surgimento da educação infantil e a relação desta com o feminino e masculino e a aspectos ligados ao contexto escolar. Em seguida estabelece uma relação entre educação infantil e a presença/permanência do masculino e, em especial, cita Rabelo (2013), que colabora com afirmar que “[...] o professor homem torna-se um corpo estranho nas séries

iniciais do ensino fundamental” (PIAZETTA apud RABELO, 2013, p. 909). A autora questiona o binômio desempenho profissional e orientação sexual como dois fatores que podem envolver os que optam por esta atuação. Outro fator também citado em meu relato de trajetória profissional é referência que a literatura da área educacional na elaboração de um material pedagógico utilizar a expressão professora no lugar de ampliar a atuação docente para além de quem a desempenha. Na relação entre masculino e feminino temos pontos divergentes, complementares e culturais.

No artigo A18, Moreno (2016) discute as questões de gênero no cotidiano escolar e aplica sua pesquisa na Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Analisa a história de vida e confronta-as com as entrevistas que realiza com professores das CRE – Coordenadorias Regionais de Educação, e retrata que não há pesquisas acadêmicas relacionadas ao professor com a função de agente de educação infantil. De 35 professores encontrados na rede, apenas 12 se colocaram à disposição para a pesquisa. A análise dos dados sobre os sujeitos da pesquisa foi articulada ao trabalho docente e fundamentação teórica. Os entrevistados relataram se fizeram a educação infantil e a contribuição para a prática de professor; em seguida como se deu a escolha da atuação profissional – que também será desenvolvida nessa dissertação. Alguns indicaram que foi durante o curso Normal; outros, por intermédio de um professor da Educação Básica e/ou ensino superior, se sentiram encorajados a seguir a docência. As diferentes respostas mostram entendimentos diversos da prática e reflexão sobre o próprio trabalho desenvolvido, bem como a permanência nesta etapa articula-se à questão de sua identidade profissional.

No artigo A19, Xavier e Almeida (2016) defendem os estudos de uma prática pedagógica que possa educar independente do gênero, porém com o foco na masculinidade e tendo um diferencial significativo: as falas dos alunos e as representações construídas pelos atores do ambiente escolar. O texto caracteriza e contextualiza a temática de gênero e, posteriormente, apresenta o detalhamento da pesquisa desenvolvida. Foram entrevistados homens em três papéis sociais: funcionários administrativos, representantes familiares e docentes, e acredita-se que a amplitude da visão e da construção a luz de diferentes óticas complementem a visão de modo satisfatório. Todos os participantes acreditavam que homens e mulheres podem desempenhar as mesmas tarefas, sem distinções de cargos, funções e hierarquias. Tal resposta se deu em virtude de a instituição ser um lócus de reflexão sobre gênero. As respostas dos entrevistados também apresentam diferentes razões para a opção pela atuação profissional e, por conseguinte, os do âmbito escolar se auto avaliam como

preparados para o desempenho das mesmas -item a ser pesquisado junto aos sujeitos também deste trabalho de dissertação.

Em seguida, para exemplificar a abordagem da pesquisa junto às crianças, o autor relata a utilização da Literatura Infantil, mais precisamente da contação de histórias como recurso literário à faixa etária e de compatibilidade social, cultural, linguística, dentre outras para colaborar e ampliar as construções de pensamento a serem expressas dos alunos e ampliadas coletivamente.

A obra escolhida faz uma abordagem inversa à da Cinderela e apresenta a decisão das ações tomadas pela companheira do personagem que realiza ações relacionadas ao gênero feminino como limpar a casa e lavar roupas. Houve também a gravação das falas dos alunos de faixa etária de 3 a 4 anos. Na coleta dos dados, houve um binômio significativo: ora os alunos alegavam a inexistência do personagem, pois atribuíam as ações às questões de mulher, ora relataram que ajudam os adultos na realização de tarefas em casa. De ambas as formas é surpreendente apresentar para a pesquisa acadêmica a inserção dos sujeitos participantes e se relata aqui que a faixa etária parece não ser uma dificuldade para um trabalho nesta perspectiva.

No artigo A20, Cunha e Santos (2014) apresentam, com contribuição de diferentes áreas de pesquisa, olhares sobre o masculino e feminino e sua construção social, bem como nuances de intensidade e complexidade. A contribuição de Connell (1995) para a explicação destes conceitos é apresentação de teorias sociobiológicas, que explicam “[...] comportamentos humanos de modo hereditário genético e de funcionamento fisiológico”, e incentiva a compreensão de modo mais amplo e completo.

Em seguida, buscou-se investigar que elementos de modo indireto ou indireto constroem, reforçam ou derrubam estereótipos e hierarquias diante do gênero – elementos de relevância também para a construção deste trabalho final.

O autor também apresenta a contextualização da discussão de gênero na academia e retrata as discussões sobre o trabalho docente, direcionando qualidades atribuídas ao universo feminino como fragilidade, sensibilidade, paciência, entre outros. Cita Louro (1997), que defende a inclusão desta temática nos currículos e materiais pedagógicos para melhor formação e atuação.

A linguagem também deve ser capaz de atender professores e alunos; mais uma vez, a construção desta dissertação e de um produto educacional serão revisitadas à medida que precisam minimizar distorções e dificuldades no âmbito escolar e na atuação e formação profissionais. Também retrata que na prática profissional o professor do sexo masculino passa

por uma prova de fogo e precisa “ser aceito”, necessitando provar capacidade técnica e sofrendo vigilância forte para que possa dar uma boa justificativa para outros atores de sua permanência. Também há a preocupação com a moral deste profissional e uma íntima associação ao temor da pedofilia.

No artigo A21, Cadilhe (2015) apresenta reflexões acerca do processo de letramento em sala de aula, propondo a reflexão diante do planejamento e avaliação de situações de aprendizagem favoráveis a proposta de um ensino mais dinâmico e com maior articulação com os alunos, definido pelo autor de híbrido. Ressalta que a melhoria das práticas pedagógicas estão articuladas ao fomento de políticas públicas e condições humanas de desenvolvimento do trabalho docente.

Revisa o papel da escola e sua preocupação com o cidadão imerso no contato com letramento e impulsiona amplas e novas conexões diante da sistematização de ideias e saberes que atendam o alcance de um ensino em consonância com a evolução da educação e as múltiplas possibilidades de execução de processos educativos à luz da contemporaneidade e das necessidades e exigências da clientela escolar.

Desde a definição de leitura, letramento e outros conceitos inerentes a formação de um leitor, o autor ressalta perspectivas e possibilidades para um trabalho com gêneros, discursividade, leitura e conexão, com o cotidiano e amplia sua constatação através de três situações que são apresentadas na pesquisa, o que exige uma relação intrínseca entre currículo, formação e atuação docentes e a realidade dos alunos.

No artigo A22, Cadilhe (2010) apresenta traduções de coletânea de artigos produzidos pela pesquisa anglo-americana e organizadas por Ana Cristina Ostermann e Beatriz Fontana no campo de estudos sobre linguagem e gênero.

Em diferentes perspectivas – macro e microssocial- estabelecem-se conexões com as construções realizadas por atores de diversos gêneros em contextos de interação social, em especial, no Brasil e a partir dos anos 90 – período em que as discussões sobre a temática ganham força, visibilidade e impulsionalidade acadêmica.

As autoras citadas anteriormente introduzem a construção da obra com uma articulação com o leitor diante da relevância destes estudos e viabilizam três variantes para a sua constituição: déficit, dominância e diferença. E cada uma delas diferentes ponderações são apresentadas, sendo o estilo da fala e o status da diferença sempre inferior por parte da mulher, se comparada ao homem (primeira e segunda variantes) e de que esta diferenciação se constitui de caráter cultural e desde a idade terna.

Em seguida, são apresentados sete traduções no período de 1975 e 1998 sendo cada um deles analisados por um linguista e estabelecendo articulação com as três variantes apresentadas anteriormente pelas autoras.

No artigo A23, Cadilhe (2017) apresenta as dificuldades de professores diante das questões de gênero e sexualidade no cotidiano escolar diante e um curso de extensão oferecido por ele para profissionais de educação básica. Apresenta as contribuições dos estudos Queer e da Pedagogia do Armário, até então não difundidos por outros pesquisadores acerca da temática deste projeto. Apresenta no texto quatro narrativas de profissionais de ensino e as temática que vem discutindo, perpassando a constituição de documentos da legislação vigente e de norteadores para o currículo escolar como forma de, minimamente, garantir que o profissional da área de educação, tenha segurança ao lidar com situações desafiadoras, significativas e que emergem uma atuação ética. Conceitua a palavra sexualidade a luz biologia, porém, aponta interseção com o conceito de gênero em outra ótica, apresentando ainda discussões do binário homem X mulher e das diversidades diante das concepções de identidade.

Define os estudos Queer e de dois conceitos chave nesta perspectiva: heteronormatividade e heterossexualidade, aponta a necessidade de materiais didáticos e formação continuada como instrumentos de minimizar imposições, distorções, classificações e desigualdades como forma de combater discursos e posturas de docentes/profissionais que se construam diante de questões pessoais enraizadas pela cultura, sociedade e até religiosidade.

Em seguida, apresenta a narrativa como instrumento do pesquisador na construção e comparação de olhares acerca de fazeres e saberes docentes e narra situações vividas pelos participantes do curso onde profissionais pontuam questões em mão dupla no enlace escola e família. A última delas, narra uma situação vivida por uma criança que utilizou uma camisa rosa na escola após uma atividade física e diante da postura de alguns colegas teve uma atitude apaziguadora e consciente para a idade.

Tal relato e atitude discente me inspiraram bastante na constituição da escrita deste trabalho e, conseqüentemente, na elaboração de um produto que construa olhares diante do que muitos consideram como extravagante, ocasionando atitudes de verdadeiro despreparo técnico, ético, estético e político.

No A24, Silva e Carvalho (2014) apresentam o estado da arte em pesquisa sobre gênero e educação infantil como forma de coleta de elementos para a escrita de uma dissertação. Num período de seis anos, e com o recorte específico, os autores ampliam a

pesquisa com artigos publicados em revistas e no banco de teses e dissertações. Ao elaborarmos um repertório rico e direcionado ao que se pretende, apresentamos maior relevância e recorte com vistas a garantir a visão qualitativa em uma pesquisa. A ampliação deste método de pesquisa possibilita levantar bibliografia sobre determinado assunto num recorte temporal e espacial ampliando outras conexões como aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos. São apresentados inicialmente nove registros, sendo quatro referente a um GT – grupo de trabalho da ANPED e cinco relacionados a busca do banco da Capes. Posteriormente, são feitas as análises de cada um dos referenciais apresentados no estado da arte e da falta de articulação maior deste método com o cotidiano escolar, bem como de sua contribuição para estudos na área educacional, em virtude da limitação de consonância com o que é objeto de estudo e pesquisa.

No A25, Bello e Felipe (2010) apresentam indagações relevantes acerca da constituição da masculinidade na educação infantil, bem como, as expectativas dos adultos em relação as próprias construções e imposições de uma cultura vigente que condiciona corpos e do pensamento expressos por alunos de 4 e 5 anos de idade diante dos desejos, necessidades e dos fazeres e saberes. O como as construções do masculino se desdobram dentro do espaço infantil e a superação de alguns estereótipos como ações específicas de homem ou de mulher, principalmente, nos momentos em que a criança se utiliza da ludicidade e desempenha diferentes representações sociais e culturais, superando, distorcendo ou ampliando possibilidades relevantes em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

No A26, Oriani (2014) investiga as relações de gênero que se estabelecem entre a pesquisadora e as professoras de educação infantil e da atuação de um profissional do sexo masculino em Marília. Ao articular como pensam o próprio docente, sua auxiliar de sala e a gestora da instituição elucidam representações diante do gênero e sua perpetuação na educação infantil.

De modo amplo e articulador, os artigos colaboram com a pesquisa desenvolvida por proporcionarem experiências e possibilidades múltiplas de inserção da temática de gênero, sexualidade e masculinidade em diferentes etapas de ensino, utilizando recursos diversos, contemplando a colaboração de agentes educativos com estratégias múltiplas e ressaltando a importância de ascensão da pesquisa para solucionar, esclarecer ou ampliar uma atividade, situação, necessidade ou interesse.

Os artigos foram agrupados nas temáticas abordadas (Quadro 2).

Quadro 2 – Distribuição dos artigos por eixos temáticos.

Eixos Temáticos	Artigos	Nº de Trab
Masculinidade e atuação profissional	A2, A3, A4, A9, A22	5
Masculinidade e docência na Educação Infantil	A15, A16, A17, A18, A19, A26	6
Gênero e profissionais de educação	A8, A12, A20	3
Masculinidade na percepção docente	A11, A13, A14, A24	4
Masculinidade na percepção dos demais profissionais de educação/comunidade escolar e família/comunidade familiar	A5, A6, A7	3
Masculinidade na percepção na ótica discente (dinâmicas junto aos alunos da EI/EF)	A1, A10	2
Percepções acerca do cotidiano escolar e das práticas pedagógicas	A21, A23, A25	3
Total de artigos		26

Em relação aos autores cujos nomes apareceram maior número de vezes nas referências, Louro se destaca com, sendo seguida por Scott, Carvalho e Sayão (Quadro 3).

Quadro 3- Autores mais referenciados

Autores referenciados	Artigos	Nº de Trabalhos
Louro	A1, A3, A5, A6, A7, A10, A17, A18, A19, A20, A24, A26	12
Scott	A1, A2, A4, A7, A9, A11, A13, A15, A18, A19, A20	11
Carvalho	A3, A4, A6, A16, A17, A19, A20	7
Sayão	A4, A8, A14, A16, A17, A18	6
Connel	A1, A3, A7, A12, A13, A20	5
Rabelo	A4, A15, A17, A19, A24	5
Meyer	A4, A8, A10, A19	4
Sarmiento	A4, A15, A16	3
Vianna	A6, A17, A19	3
Cunha	A16, A17, A19	3
Bourdieu	A3, A14	2
Felipe e Guizzo	A5, A10	2
Ramos	A15, A16	2
Campos	A17, A19	2
Almeida	A1, A6	2
Cadilhe	A21, A26	2
Miskolci	A10, A26	2
Carloto	A4, A11	2
Silva	A9, A12	2
Nóvoa	A7, A18	2

Em relação à natureza da pesquisa, a maioria dos trabalhos é do tipo qualitativa utilizando -se de diferentes instrumentos, o que ocasiona uma repertório rico para a pesquisa que se desenvolve. (Quadro 4).

Quadro 4- Abordagem e instrumentos de coleta de dados da pesquisa

Artigo	Abordagem	Instrumentos
A1	Qualitativa	Entrevistas
A2	Quantitativa	Dados biográficos
A3	Quantitativa	Dados biográficos
A4	Qualitativa	Entrevista
A5	Análise do discurso/cultural	Entrevista
A6	Qualitativa	Observação/entrevista
A7	Qualitativa	Histórias de vida/ Entrevista
A8	Qualitativa	Análise dos dados
A9	Qualitativa	Entrevista
A10	Qualitativa	Dados bibliográficos
A11	Análise do discurso	Entrevista
A12	Qualitativa	Análise de conteúdo
A13	Quantitativa	Revisão histórica
A14	Qualitativa	Revisão bibliográfica e histórica
A15	Descritiva e analítica	Entrevista
A16	Qualitativa	Análise de Literatura
A17	Qualitativa	Revisão bibliográfica e histórica
A18	História de vida	Entrevistas
A19	Qualitativa	Questionários
A20	Qualitativa	Entrevistas, questionários, observações e registros de campo.
A21	Qualitativa	Estudos etnográficos
A22	Qualitativa	Estudos etnográficos
A23	Qualitativa	Análise de narrativas
A24	Qualitativa	Estado da Arte
A25	Qualitativa	Observação
A26	Qualitativa	Entrevista

Com a complementariedade de outros materiais de suporte teórico a pesquisa foi organizada em tópicos a fim de esclarecer e ampliar a progressão da temática, oportunizando continuidade diante do que cada inquietação pode contribuir para a constituição global desta investigação. O primeiro tópico versa sobre a trajetória dos gêneros masculinos e feminino na atividade docente, desde o ingresso a igualdade de oportunidades na carreira do magistério. O segundo tópico complementa a dualidade anteriormente citada ampliando para a discussão sobre a identidade construída por alunos e alunas em sala de aula e a amplitude para a

diversidade de novas identidades diante da sexualidade e gênero. Em seguida, temos a abordagem para os estudos Queer e o respeito a grupos e suas representatividades no currículo escolar, garantindo protagonismo de minorias e seu pertencimento ao cotidiano escolar. Masculinidade é apresentada em seguida como elemento propulsor de novos olhares diante do que se vê e se espera dos comportamentos de meninos diante das repercussões que surgem em sala de aula, na sociedade e seus reflexos nos discursos presentes nas narrativas de diferentes atores. Como ponto de desafio e de múltiplos olhares, saberes docentes contextualiza a constituição da formação e atuação profissionais e as fontes de investigação teórica que devem subsidiar práticas e novas leituras e olhares acerca do que impacta, acrescenta e redimensiona o trabalho desenvolvido em sala. Com a contribuição de garantir a abordagem investiga acerca das potencialidades e possibilidades diante da opção da abordagem de gênero e sexualidade no currículo escolar, discute-se a inserção do tema junto a legislação educacional em vigor, propondo alternativas e possibilidade de inserção do tema, nos anos iniciais do ensino fundamental, de forma integrada e propícia e sensibilização do tema na contemporaneidade.

1.2 A trajetória docente na contemporaneidade: transitoriedades entre o feminino e o masculino

A atividade docente é fruto de uma investigação que nos exige um resgate histórico-temporal da presença-ausência dos corpos em atividades relacionadas à docência e da perpetuação de este ou daquele protagonismo junto à atuação nas etapas iniciais de escolaridade. Cunha e Santos (2014, p.2) destacam as décadas do século passado, para “a contribuição das disciplinas das áreas de ciências humanas como propulsoras contribuintes para esclarecimento de privilégios direcionadas ao gênero masculino, sob o intenso impacto da feminilidade e das primeiras nuances da masculinidade”. Ainda na visão das autoras, os estudos relacionados a feminismo iniciam-se na década de 60, sob o direcionamento da presença feminina em espaços educativos dedicados à idade terna e acrescentam que:

Os estudos sobre masculinidade datam do início da década de 80, mas somente a partir da segunda metade dos anos 1990 é que esse campo mostrou a construção de uma complexa discussão sobre o tema, tanto teórica quanto epistemologicamente, assim como uma discussão política e ética. (CUNHA; SANTOS, 2014, p.2)

Essas objeções são retomadas por Xavier e Almeida (2016, p111) no tocante aos atributos do homem e da mulher e do entendimento de uma categoria ou conceito na contemporaneidade, esclarecendo-o como “[...] construção cultural feita sobre diferenças sexuais, ligadas à constituição social, constituindo masculinidade e feminilidade nas relações sociais, culturais e históricas”.

Carvalho (2008, p. 91) remonta que o termo *gênero* enquanto contrário e completar de *sexo*, como o que é no social, institucionalizado do biológico e tal conceito foi utilizado inicialmente por um grupo feminino inglês no final da década de 60, diante do enfrentamento do conceito de sexo e seus desdobramentos na área das ciências que estudam a sociedade, visando evidenciar a construção do conceito de gênero e, neste contexto, *gender*, associada usualmente para referenciar aspectos da masculinidade e feminilidade é transposta como uma expressão contrária com sexo, direcionado o que era comumente classificado como masculino ou feminino.

Para o entendimento amplo e contínuo desta perspectiva tempo-espacial, Ferreira e Carvalho (2006, p.143) acrescentam que até os anos de 1990, na maioria dos países ocidentais e no Brasil [...] “o que se constata sobre as percepções de gênero davam ênfase em sua maior parte as mulheres e a feminilidade empreendida por pesquisadoras e militantes feministas em luta por direitos e contra as desigualdades de gênero expressas em dominação masculina, opressão e exploração de mulheres”.(FERREIRA e CARVALHO, 2006, p.144)

Ferreira e Carvalho (2006, p.145) acrescentam ainda que na referida década, “há uma nova estruturação de conceitos diante da compreensão dos aspectos da psicologia, da sociedade e da cultura diante dos pólos de representação de gênero e, com destaque para o nosso país, onde a literatura sobre o feminino, o sexo e as interações ganham proporção, motivados pelo estabelecimento da Década da Mulher” (1975-1985) pela ONU.

Ainda em termos de legislação e de presença territorial de gênero no âmbito escolar, (BRABO; ORIANI, 2013, p. 148) acrescentem que “[...] somente na Constituição de 1823 é que se encontra a ideia de proporcionar legalmente instrução ao sexo feminino, mas essa tendência liberal é sufocada como dissociada da assembleia”.

Sobre as disputas diante do acesso e permanência de homens e mulheres na formação docente e das construções ideológicas acerca da representatividade associada a figura de cada um deles dizem que

Em 1846, foi fundada a primeira escola Normal Paulista destinada exclusivamente ao sexo masculino por haver desinteresse em relação à educação intelectual da mulher e por achar que a instrução para a mesma deveria ser inferior aquela destinada aos meninos [...] A lei de 1827, apesar de estabelecer a educação para

ambos os sexos, só admitia as meninas nas escolas de primeiro grau. Os níveis mais altos eram exclusivamente para os meninos. (BRABO; ORIANI, 2013, p.148)

As autoras ainda colaboram para essa construção histórica expressando que é através do intercâmbio de diferentes óticas (idade, sexo, imagem, etc.) “que se inicia a construção da identidade sendo transicionada do concreto para o indivíduo, sendo alterada pela constituição de si enquanto indivíduo”. (p.150)

Cardoso (2004) em pesquisa sobre identidade profissional reforça que a minoria masculina do magistério não deva ser invisibilizada ou considerada com atenção menor. Ao contrário, expressa uma relevância a ser conhecida: quem são esses profissionais, o que os aproxima da experiência e de que forma desenvolvem uma atuação socialmente associada à figura da mulher.

Jaeger e Jacques (2006, p.546) pontuam outra categoria presente nos sentidos atribuídos a homens e mulheres no campo de trabalho. Segundo os autores, “[...]emoção, afeto e sensibilidades como espaços de mulheres, enquanto as relacionadas à razão, inteligência e força associadas aos homens”.

Narrando as construções e reflexões sobre gênero, as autoras investigam sobre o trabalho docente realizado por professores homens em uma rede municipal de ensino, que atuam no 1º ciclo (6 a 8 anos), e trazem nos relatos dos profissionais entrevistados algumas características que os diferenciam das colegas de trabalho e os avaliam como ‘menos formatados (moldados aos padrões rígidos de uma instituição)’, devido ao modo como lidam com as questões do cotidiano como andar sem fila organizada, seguir uma concepção auto competente, expressar menor tamanho seus sentimentos, tem maior objetividade diante das situações e/ou decisões em sala de aula além de demarcarem a dificuldade de relacionamento no trabalho com o gênero feminino.

Monteiro e Altmann (2014, p.727) retratam o olhar suspeito, surpreso ou preso a padrões relacionados ao exercício profissional, em especial em momentos como o cuidado com o corpo e a orientação de cunho sexual dos alunos e citam uma pesquisa de campo realizada por Souza (2010) em um município onde professores do gênero masculino apresentam seus percursos e obstáculos encontrados no magistério e, dentre as narrativas o recebimento de flores, ter a orientação colocada em questão e a colaboração em situações onde não há a presença da figura paterna, a ida ao banheiro, a organização e a escolha das turmas bem como seu domínio e a percepção de outros profissionais.

Mesmo juntos na atuação profissional, homens e mulheres tem representações, repercussões e contestações amplamente paralelas, opostas e paradoxais e segundo Piazzetta

(2015, p.3) discussão dialoga com o fomentar de que [... na opção pelo magistério, o profissional do gênero passa ter indagado, em especial em dois âmbitos: seu desempenho e sua sexualidade. Em oposição ao feminino, seu gênero permeia a dualidade (feminino-masculino; heterossexual-homossexual) e, ocupando um dos lados, tende a ser visto como inabilitado para o exercício da profissão.”]

Meyer (2000, p.53) acrescenta a esta discussão a provocação da reflexão diante da representação entendida e associada com “práticas de significados e de símbolos retratadas através de significados – que tem relação imediata com o que fazemos e nossa constituição como indivíduos.

Connell (2005, p.76) traz em discussão o conceito de masculinidade hegemônica, entendida como “a ocupação de uma posição em um determinado modelo de relações de gênero, uma posição sempre em disputa e aponta ainda que se trata de uma associação de ações que norteiam, de modo normativo, o comportamento propício para um homem em determinada sociedade.

Teodoro (2016, p.10) apud Rabelo (2013) discute a ideologia cultural relacionada ao gênero masculino sobre sua falta de afetividade e de sensibilidade diante da interação com alunos e garantindo que “[...] a desenvoltura e a habilidade nada tem a ver com o lado profissional, tendo relação intrínseca com o biológico – quanto remete apenas ao feminino – face ao inatismo, o período gestacional – seriam melhores condições de alicerçar um trabalho com os alunos pequenos”.

Apostando ainda na apresentação e divulgação das variáveis representações do masculino e do feminino Miskolci (2005, p.15) destaca que como obstáculo também do âmbito da instituição, “os educadores partem de uma desvalorização de formas alternativas de compreensão do gênero” para que as identidades esperadas sejam construídas em cada menino ou menina” E traz um alerta para intervenção docente

Diante da insegurança em definir uma orientação sexual ou definir uma representação diferente do “padrão” o educador deve agir com discernimento. Ao presenciar duas pessoas do mesmo sexo em um suporte textual ou até ter contato mesmo que visual o apropriado é denominarmos como ‘namorados’. Acrescenta ainda que “não cabe ao educador interferir em relações afetivas e [...] que a única atitude cabível é aproveitar toda oportunidade que surge em sala de aula para falar sobre gênero, sexualidade e práticas sexuais tendo como compromisso o reconhecimento da diversidade e do respeito a ela”. (MISKOLCI, 2005, p.24)

Diante da construção de construtos favoráveis à realização desta pesquisa, o autor traz uma contribuição para a escola enquanto espaço de inclusão frente a diversidade ao trazer o

pensamento de que [... a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar [...] processo identitário, realça melhor a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz.] (MORENO, 2016, p. 15)

Este tópico buscou investigar a construção histórica diante do ingresso de homens e mulheres na formação e de que forma o gênero facilitou ou dificultou a presença e novas formas de análise e contraste com os dias atuais sobre a representatividade da categoria e, a seguir, teremos essa transposição para os alunos e suas representações em sala de aula.

1.3- Identidade, gênero e sexualidade em sala: discursos e representações

Entendendo que todas as dificuldades do coletivo podem e devem ser impulsionadas para conquistas de pesquisa, narrativas e de ampliação de conexões na sala de aula, na escola e em outras dimensões, André (2015, p.57) destaca atenção para a “valorização da conexão entre o pensamento e a prática na formação docente, ressaltando a necessidade do que é construído na atuação e a ponderação reflexiva da mesma para a melhoria da prática [...]”.

Ainda na visão da autora

A sala de aula é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis [...] é extremamente importante que ele aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente [...] (ANDRÉ, 2015, p.59)

Na visão de Alves (2001, p.16-17), é preciso [“... reafirmar o cotidiano como espaço-tempo de saber e criação, inteligência, imaginação, memória e solidariedade..., exige que esteja disposto a ver além daquilo que os outros já viram e muito mais...”].

Block e Rausch (2014, p.249) ajudam a entender sobre as principais perspectivas acerca da formação inicial dos professores apresentando-as como [“... uma das fases que compreende um período primordial onde se adquire conhecimentos teórico-práticos que possibilitem a prática do ensino com qualidade”].

Levando em consideração as particularidades que os alunos expressam em seu cotidiano e que impulsionam novos olhares sobre as representações, é dever de todos nós profissionais, estudantes e trabalhadores da área de educação, que a vivência e a interface de saberes e práticas que ponham os alunos salvos de comportamentos ou atitudes de discriminação ou preconceito.

Moreira e Câmara (2008, p.40-41) apresentam reflexões sobre a relevância do trabalho com identidade junto aos alunos desde a mais tenra idade, bem como, a compreensão da dinâmica que se dá, em muitos destes, junto a variante representação social e cultural sobre a relação da identidade com a sexualidade. Indagam de que modo a escola trabalha num viés qualitativo sobre esta premissa e que caminhos uma prática pedagógica comprometida para fomentar dilemas construídos no coletivo, sobretudo, com a inserção desta problematização junto ao currículo do ensino fundamental.

Candau (2008, p.31) contribui para pensar o tema por trazer uma visão de que o que é estabelecido entre um grupo e outros grupos traduz-se de paradigmas e ambivalência. Em culturas, em que a constituição da diferença se constrói com mais evidência, reconstitui-se vital relevância que docentes e discentes se apropriem de indagações tais como: Quem são aqueles indivíduos? Como se caracterizam cada um dos grupos? E acrescenta

Os outros, os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles. [...] A interação entre os diferentes está muitas vezes marcada por situações de conflito, de negação e exclusão, que podem chegar a diversas formas de violência. (CANDAU, 2008, p.31)

Ainda na visão da autora, é relevante uma nova percepção entre o que é estabelecido em educação e cultura no que concerne a um entendimento do cotidiano escolar como um espaço de confronto de culturas, constante e com difícil compreensão, transversal por inquietações e atritos.

Cunha e Santos (2014, p.5) contribuem para desvelar a discriminação sofrida diante da presença destes na escola estabelecendo a [“...qualificação e a demonstração de competência sirvam para garantir a aceitação dos pais e da escola ou para a ocupação de postos na instituição...”]

Lopes e Nascimento (2012) apud Carloto (2011) na difusão da categoria gênero tem dual visão devido ao fato de ser descritor da realidade e da sociedade evidenciando novo olhar para o feminino e se pondo a favor das inúmeras formas de preconceito e de entraves, de outro, como um pilar amplo, como um “novo esquema dos fenômenos sociais”.

Guizzo, 2007; Moreira e Câmara (2008); Carvalho (2008), Pereira e Filho (2009) e Monteiro e Altmann (2014) realizam pesquisas em escolas públicas em diferentes municípios e retratam as considerações arbitrárias feitas por professores relacionadas ao gênero seja para uma sobreposição de uma pelo outro ou a incorporação no mesmo – e tal repertório se constrói, em consonância com as pesquisas na educação infantil e nos anos iniciais pelos

próprios alunos ou sob a visão limitada ou precária de quem conduz uma intenção educativa.

Guizzo (2007, p.39) investiga a construção de gênero em uma instituição de educação infantil no município de Porto Alegre, com crianças da faixa etária de 5-6 anos e problematiza a visão das comunidades escolar e familiar no impacto para reforçar rótulos, inviabilizar as diferenças e reforçar padrões, reforçando que a “na escola são apresentados moldes de procedimentos a serem executados relacionados aos corpos femininos e masculinos e que colaborem para a construção social e representativa da menina e do menino”. Os estudos realizados com Felipe (2004) retrata a não abordagem de diferentes possibilidades de se compreender e reiterar formas tidas como “normais” para meninos e meninas.

Ainda nos relatos apresentados em sala de aula, é convencional uma cor de roupa de um personagem de propaganda infantil, o comportamento de uma mãe que evita que o filho explore um espaço da sala de aula convencional para “meninas” (casa da boneca), a discussão sobre o esporte e o espaço para meninos e meninas, a crítica de um profissional da educação a uma atitude de um aluno, relacionando a “fofoca” a algo de meninas, a corrida intensa de uma menino atrás do outro e a surpresa um aluno em levar um ovo de uma personagem feminina para a sala. Nesse sentido, entendemos a contribuição de Alves e Oliveira (2001,p.8), ao pontuarem que [...] a vida cotidiana desses e dessas... não se reduz àquilo que é observável e organizável formalmente”.

Carvalho (2008, p.100) também apresenta uma experiência de pesquisa em uma escola da rede pública e estuda os elementos relacionados à prática avaliativa utilizadas por docentes dos anos iniciais e do modo como mensuram o desempenho dos alunos com dificuldades de aprendizagem em seu processo de ensino aprendizagem.

Dentre os relatos da pesquisa da autora, há os que citam as meninas com um desempenho superior aos dos meninos, a visão docente do padrão de um estudante a ser alcançado pelos demais, a quebra do rendimento cognitivo, se não complementado com a participação e os momentos de vez e voz dos estudantes, a associação dos meninos como desligados ou esquecidos e ainda a atribuição do senso comum diante do capricho do caderno de uma aluno, tido como um material típico de “menina”.

Moreira e Câmara (2008, p.40) trazem inquietações relevantes acerca do papel da escola sobre o trabalho com identidades: [...“Como os saberes compartilhados através das situações escolares reforçam, desafiam ou desorganizam as identidades que estão construindo? Deveria ou poderia ser diferente? Como?”].

Partindo dessas reflexões,os autores apresentam ainda uma pesquisa em uma escola pública da Baixada Fluminense em que uma professora de sala de leitura, seleciona

atividades, textos e contextos as categorias gênero, sexualidade e identidade ainda nas séries iniciais – dialogando com a necessidade de, desde o segmento citado, aquecermos mudanças de conceitos e ampliação de significados.

Dentre as narrativas, representações sociais – culturais – familiares, Câmara (p.61) retrata a situação de um menino que é zombado pelos colegas por auxiliar a mãe nas tarefas domésticas e de uma citação como a de uma estudante do 5º ano do Ensino Fundamental diante da opção sexual de um adulto “Ele tem o direito de uma representatividade de sua identidade; ninguém tem que mandar nele porque ele é uma coisa e eles querem que ele seja outra. Ele tem que ser do jeito que ele nasceu”. Também, segundo os autores, a relevância da presença desta temática no currículo escolar comumente pode não oferecer de modo igualitário, segurança. Nem sempre é fácil eliminar as barreiras entre as diferenças (MOREIRA e CÂMARA, 2008, p.54)

Moreira e Candau, (2008, p.31) apud Taylor 2002 trazem a contribuição e relevâncias do autor para complementação da discussão da necessidade de ampliar nossa percepção do “outro”. E acrescentam

Logo, é primordial a inserção de projetos educativos que possibilitem a identificação e desconstrução de nossas impressões, em geral à mostra, que não colabora com uma visão ampla e concernente ao contexto dos “demais”. E que também apliquemos esta ação em sala de aula. (MOREIRA E CANDAU, 2008, P.31)

Múltiplos sentidos podem ser ancorados as respostas dos sujeitos a partir dos referenciais dos seus formadores e incentivadores e das histórias de vida que orientam e impulsionam seu cotidiano.

Outra contribuição na construção de padrões institucionais, Pereira e Filho (2009) trazem cenas de recortes de situações delicadas relacionadas à percepção da masculinidade nas aulas de Educação Física em uma instituição de educação infantil.

Em uma das cenas relatas uma aluna, em um espaço predominante de meninos para pegar um brinquedo, sendo observada e, aparentemente, intimada até ausentar-se do espaço e desistir da intenção inicial, a reação machista dos meninos em estigmatizar “virar mulher” por estar segurando uma boneca, o relato de duas mães e suas observações diante do filho escolher brincar com uma boneca, para a primeira, brincadeira de menino, é de menino, e de menina, é de menina, enquanto a segunda relata que não vai agredir o filho caso o veja com uma boneca, a limitação de brincar de “comidinha” como permissível, pois quando crescer vai realizar tal ação e da associação a orientação sexual futura pelos pais diante da opção de uma brincadeira ou um brinquedo escolhido pela criança.

Monteiro e Altmann (2014) apresentam relatos de profissionais do gênero masculino que atuam nas etapas iniciais e dos principais dilemas enfrentados por eles. Cinco profissionais de educação expressam contrastes e contrapontos diante de ícones acerca do trabalho que desenvolvem.

No primeiro relato o profissional “expressa sua decisão em desistir da atuação na educação infantil pela experiência anterior com educação física e devido ao fato de estranhar seu aumento e readaptação de carga horária e das diferenças também dos segmentos atendidos”. (p.730)

Em outra narrativa, o professor ressalta a responsabilidade junto a sua atuação, independente do gênero, compartilhando com a comunidade local as principais perspectivas de um trabalho coeso e organizado.

Por sua vez, há quem evidencia dois pontos delicados como “o recebimento de flores por um aluno e as tentativas de uma responsável tentando adivinhar de que “setor” da escola ele pertencia”. (p.731)

A discriminação sofrida pela própria representante da instituição que “se sentia desconfortável com a atuação do docente e compartilhou com as famílias dos alunos, um abaixo assinado para que o mesmo se retirasse da instituição é apontada por outro profissional”. (p.732)

Ao buscar as similaridades de pesquisas com alunos e escolas de diferentes municípios, busca-se ressaltar os limites e as contribuições do confronto das temáticas de identidade, gênero, sexualidade e as repercussões e amplitude a fim de pormenorizar a presença de discussões junto a produtos e propostas educacionais na construção de conscientização de alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Contrapondo que espaços de diálogo se fazem presentes e ausentes na construção de subsídios e intervenções diante e novos olhares acerca das construções e desconstruções sociais e culturais enraizadas e apresentadas em sala.

Este tópico relatou as impressões e indagações feitas, negativamente, diante das representação diferentes de alunos e da invisibilidade de suas repercussões como fonte de investigação e conscientização de novos olhares para os estudantes, entendendo que esta situação pode e deve ter espaço na constituição do currículo. A seguir veremos possibilidades de inserção de grupos, sujeitos e suas lutas para ter espaço e respeito diante de suas configurações “fora” do padrão institucionalizado.

1.4- Currículo e contemporaneidade: um olhar para os estudos Queer

Seja nos veículos de comunicação ou em episódios frequentes em espaços de educação, a temática da diversidade tem sido pauta de muitas discussões e do que estas podem causar quando se cruzam, com o intuito de ressaltar uma visão de amplitude e novos olhares, exigindo que novos olhares sejam realizadas em virtude de novos desafios que a escola tem a enfrentar. Para Louro (1998, p.87) “meninos e meninas aprendem e incorporam gestos e movimentos a que eles e elas respondem, reagem, acatam e rejeitam”.

Moreira e Candau (2006, p.90) ao apresentarem possibilidades de conceituação e organização do currículo, possibilitam também o conhecimento de uma gama de pontos a serem levantados, ampliados e divulgados. A discussão que gira em torno deste, ainda que com maior ou menor colaboração, promove novos sentidos sobre conhecimentos da escola, os processos educativos, suas interações, o que construíram em outros contextos e as representações dos nossos discentes.

Na contemporaneidade, temos acompanhado o destino e o percurso acerca das possibilidades e limites das potencialidades do currículo escolar. Discussões recentes em educação e novas inquietações para o currículo apresentam a BNCC- Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017) como documento de referência e articulação do trabalho na educação básica.

No entanto, apesar de citar dentro da constituição do mesmo sobre diversidade, e inclusão, não traz – em nenhuma etapa da educação básica- subsídios para a ampliação de saberes docentes e metodológicos e reflexões condizentes com as habilidades a serem construídas em cada disciplina do currículo escolar e para cada ano de escolaridade.

Ao questionarmos a diversidade, no âmbito da legislação educacional, também com diretrizes para o trabalho a ser desenvolvido, a Lei de Diretrizes e Bases de n 9394-96, em seu artigo 26, possibilita a autonomia na organização do currículo escolar dos ensinos infantil, fundamental e médio com uma parte comum em nível nacional adicionada, em todos os lócus educativo, por uma parte educativa. E acrescentam

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (LEI DE DIRETRIZES E BASES, art. 26)

Para se pensar o impacto e a preocupação em lidar com as diferenças na escola, grupos mobilizam estratégias e recursos favoráveis a incorporação de amplos olhares sobre os sujeitos que nela estão, suas marcas a preocupação e sensibilidade de reconhecer, valorizar e aprender com as minorias e suas principais percepções de pertencimento, força e das construções que são apresentadas.

Louro (1998, p.88) acrescenta ainda que “Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagens, materiais didáticos, processos de avaliação constituem-se em espaços da construção das diferenças de gênero, etnia e classe [...] o currículo “fala” de alguns sujeitos e ignora outros[...]”. E acrescenta

A produção de identidades de gênero “normais” também pode representar a obrigatoriedade de “preferir” determinados interesses, de desenvolver habilidades e saberes compatíveis com as referências socialmente admitidas para a masculinidade e a feminilidade. (LOURO, 1998, p 91)

Diante deste cenário, a abordagem de gênero e diversidade impulsionam indagações, reflexões e um campo ainda novo para educadores se apropriarem para a construção de novos olhares posicionamento que paralelamente, mostre tratamento pertinente a sua atuação profissional e que se desconstruam algumas convicções trazidas pelos alunos e que criem e reconfigurem padrões, costumes e valores.

Miskolci (2017) uma perspectiva histórica da política de corpos na escola desde a época da ditadura militar, pontuando que inicialmente a concepção que a masculinidade trazia na expressão e na configuração do uniforme, além de comportamentos esperados e desejáveis. Sugere, então, atenção na atuação que escolas e educadores necessitam buscar para constituir uma abordagem pedagógica mais condizente com a pluralidade de situações e circunstâncias que ocorrem em nosso cotidiano e, simultaneamente, abordar o assunto na educação infantil e anos iniciais além da necessidade de divulgar maneiras de ler e ver o que é trazido por eles e construído socialmente adequado para a faixa etária. Em uma construção temporal, o autor (ibidem, p.13) cita o “[...] impulsionamento e empoderamento de um grupo social frente a repulsa à ordem sexual “tradicional” defendida e criticada em especial na década de 1960 onde três grupos sociais reivindicam seus direitos: população negra, feministas e homossexuais, tendo ainda a contribuição da população de diferentes níveis econômicos e maior propagação de conquista de espaço almejando maior legitimidade”. Ainda sobre esta ascensão, comenta que:

Duas décadas depois os estudos Queer ganham preconceituosamente visibilidade na associação com a epidemia do HIV e nos Estados Unidos movimentos para o público

homossexual critica e revisita os próprios fundamentos da luta política. (MISKOLCI, 2017, p. 21-22).

Uma “Queer Nation” é definida por “[...] pessoas diferentes, que não apresentam os padrões da normalidade, que são alvo e representam repulsa ou que devem ser excluídos e sendo vulgarmente ovacionados por palavras grosseiras”(MISKOLCI, 2017, p. 24). O autor pontua, também, a superação da ampliação da visão do conceito de comunidade entendendo que este grupo representaria “[...] coletividade que ameaça o bom funcionamento, à ordem social e política]” (MISKOLCI, 2017, p. 24) quando, na verdade, o que se deve e almeja desconstruir é a verdadeira intenção e um grupo ou movimento “[...] tornar visíveis as injustiças e violências implicadas na disseminação e na demanda das convenções culturais e na criação de “normais” e “anormais”.

Narrativas podem e devem tomar corpo e divulgação em nossos espaços escolares e, diante deste pressuposto, é inegável que a educação deva buscar respaldo e direcionamento nos dispositivos legais, enquanto elementos de fortalecimento das práticas desenvolvidas na escola comprometidas com formação do cidadão, do exercício de seu papel e da construção do pensamento crítico. Ampliando as possibilidades concernentes ao trabalho com este tema, o autor propõe:

[...] discussões sobre a forma como as relações afetivas e sexuais são apresentadas em livros didáticos, jornais, revistas, filmes consumidos pelos estudantes... com base em situações do dia-a-dia na sala de aula, em assuntos em pauta na mídia ou em discussões provocadas pela exibição de um filme ou pela leitura de um romance, de um texto ou de uma reportagem (MISKOLCI, 2005, p. 23).

Cadilhe (2017, p.49) se apoia em Nelson (2015) como propulsor do trabalho com narrativas e de sua construção na formação inicial ou continuada e as transformações diante do que é criado na área educacional. O autor citado traz ainda a conexão entre os veteranos e calouros que, diariamente, estabelecem percepções e constituições entre suas práticas. Acrescenta a categoria Queer às narrativas, pois as mesmas relacionam interfaces que ultrapassam a construção da categoria heterossexual e a ideia de identidade sexual (p.50).

Recursos e novos dispositivos frente a esta abordagem ganham visibilidade também movimentos e discussões sobre na área educacional acerca da universalização da educação básica e dispositivos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dentre outros, exigem novas exigências para a sala de aula e a reestruturação da escola, de seu trabalho e

consequentemente com a intencionalidade pedagógica também no que concerne à diversidade, o incentivo à proteção e ao acolhimento do indivíduo e a valorização de sua identidade e diferença.

Miskolci (2005, p. 37) nos faz pensar, então, sobre a formação docente e o ‘desconforto e insegurança’ presentes nas práticas docentes diante de situações que os alunos apresentam ou “expressam com corpo, voz, construções e narrativas e os estudos Queer, presentes no Brasil, emergem a sensibilidade de aquecermos a temática da sexualidade e de modo holístico”, talvez exigindo “que novas formas de conhecimento, a incorporação desta temática na formação docente e educadores com posicionamento mais sólido e estruturado em minimizar conscientizar e aplicar atividades acerca da diversidade e diferença – pontos também da teoria difundida e que ainda exige maior referência e direcionamentos pedagógicos”. E acrescenta

Acrescentam-se a este movimento os estudos culturais- grupo que defende novas visões acerca das relações étnico-raciais e sexuais tendo como representante Tomaz Tadeu da Silva e a construção de uma teoria de currículo que valoriza o currículo oculto, muitas vezes silenciado em sala e pelas marcas da sociedade enraizadas pela concepção tradicional deixando de considerar ramificações acerca da identidade, sexualidade e da manifestação de desejos e vontades frente a diferentes situações e contextos da vida. (MISKOLCI, 2005, p. 39)

O autor pontua - na relevância da atuação docente - intervenções possíveis frente a temática e, neste sentido, explicita e amplia novos olhares acerca do que foi e é construído junto aos alunos; precisa “iniciar com a diferença básica entre os conceitos de diferença e diversidade e de sua contribuição inegável para os estudos em questão neste trabalho”. Necessitamos de revisão na amplitude e nas formas de entender e constituir saberes e experiências no global, local e regional e em instâncias e esferas com as quais o indivíduo posso lidar e desenvolver comportamentos e atitudes condizentes com o que aprendeu e com a situação vivida no que concerne um contexto e episódio.

É inevitável o estabelecimento de parcerias e da organização de intervenções por parte da escola, entendendo que o cotidiano é palco para a constituição de um currículo oculto, mas presente e forte na constituição dos diferentes atores e de suas histórias produzidas e imersas de significados, desconstruções e implicações relevantes para o saber coletivo.

Esta discussão pretendeu apresentar uma reflexão diante da amplitude que grupos de alunos podem construir com olhares acerca da própria sexualidade, alterando os contornos fixos construídos pela sociedade e exigindo que a ampliação de conexões com a cidadania e o

respeito garantam permanência e acesso no contexto em que vivem. A seguir, de modo específico detalharemos significados diante da percepção das masculinidades com o olhar do próprio dos rapazes, das moças e dos diferentes atores escolares e das leituras que os mesmos fazem dos corpos e da estética e representação esperados e desejados a cada um destes.

1.5- Masculinidades

Jacques e Jaeger (2017) afirmam que “[...] as conexões sob as quais as masculinidades e as feminilidades com as quais indivíduos interagem, em consonância com diferentes ou os mesmo integrantes ou, ainda, com diferenças circunstanciais”. Em seguida, apresenta em sua pesquisa o confronto de ideias de três professores do sexo masculino acerca de suas masculinidades. Corroborando com este pensamento, Brabo e Oriani (2013, p.150) contribuem para ‘[...] pensar em como a educação influencia e é influenciada por esses signos e significados culturais que definem as masculinidades e como ela pode atuar para a construção de relações menos desiguais’. Para Rabelo (2008):

Não existe uma masculinidade fixa, pois qualquer forma de masculinidade é internamente complexa e contraditória, depende da posição nas relações de gênero, das consequentes práticas de acordo com estas posições e os efeitos dessas práticas. Portanto, a masculinidade é uma configuração de práticas em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero [...] RABELO, 2008, p.177-178.

O desenvolvimento de subsídios para a conscientização das múltiplas possibilidades das representações sociais e culturais da identidade dos alunos, bem como, as (des)construções sobre os comportamentos desejáveis para meninos e meninas silenciando algumas possibilidades de intervenção por parte do professor.

Nesse sentido, Ferreira (2008, p. 81) aponta que é primordial e relevante aproximar a visão do interior da escola e do currículo e ver que narrativas são construídas e como se constituem os sentimentos de pertencer ou não a este, como o abismo existente de ordem racial e étnica entre os diferentes agentes ali presentes.

Filho e Pereira (2009) apresentam narrativas dos estudos de gênero nas aulas de Educação Física e a construção de uma teoria relacionando as duas áreas, bem como, as percepções da masculinidade e da feminilidade – tema central deste estudo - e a manutenção de padrões diante das interações entre os alunos e o mapeamento dos dados foram obtidos com instrumentos adaptados aos sujeitos: para os adultos, entrevista semiestruturada e para as crianças, observação direta e filmagens.

Gibim e Lessa (2011, p.2) pontuam suas impressões para a masculinidade e a “discussão para além da divisão binária do trabalho superando papéis de homens e mulheres que simultaneamente estão fora e dentro de casa”. Apresentam também o uso de narrativas e de trajetórias como forma de constituição dos saberes e fazeres docentes na primeira etapa da educação básica.

Sayão (2005, p.8) traz contribuições relevantes para a pesquisa ao apresentar a visão natural de ver uma atuação masculina em funções da gestão da escola e dos impasses de profissionais do gênero masculino na creche, na docência, bem como, a “interação entre homem e criança na visão feminina como um *dilema* para as famílias”. Apresenta, ainda, a citação de um profissional da educação infantil que diz que houve pouco receio em sua prática de cuidados como a troca de fraldas, alimentação e outras etapas inerentes ao cuidado de alunos pequenos.

Com a perspectiva de que uma permissão na discussão desse tema é uma atitude favorável, Miskolci (2005, p.25) espera que a docência desenvolva uma intervenção condizente com a situação, para que a mesma possa ser uma oportunidade de “agir e pensar”, ressaltando ainda que a oportunidade pode “criar um cenário de convivência e aprendizado a todos”. E ampliando que esta discussão esteja presente na instituição, acrescenta:

A instituição escolar tende a invisibilizar a sexualidade em um jogo de pressupostos, inferências não-apresentadas e silêncios... na verdade, a sexualidade está na escola porque faz parte dos sujeitos o tempo todo e não tem como ser alocada no espaço ou em algum período de tempo. Ninguém se despe da sexualidade ou a deixa em casa como um acessório do qual pode se despojar (MISKOLCI, 2005, p. 17).

Assim, de acordo com as ideias do autor, atuaremos de modo simultâneo na constituição de concepções de fazeres, os profissionais colaboram para a construção, (des)construção, amplia a construção do entendimento como cada ser humano articula sua constituição, o que é silenciado, pode ser minimizado e deve ser valorizado.

Carvalho (1998) tem sua contribuição ao questionar as práticas docentes de homens e, de modo prático, os instrumentos de coleta de dados desta pesquisa levam em consideração esta grande relevância do binômio magistério e masculinidade diante do envolvimento dos diferentes sujeitos que entrecruzam o processo educacional: comunidades local e escolar, incluindo os discentes.

Ao explicitarmos as percepções de masculinidades e/ou feminilidades, junto aos alunos, as similaridades e singularidades devem ser ampliadas em face de visão que os professores têm e que impactam no repertório do que discute em sala de aula.

A abordagem da relação masculinidade e docência na educação infantil, apresentada por Jaeger e Jacques (2017), complementam às questões já difundidas pelos profissionais do sexo masculino nos espaços de formação docente, bem como, as situações de desconforto diante de algumas experiências de estágio.

Alguns relatos dos profissionais entrevistados na pesquisa fazem e trazem referências aos caminhos percorridos e as situações que exigem posicionamento e reflexão diante da inserção do homem em uma espaço ‘diferente’ ou visto como ‘atípico’ para ele(s). Acerca disso, o primeiro excerto traz uma pensar sobre a opção pelo magistério:

Tudo começou na minha infância, minha mãe era professora, então eu sempre fui criado com muitos livros, muitos cadernos, sempre brincando de escolinha, [...] na medida em que o tempo foi passando acabei escolhendo. (Professor C)

Ao pensarmos na escola, como uma das agências de propagação e divulgação de desconexões, com o que o aluno é preparado ou até condicionado, a oportunidade de desmistificar a discriminação e exercitar a elucidação de novas configurações representações de alunos e professores do sexo masculino e das expressões de suas masculinidades.

De fato, no relato acima, a vivência pessoal e familiar impulsionaram a busca pela docência de modo geral, porém, há também, a reação da família, o incentivo ou não, as razões que confirmaram ou desaprovaram a opção feita. Além do ingresso na carreira, a inserção no mercado de trabalho também é citada pelas autoras. E, sobre esta, relatam dois pontos de vista acerca desta experiência: o positivo e negativo

Foi bem tranquilo, eles me deixaram super à vontade sabe, porque já é uma escola que tem outros dois homens trabalhando, então não teve aquele choque, da chegada de um professor na escola, então eles já estavam habituados com isso. (Professor A)

Foi horrível pra mim o primeiro dia [...] Chego na escola, bato na porta, entro na secretaria e digo: “vim aqui assumir a turma, sou professor, fui nomeado”. Caíram os queixos lá em baixo, sabe! “O que? Um homem aqui? Como assim? Daí a diretora foi correndo vê se tinha recebido algum e-mail da secretaria de educação para saber se era verdade ou não... (Professor B)

Diante desta dualidade relacionada ao exercício docente, Miskolci (2005, p.23) chama atenção com o cuidado com o que é expresso acerca da diversidade. Salienta a postura e a sensibilidade para amenizarmos a visão binária, exercer discriminação frente a raça e padronizar percepções que reforçam a injustiça.

Monteiro e Altmann (2014, p.730) narram recortes do cotidiano que trazem para o lócus, a oportunidade e a necessidade de reconstruir, visitar e reavaliar posturas,

proposições e expressões mais éticas, com respaldo teórico e que minimizem a construção do senso comum.

Trazem para a pesquisa, as situações que envolvem educadores do gênero masculino e as entraves acerca das construções feitas desde a opção pela etapa da educação infantil até as relações interpessoais seja com a gestão da escola diante da escolha da turma, seja junto aos responsáveis ou também dos questionamentos da própria masculinidade.

Um dos relatos retrata a construção dos estereótipos e padrões relacionados à docência e às nuances que a comunidade escolar precisa revisitar, se entendermos que a inclusão de um integrante do espaço necessita de postura, um exercício ético e de respeito a toda e qualquer atuação exercida.

Diante da situação inesperada e da afirmação e o reforço, por parte da mãe, diante da presença de homens magistério, cria-se a necessidade de novas implicações sociais e culturais que, lamentavelmente, impregnam no ambiente escolar fomentando que a escola e as situações que nela ocorrem são e estão arraigadas por padrões e concepções que continuamente são expressas em ações ou narrativas que inviabilizam as construções do modo de configuração de homens e mulheres.

Miskolci (2005) acrescenta que

A dualidade quanto a uma educação não normalizante e pelo aprendizado junto as diferenças e a concepção da obra é a superação do que é imposta na sociedade, na escola e na família- agências como moldes e padrões cristalizados diante de si e do outro e de uma consciência que ultrapasse os muros da escola”. MISKOLCI, 2005, p. 17

Dessa forma, para o autor, há de se considerar na pesquisa a estruturação didático-pedagógica para a consolidação de ações a atividades que atendem à educação básica e suas etapas e fortaleça a presença de diretrizes curriculares nacionais em face dos direitos humanos e da valorização da identidade do educando.

Exigindo novas posturas docentes, a repercussão de novos olhares para minimizar dilemas e repercussões da atuação docente impulsionam a busca e a ampliação de novos contextos e conceitos. A busca individual ou coletiva precisa ser um parâmetro que subsidie toda e qualquer mobilização feita junto aos alunos, pelos alunos ou pela docência. A seguir, detalharemos como a pesquisa e os autores que discutem saberes podem colaborar para a constituição de novas exigências para o atuação profissional.

1.6- Saberes e formação docentes

Tardif e Raymond (2000, p.210) colaboram para nosso entendimento ao apresentar “a construção de uma prática subsidiar aos docentes em formação, saberes acadêmicos e didáticos que estruturarão sua atuação profissional”.

Segundo o primeiro autor, há uma acentuada distinção na docência para a educação infantil e anos iniciais para os finais e para o ensino médio em virtude dos organogramas que constituem as licenciaturas que preparam para as últimas etapas da educação básica.

Macedo (2003, p.38) contribui ao apresentar que ‘documentos subsidiados pelas diretrizes’ tem apontado para a “desconsideração das reivindicações que, outrem, se debruçam por pesquisas e estudos realizados por órgãos e participantes, sendo também, caminhos para o fortalecimento da lei expressa em alguns princípios explícitos pela área: o equilíbrio teoria e prática, a premissa docente reflexiva, o organização de uma atuação com colaboração de outros docentes e com vistas de diálogo entre as áreas do conhecimento, a construção de currículos com ênfase em conteúdos conceituais, estão dentre o difundido”.

Ainda na visão da autora (p.39) , há “ resistência de um grupo de educadores que resiste a opressão apresentada, implicitamente, pela versão atual da base nacional expressa seja um palco de lutas de grupos e movimentos para a construção de olhares na sala de aula condizentes com as mudanças da sociedade”.

Terrazan (2003, p. 59) acrescenta esta afirmativa ao expressar que “[...] as instituições ainda conseguiram êxito em suas propostas educacionais o estabelecimento de espaços frequentes e tempo relevantes para a elaboração de itens que visem auxiliar na construção de elementos referentes na preparação, aplicação e avaliação de uma intencionalidade educacional”.

O autor apresenta três elementos inerentes a constituição de saberes que uma formação deve contemplar: 1) a formação inicial compartilhada, 2) dimensões teóricas e práticas da formação e 3) saberes docentes (p.66-67) bem como as dificuldades encontradas (dificuldades,) apresentando um tripé: “as conceituais – a serem consolidadas em formação, as internas e externas às instituições”.

Com relação a primeira – conceituais, o autor explicita que a *prática* vai muito além das vivências no ensino, sendo, ainda, um laboratório de constituição de saberes aos discentes levando em conta a propriedade do domínio do que será discutido” e o desenvolvimento de uma estrutura favorável a ampliação de saberes e a constituição de novos olhares e acerca do novo.

Em relação à segunda – dificuldades internas e podemos refletir sobre “a estrutura existente para a discussão coletiva diante da criação de um curso em nível superior e, por que não, da escola de educação básica. Há de reelaborar a estrutura e organização didática, autonomia e outros elementos relevantes a uma formação consistente e com maior articulação a outras instâncias”. (p. 70-71)

Por sua vez, a terceira se reporta a dificuldades internas e o autor aponta o impacto: “da estrutura de escola pública; da execução de projetos e práticas pedagógicas que oportunizem a construção de novos saberes docentes e da ausência de momentos de coletividade e contínua reflexão sobre os fazeres como oportunidade de formação sem serviço”. (p.72)

Puentes, Aquino e Neto (2009, p.174-175) refletem acerca da profissionalização docente e em pesquisas relacionados a atuação profissional, apresentando três vertentes “conhecimentos, saberes e competências”, apresentando para o segundo grupo, as contribuições de Freire, Pimenta, Gauthier e Tardif e salienta ainda que apenas o último autor “parece ter uma explícita preocupação por definir o que se entende por saberes”.

Medeiros (2005) ressalta uma aproximação das construções teóricas dos mesmos autores em evidência, ressaltando saberes imprescindíveis e a toda e qualquer atitude pedagógica a fim de sustentar a opção e escolha dos saberes e serem apreendidos e aplicados. De modo individual e coletivo, as contribuições apresentadas estabelecem conexões e provocam a oportunidade de organizarmos um conjunto de arcabouço capaz de instrumentar a prática docente, sobretudo com temas que exigem maior posicionamento seja na abordagem ou na problematização.

Tardif (2002 apud Medeiros, 2005) discorre sobre saberes que a atividade docente mobiliza e ressalta que:

Algumas práticas a luz de teóricos destacam mais os componentes afetivos assimilando o ensino a um processo de desenvolvimento pessoal ou mesmo a uma terapia. Outros teóricos privilegiam uma visão ético-política da profissão, concebendo o ensino como uma ação ética ou política e as muitas ações que associam a educação à luta política, à emancipação coletiva. Finalmente, determinadas concepções assimilam o ensino a uma arte cujo objetivo é a transmissão de conhecimentos e valores considerados fundamentais.(TARDIF , 2002 apud MEDEIROS, 2005, p.3).

As objeções do autor sinalizam que a ação educativa siga uma linha de pensamento pedagógico e contribua com e saberes inerentes a sua intencionalidade docente e para a condução de uma prática, temos a organização de elementos de que elencam e sustentam seus estudos.

Tardif e Raymond (2000, p.210) estabelecem relação em âmbito sociológico, citam que “o trabalho modifica a identidade do trabalhador pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo”. Espera-se, então, que a formação e a trajetória docentes deem conta de cruzar os saberes construídos em sua formação e ao longo de sua trajetória entendendo ainda que “a própria identidade e em sua maioria é caracterizado por sua atuação profissional”

Ainda refletindo sobre saberes docentes e ampliando nossos olhares para a formação inicial, que pode ser adquirida em nível médio, os autores indagam o tempo como fator relevante na construção do ofício docente sendo relevante para “compreender os saberes dos trabalhadores, na medida em que trabalhar remete aprender a trabalhar”(p. 210) Trazendo a indagação de determinada faixa etária ou maturidade relevantes para este alcance do que se requer para um docente, o autor indaga:

Será que uma formação que compreende futuros docentes na faixa etária de 15 a 18 anos consegue construir, consolidar e aprimorar saberes, em teoria com tanto complexidade conceitual e metodológica? Será os docentes que os formam também colecionam o contato com a produção atual e científica na contemporaneidade? aprimorando novos e potentes elementos, “familiarizando com seu ambiente e assimilando progressivamente os saberes necessários a realização de suas tarefas” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 210).

É desejável, que ao fim de sua formação inicial – seja em nível médio ou superior- o docente, em formação, reúna conexões referentes a premissa de Tardif (2000) junto às categorias de saberes expressas em sua concepção e impulse uma compreensão sensata sobre o temática de sexualidade e gênero, viabilizando atividades condizentes com os “conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações” (p.211).

A temática, presente nos estudos de disciplinas da área de ciências humanas, precisa fomentar, no futuro profissional, possibilidades de articulação, ampliação e construção de significados. Entendo que a intervenção consiste na “resolução instrumental de problemas (p.211)”e que o conteúdo, por sua vez, atente atenção no para a linguagem, recurso visual, sensibilização e parâmetro do conteúdo que será ministrado, resgatando sempre os princípios da ludicidade de garantem maior experiência e interação diante do que se pretende.

Difundidos por Tardif (2014, p. 252) o “saber curricular é absorvido pela docência, pois surge através dos programas curriculares” em que cada etapa da educação básica necessita de contextualização junto ao que é abordado e constituído como objeto de conhecimento, tornando-se imperativo observar como as construções e (des)construções são realizadas por

diferentes concepções pedagógicas diante da diversidade de identidade, características físicas e grupos sociais dos quais os alunos estabelecem significativos intercâmbios.

Medeiros (2005) apud Gauthier (1998) pormenoriza com maior profundidade os saberes docentes, indo além dos que constituídos e fomentados pela docência. Em sua ótica os saberes são oriundos pela disciplina, pelo currículo, pelas ciências da educação, pelas tendências educacionais, saberes da experiência e da ação docente. E cita alguns como: “Saber das ciências da educação, Saber da tradição pedagógica, Saber da ação pedagógica” (MEDEIROS, 2005, p.6-7)

Na construção e difusão dos saberes construídos em sua formação, tornam-se relevantes ressaltar a amplitude da diversidade das conexões que podem e devem ser trazidas em discussão diante de uma abordagem de um assunto ou conteúdo e nesta oportunidade junto aos discentes temos a contribuição de Tardif (2000) ao evidenciar que “os saberes profissionais dos professores parecem, portanto, plurais, compósitos (p. 213)” sendo a oportunidade de fomentar e ampliar, com a mobilização junto ao alunado de construção que impliquem na constituição de novos saberes e o intercâmbio entre as possíveis estruturas cognitivas de agentes em um mesmo lócus de investigação: a sala de aula. Ainda na visão do autor, resalta-se que toda possibilidade da construção de saberes resulta no que chama de “saber-fazer e saber-ser (p. 212)” e que, conseqüentemente, desdobra-se através da organização do trabalho pedagógico desenvolvido, “do conhecimento da matéria e do conhecimento relativo ao trabalho docente e à sua organização”.

Nesse sentido, as visões semelhantes entre Tardif e Gauthier diante da revisitação dos saberes que envolvem a prática educativa afirmam que é condição elementar para a aplicação de um repertório a ser consolidado nas interações sociais entendendo que para Tardif o “saber do professor é um saber social” (p.12).

Acerca dos saberes docentes sobre gênero e sexualidade, Miskolci (2005) aponta uma atuação profissional com conhecimentos em rede, pois “[...] o saber docente precisa se constituir como coletivo, entendendo que as situações que emergem em sala de aula referentes a corpo, identidade e estereótipos se propagam com força e interação máxima exigindo que a postura docente encontra força para levantar a poeira do que está abafado, escondido, espalhado ou num canto e recolhido”.

O autor acrescenta que “[...] e as atitudes incomodam é sinal de que surgiu a oportunidade de quebrar o silêncio e trazer, à luz, um assunto que pode contribuir para repensar a diversidade sexual e afetiva dos seres humanos” (ibidem, p.17). Ainda para Miskolci (2005, p. 14), “se a escola tende a contribuir para que as preferências sigam um

padrão socialmente imposto” diante da representação dos sujeitos que ali impregnam suas marcas, com semelhanças e diferenças e que podem se consolidar em narrativas por eles silenciadas.

Block e Rausch (2014, p.254) ampliam as conexões entre Tardif, Pimenta e Freire, apontando três eixos diante do que se espera para a docência na contemporaneidade e elenca três categorias: “não há docência sem discência, ensinar não é transferir conhecimento e ensinar é uma especificidade humana”, e acerca da última, sinaliza a necessidade do professor estudar para ter “força e moral para coordenar as atividades de sua classe”. Ainda na visão das autoras, (ibidem, 2014) “os saberes docentes encontram na etapa da formação inicial para a docência um campo produtivo e necessário para a geração de conhecimentos, requerendo que o futuro professor seja capaz de identificá-los, compreendê-los e a partir disso consolidá-los diante da ação desenvolvida nas práticas de ensino”.

Na discussão do que pode colaborar com os subsídios docentes temos, dentre alguns obstáculos a legislação educacional vigente, que pode invisibilizar a necessidade e a relevância de inserir temas considerados “delicados” permeando nossa atuação docente. As seguir, teremos o delineamento de como o currículo e sua orientação curricular atual possibilitam explicitamente a permissão para a abordagem, embora não ofereça qualquer fundamentação ou referencial para que o professor construa seu repertório.

1. 7 Identidade, diferença e diversidade e sua interface com a BNCC

A formação docente necessita do acompanhamento de novas possibilidades de trabalho escolar em consonância com as mudanças, e do que é proposto e alcançado em cada disciplina e ano escolar, e a conseqüente atualização de materiais pedagógicos a serem utilizados em sala diante desta nova configuração de orientação curricular.

Em sua terceira versão, a BNCC é enunciada como documento de orientação e organização de conhecimentos e práticas pedagógicas nas três etapas da educação básica, propondo articulação entre as mesmas. Sobre a abordagem de gênero e sexualidade, de Orientação Sexual – tema transversal eleito pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) à temática diversidade na BNCC, houve o esvaziamento de abordar o desenvolvimento das relações interpessoais que nos cercam. Nos PCN há uma estrutura organizacional com objetivos, conteúdos separados por processos de desenvolvimento – 1º, 2º, 3º e 4º ciclos e critérios de avaliação- subsidiando de modo mais claro do que a nova orientação currículo no que se refere às práticas a serem desenvolvidas.

A configuração da atual BNCC se estrutura em habilidades esperadas para cada ano escolar em cada uma das disciplinas atendendo da educação infantil ao ensino médio e articulando e, em especial, para o ensino fundamental, há saberes específicos para esta etapa escolar (com a subdivisão para anos iniciais e anos finais), relacionando também o componente curricular, e a numeração ordinal destas habilidades, conforme o esquema abaixo:



(Codificação das habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental- BNCC- MEC, 2017)

No entanto, não se constata explicitamente um direcionamento de como pode ser abordada a temática gênero e sexualidade na área do conhecimento, bem como sob forma diversa, integrada, transversal ou ainda por projetos. Ainda assim não se constituem objetivos a serem alcançados, sugestões de materiais ou atividades complementares bem como critérios para avaliar ou consolidar novas aprendizagens. O suporte de linguagem, recursos didáticos ou materiais a serem utilizados também não é apresentado, ocasionando dificuldades de estruturação e organização de um direcionamento efetivo para a abordagem do tema em sala de aula.

Tal invisibilidade implica, diretamente na falta de subsídios teóricos e metodológicos a serem empregados, sobretudo nos anos iniciais, evocando que a busca e a efetiva organização de ma proposta esteja a carga de cada instituição e de cada profissional em uma atitude ora coletiva, ora isolada e por vezes não aplicada diante da falta de segurança também dos impactos que tal inserção possa ocasionar nos contextos familiar e cultural dos alunos.

Durante o ensino fundamental nas diferentes áreas do conhecimento, os conhecimentos escolares podem ser compreendidos como “[...] o conjunto de conhecimentos que a escola seleciona e transforma, no sentido de torná-los passíveis de serem ensinados, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno.” (MEC, 2013, p.112)

Santos (2014, p.79) complementa a discussão e sugere que “a inclusão ou exclusão de determinados conhecimentos no currículo pode nos revelar as relações de poder entre os atores sociais, não sendo simplesmente seleções neutras que objetivem destacar e organizar conhecimentos entendidos como de maior valor para a sociedade”.

Diante das competências para o ensino fundamental que podem conversar com a temática de diversidade, diferença, identidade ou ainda dar oportunidades de incentivo ao respeito ao outro e a disseminação da discriminação e/ou preconceito, percebemos que uma ou mais competências estão explícitas em três componentes curriculares conforme o quadro abaixo (Quadro5):

Quadro 5: Competências relacionadas a gênero, sexualidade e/ou masculinidade nos componentes curriculares da Base Nacional Curricular Comum.

Competência	Área - Componente Curricular
6-Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outro tipo.	Humanas - Geografia
4-Estabelecer relações entre sujeitos e entre sujeitos e objetos, e seus significados em diferentes contextos, sociedades e épocas. 3-Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.	Humanas - História
5-Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza. 7-Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.	Naturais - Ciências

Fonte: BRASIL, 2017

Subdivididos em temas, os objetos a serem alcançados para as áreas humanas e naturais expressam possibilidades de intervenção desde as primeiras etapas com assuntos e abordagens

que tradicionalmente caberiam como “adequadas” para os anos finais, favorecendo que uma abordagem contextualizada se faça presente desde o início.

Em História, para os anos iniciais, há o reconhecimento do eixo “Eu”, do “Outro” e do “Nós” em uma ampliação das relações sociais pelo reconhecimento de si, da família, da escola, da comunidade e da vida em sociedade, tendo também uma divisão para os três primeiros anos e para os dois posteriores, auxiliando na abordagem e no volume de informações que os estudantes devem saber articuladas ao vocabulário e experiências próprias das fases de desenvolvimento.

Em Geografia, temos o eixo “O sujeito e seu lugar no mundo”, presente do 1º ao 5º ano e estabelecendo imediata relação com as experiências nos contextos e das relações que o aluno estabelecendo também a diversidade cultural e o multiculturalismo.

Em Ciências, temos os eixos “Matéria e Energia”, “Vida e Evolução” e “Terra e Universo” abordam para todos os anos escolares, o que até então se apresentava apenas nos anos finais, impulsionando a curiosidade e a investigação ainda nos anos iniciais.

A falta de explicitação na BNCC frente ao trabalho com tais conceitos exige a 3.2.1

2. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, que não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade e se preocupa com "[...] quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado" (MINAYO, 1992, p.43). Uma boa amostragem é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas dimensões. Com base em Minayo (1992), concebemos campo de pesquisa como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Sistema Comitê de Ética em Pesquisa em 2019 por meio da Plataforma Brasil e aprovado com o Parecer número 3.804.885.¹

2.1 Local e participantes da pesquisa

O estudo foi desenvolvido em uma escola que oferece o Curso de Nível Médio na Modalidade Normal, Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos no estado do Rio de Janeiro. Essa instituição pública estadual está localizada na cidade do Rio de Janeiro e é de grande prestígio na localidade pela credibilidade ao oferecer o Curso de Formação de Professores.

O critério de escolha dos participantes se deu na articulação docência-discência, no sentido da construção de fatores relevantes na percepção de quem se envolve com práticas e pesquisas e com quem poderá ter subsídios, ainda na formação, para aplicar atividades em sala de aula. Para tanto, serão selecionados estudantes e professores do curso normal.

Foram convidados a responder ao questionário todos os estudantes das cinco turmas do 3º ano do Curso Normal desta instituição, com cerca de 180 estudantes matriculados. Foram entrevistados seis alunos de turmas de 3ª série do Curso Normal. Os sujeitos e estudantes que serão convidados a participar da pesquisa, tanto para o questionário como para a entrevista, foram selecionados entre aqueles cursando o terceiro ano do curso normal, pois

¹ Este estudo foi submetido ao Sistema CEP/CONEP (Comitê de Ética em Pesquisa/ Comitê Nacional de Ética em Pesquisa) em maio de 2019 na Plataforma Brasil e foi aprovado com o Parecer número 3.804.885 e CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética) 22909119.6.0000.5282.¹

se entende que no fim da formação profissional houve a construção de uma base pedagógica que se aproxima dos dilemas e necessidades acerca da docência, além de ser o ano escolar com o maior número de disciplinas pedagógicas, entre elas algumas que apresentam conteúdos relacionados ao tema dessa pesquisa. Os estudantes do 1º e 2º anos do curso normal não foram selecionados, pois se considera que estão em etapa inicial ou intermediária de sua formação e ainda não foram apresentados a todas as disciplinas do curso.

Foram convidados a responder ao questionário professores do 1º, 2º e 3º anos do Curso Normal e, entre os professores que responderam ao questionário, seis foram selecionados para realizar a entrevista, sendo selecionados entre os que tinham abordado gênero e sexualidade em suas aulas ou que tenham ministrado disciplinas pedagógicas e de formação geral no curso. Não foram selecionados para a entrevista professores que não desenvolvessem práticas relacionadas ao tema dessa pesquisa ou que não demonstrassem abertura em participar de projetos sobre a temática. Consideraram-se também os riscos que a pesquisa poderia oferecer aos participantes, visto que foi respeitada a iniciativa e a colaboração em dispor-se de tempo, cansaço, temperatura do ambiente e elementos que corroborem com o desenvolvimento que será mediado junto ao entrevistador. Assim, estabeleceram-se o respeito e condições satisfatórias de entendimento das etapas e de sua colaboração para a construção de novos elementos favoráveis à pesquisa.

Aos professores e estudantes convidados a participar foram apresentados tema, objetivos e metodologia da pesquisa e informado que poderiam desistir em qualquer etapa da mesma. Os professores e estudantes maiores que aceitaram participar assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICES A e C), entregue em duas vias, ficando um com o participante da pesquisa e outro com o pesquisador.

Responderam ao questionário 90 alunos com idades entre 18 e 20 anos cursistas da 3ª série do Curso Normal e 44 professores pertencentes ao quadro permanente da Secretaria Estadual de Educação, atuando em disciplinas de formação geral (base comum) e disciplinas da formação profissional (pedagógicas), sendo a maioria do gênero feminino. Três professoras não devolveram o questionário. Deste grupo, foram selecionados para participar da entrevista seis alunos e sete professores.

Buscou-se como elemento relevante para a discussão desta pesquisa, analisar as respostas dos alunos e alunas separadamente, de forma a construir a dualidade na busca pelos mesmos na instituição que, histórico e predominantemente, tem em sua constituição maior número de alunas em virtude da associação da figura feminina no cuidar e na missão docente para alunos nas etapas iniciais da escolarização. A composição de alunos e alunas nas 5

turmas de 3ª série no ensino médio também repercute na diferenças de respondentes do questionário.²

2.2 Procedimentos de construção dos dados

Foram realizadas a análise documental e a aplicação de questionários e de entrevistas semiestruturadas com discentes e docentes do curso normal.

2.2.1. Análise documental

Foi realizada a análise de documentos curriculares por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), com a elaboração a posteriori de categorias relacionadas à diversidade, diferença, gênero, masculinidade, sexualidade e formação docente. O documento curricular analisado foi o *Currículo Mínimo do Rio de Janeiro - Curso Normal SEEDUC/ RJ, 2013*³, em particular as ementas das disciplinas Biologia, Dança, Educação Física, História e Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia e Sociologia da Educação.

2.2.2- Questionários aplicados a estudantes e professores

Foram elaborados um questionário para os estudantes (Apêndice E), com sete perguntas abertas, e um questionário para os professores (Apêndice F), com perguntas abertas e fechadas. Gerhardt e Silveira (2009, p. 70) pontuam a relevância do questionário enquanto instrumento que “[...] requer a observância de normas precisas, a fim de aumentar sua eficácia e validade. Em sua organização, devem-se levar em conta os tipos, a ordem, os grupos de perguntas, sua formulação, além de tudo aquilo que se sabe sobre percepção, estereótipos, mecanismos de defesa, liderança [...]”.

2.2.3 Realização de entrevistas com estudantes e professores

² Onde lê-se meninos e meninas optou-se por considerar alunos e alunas

³Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=5687842>

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas para que observássemos as opiniões, os posicionamentos e as expectativas dos docentes durante a realização da pesquisa, com o objetivo de identificar as perspectivas da formação e atuação dos profissionais de educação de algumas escolas e municípios, além de fomentar olhares e perspectivas de homens que estão optando pela docência nestas etapas. Foi realizado um pré-teste a fim de corrigir e alterar possíveis percursos e direcionar a pesquisa para o alcance dos objetivos iniciais. Em seguida, registradas por meio de gravador e registradas na íntegra.

As entrevistas foram realizadas individualmente com alunos e professores e foram utilizados roteiros semiestruturados organizado em eixos relacionados à fundamentação teórica respectiva para sua análise, tanto no roteiro dos alunos como no roteiro dos professores.

Enquanto instrumento de construção de dados, utilizada nesta pesquisa, a entrevista colabora para o entendimento e a sistematização de como os sujeitos questionados se comportam, confrontam e respondem a inquietações diante de perguntas previamente elaboradas com o intuito de colher ao máximo, as construções diante dos sujeitos e de sua leitura do cotidiano. Na visão de Gerhardt e Silveira (2009, p. 73), a entrevista [...]“é uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação”, podendo ainda ser subdividida em estruturada, semiestruturada e não estruturada. Neste estudo, optou-se pela semiestruturada, pois o “pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e, às vezes, até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (ibidem, p. 73). Duarte (2004) indica benefícios na entrevista e acrescenta que:

Nesse caso, se forem bem realizadas, elas (entrevistas) permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada uma daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitiriam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais fácil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

Para Oliveira, Fonseca e Santos (2010) a entrevista é uma metodologia onde o diálogo, a subjetividade e a interação estão presentes. Para os autores o uso dessa técnica possibilita a identificação de representação e sentidos que estão nos sentidos através da descrição e narração dos acontecimentos. Elucida-se que o uso das entrevistas é uma das principais ferramentas quando o assunto é pesquisa qualitativa. Adotada como instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada objetiva colher todas as narrativas apresentadas e dialogar

com os atores e assuntos que se desdobram ao longo do trabalho. Em seguida, foi iniciada uma nova etapa de recolhimento e dados que terá como principal objetivo de conversar entre as respostas dadas pelos estudantes, dividindo-as também em categorias para facilitar a análise.

2.2.4. Análise de produções dos estudantes

Foram elaboradas e reunidas propostas de oficinas relacionadas a gênero, sexualidade e masculinidade no produto técnico-educacional para aplicação na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e estas foram apresentadas aos alunos do curso normal, como forma de instrumentá-los para a futura atuação profissional. Também foram solicitadas produções textuais dos alunos do curso normal com avaliações das oficinas, visando ao aprimoramento de materiais adequados à faixa etária dos alunos da educação infantil e anos iniciais, elaboração e reflexão acerca de propostas e recursos pedagógicos e a aplicação das mesmas durante o estágio supervisionado dos alunos. As oficinas podem, também, ser aplicadas como propostas para vivenciar a abordagem destas temáticas na formação do curso normal.

Como forma de aplicação do produto, a produção escrita pode trazer reflexões sobre as noções de diversidade e diferença, bem como articulações para o profissional sistematizar e registrar formas de constituição de sentido acerca do assunto discutido e das marcas no registro escrito. Geraldi (1997) amplia as discussões sobre a produção escrita ao afirmar que discência e docência estão em sintonia acerca das múltiplas conexões e da circularidade que a produção pode alcançar. E acrescenta:

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores (GERALDI, 1997, p. 22).

Klein (2002) pontua a relevância do papel empregado à escrita, ressaltando que o que é produzido algo que registre, seja de fácil consulta e que tenha legitimado na existência de uma língua, “[...] sendo um instrumento imprescindível para o indivíduo e sua história”.

Para Varela (1996), episódios e narrativas são apresentadas como forma de dar sentido a questões e sua intrínseca relação com a sala de aula; na relação de gênero e infância algumas desconstruções precisam ser revisitadas e, entre elas, destacam-se: a presença de um menino

em um espaço da sala, convencionalmente, freqüentado por meninas; o relato de uma aluna que pratica futebol; a postura machista de um profissional da equipe diretiva diante da postura de um aluno e um relato de presente ganhado por um aluno com personagem infantil, prioritariamente feminino.

2.3 Procedimentos de análise de dados

2.3.1 Análise documental

Para Richardson et al. (1999 apud AUGUSTA et al., 2017), a análise documental consiste em uma série de operações que visam estudar documentos com o intuito de compreender circunstâncias sociais e econômicas. Para Cellard (2012, p. 295), o documento constitui fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é relevante em qualquer construção referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Cellard (2012) expressa que:

Seja como for, o analista não poderia prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura, política, econômica, social, cultural, que propiciou a produção de um documento determinado. Tal conhecimento possibilita aprender os esquemas conceituais de seu ou de seus atores, compreender a razão, identificar pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão (CELLARD, 2012, p. 299).

Segundo Gil (2008), a composição de um documento pode ser diversa, com registro ou não, dos quais pertencem diários, documentos, de entidades públicas e privadas, gravações, correspondências, fotografias, filmes, mapas, etc.

Silva, Almeida e Guindani (2009, p.11), citando Chizzotti (2006), ressaltam que a análise de conteúdo é uma entre as diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto “[...] os fragmentos mais simples, que revelam sutilezas contidas em um texto”. Os fragmentos podem ser palavras, termos ou frases significativas de uma mensagem.

2.3.2- Análise de questionários e entrevistas

Com base em Minayo (1992), podemos apontar três finalidades para essa etapa: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto

pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte. Essas finalidades são complementares, em termos de pesquisa.

Os dados foram tratados por meio da análise de conteúdo à luz das contribuições de Bardin (2011). Cunha e Santos (2014) citam que esta proposta favorece a exploração qualitativa de mensagens e informações. Para Bardin (2011), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de investigação que, por meio de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo latente das comunicações procura interpretar estas mesmas comunicações. Quanto aos procedimentos de análise, as entrevistas foram analisadas a partir de eixos que nortearam as perguntas e respostas em blocos específicos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Análise do *Currículo Mínimo do Rio de Janeiro - Curso Normal*

Na versão do *Currículo Mínimo do Rio de Janeiro - Curso Normal*, publicada em 2013, os Cadernos têm a seguinte organização: Apresentação – onde se relata a reformulação do currículo junto à Secretaria Estadual de Educação; Introdução - com uma caracterização da área e das disciplinas vinculadas; a apresentação de eixos por bimestre e das habilidades e competências a serem alcançadas para em cada disciplina em cada uma das séries do curso; e a ficha técnica da equipe de elaboração do caderno.

O *Currículo Mínimo 2013- Curso Normal- Formação de Professores* para as Disciplinas Pedagógicas está organizado em seis Cadernos: Práticas Pedagógicas; Parte Diversificada; Laboratórios Pedagógicos; Formação Complementar; Conhecimentos Didáticos Metodológicos e Fundamentos da Educação e foi feita, em especial, a análise do último caderno por englobar as disciplinas com aderência para a discussão da temática desta pesquisa. O mesmo acontece com as disciplinas da Formação Geral, subdivididos em: Matemática, composto pela disciplina de Matemática, Linguagens, composto pelas disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (contemplando Línguas Inglesa e Espanhola), Artes (contemplando Artes Visuais, Teatro, Música e Dança) e Educação Física, Ciências Humanas, composto por Sociologia, História e Geografia e Ciências Naturais, composto por Biologia, Física e Química.

Ampliando as discussões junto às orientações curriculares abrem possibilidades para indagações como: Que proposições acerca deste assunto o currículo do curso normal contempla? Que conexões podem ser feitas para as três etapas da educação básica? De que modo a articulação das aulas e do estágio supervisionados podem colaborar na relação aluno X futuro docente diante destes construtos? Quais as perspectivas para a discussão sobre sociedade, educação e cultura?

As contribuições das DCNEB (BRASIL, 2013) subsidiaram o cotidiano escolar e respeito e cuidado com o aluno – protagonista de toda e qualquer intenção educativa- nas múltiplas formas de sua apresentação, percepção e caracterização. Prova disso está presente no documento ao nos ajudar a pensar que

Na Educação Básica, o respeito aos estudantes e há seus tempos mentais, socioemocionais, culturais, identitários, é um princípio orientador de toda a ação educativa. É responsabilidade dos sistemas educativos responderem pela criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade

(diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar, da Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Médio. (BRASIL, 2013, p.35)

Como expressam as DCNEB, uma abordagem com dimensão educativa pode contar, com a respectiva caracterização da etapa de escolaridade em curso e a faixa etária, fomentar a construção de conceitos importantes que são ou não construídos anteriormente e que podem ser analisados e sensibilizados com a instrumentalização educativa.

Abordagens de gênero e sexualidade no *Currículo Mínimo do Curso Normal*

Foi realizada a análise de conteúdo, procurando identificar e quantificar o número de vezes em que foram localizadas palavras e expressões relacionadas a gênero e sexualidade. As palavras masculino, feminino, sexo, sexual, sexuais, sexuado, sexualidade, gênero diversidade e afins (identidade e diferenças) foram localizadas nos Cadernos de Orientação das Disciplinas Pedagógicas e da Formação Geral - Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens (Tabela 1).

Tabela 1 – Distribuição dos termos masculino, feminino, gênero, sexo e sexualidade e afins nos componentes do *Currículo Mínimo do Rio de Janeiro - Curso Normal*

Componentes Curriculares	Número de palavras ou expressões (por componente)							No. Total
	Masculino	Feminino	Sexualidade	Sexo/ Sexual Sexuais	(A) Sexuado	Gênero	Diversidade e afins	
Biologia	0	0	2	3	3	0	4	12
Sociologia	0	0	0	0	0	0	3	3
Educação Física	0	0	0	0	0	1	0	1
Sociologia da Educação	0	0	0	0	0	0	3	3
História e Filosofia da Educação	0	0	0	0	0	1	0	1
Dança	0	0	1	0	0	1	1	3
Psicologia da Educação	0	0	1	1	0	0	1	3
No. Total	0	0	4	4	3	3	12	26

Fonte: O autor, 2020.

Das sete disciplinas do ensino normal com aderência aos termos pesquisados, todas tem expressões e/ou categorias que dialogam com as questões referentes a gênero e sexualidade, sendo que em Biologia foram localizadas 12 palavras referindo-se a masculino, feminino, sexualidade, sexo, sexual, sexuado e termos afins relacionados, exclusivamente, a assuntos específico da área, como, espécies e seres vivos.

Essa análise aponta a relevância do diálogo sobre essas questões e da ampliação da discussão do tema em âmbito local, regional e global, entendendo que tais considerações têm impacto imediato e direto em construções e desconstruções que envolvem a escola.

Refletir sobre a amplitude de abordagens de gênero e sexualidade em disciplinas do curso normal nos auxilia a problematizar funções atribuídas aos docentes da formação profissional como responsáveis pela construção de reflexões importantes com os alunos para as suas vidas profissionais. Discriminações se fazem presentes em todo âmbito social e a escola não fica isenta de representar, diariamente, episódios de incompreensão dos seus atores diante das múltiplas percepções de como os sujeitos que nela interagem constituem sua identidade, subjetividade e ampliam contornos e posturas para a diversidade.

Alguns documentos curriculares se referem à orientação sexual, diversidade e diferença de modo genérico, dificultando a organização de subsídios para o professor explorar tais temáticas em sala de aula. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apenas cita as palavras, sem oferecer suporte ao docente. Nesse sentido, se distancia da Resolução CNE/CP Nº 2, que no artigo 22 estabelece que: “O CNE elaborará normas específicas sobre computação, orientação sexual e identidade de gênero” (BRASIL, 2017, p. 12).

Com base na análise empreendida, pode-se constatar a ausência de direcionamentos que sustentem a inserção de abordagens de gênero, sexualidade ou masculinidade, no sentido de possibilitar um repensar sobre a prática, de forma que a ação se transforme em conteúdo de resignificação, com a conscientização sobre o próprio fazer. Como aponta Pimenta

O alargamento da consciência se dá pela reflexão que o professor realiza na ação. Em suas atividades cotidianas, o professor toma decisões diante das situações concretas com as quais depara, com base nas quais constrói saberes na ação [...] Mas a sua reflexão na ação precisa ultrapassar a situação imediata. Para isso, é necessário mobilizar a reflexão sobre a reflexão na ação. Ou seja, uma reflexão que se eleve da situação imediata, possibilitando uma elaboração teórica de seus saberes. (PIMENTA, 1998, p.158)

Nesse caminho, o docente pode se direcionar para a construção de sua autonomia na profissão, enriquecendo-se de saberes e métodos e aprendendo com a resolução de problemas, com o desenvolvimento de saberes e fazeres necessários para a formação continuada no século XXI, e ressaltando novos olhares sobre a atuação e o estabelecimento de rede de

conexões de saberes, contribuindo para uma melhoria compartilhada e participativa.

O Caderno de Fundamentos da Educação

O *Caderno de Fundamentos da Educação* apresenta 20 páginas, englobando quatro disciplinas escolares - História e Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação e Política Educacional e Organização do Sistema de Ensino - e apresentação sumária de cada uma das disciplinas. Em seguida há a apresentação das disciplinas História e Filosofia da Educação (ofertadas na 2ª e 3ª séries), Sociologia da Educação (ofertada na 3ª série), Psicologia da Educação (ofertada na 2ª e 3ª séries), Política Educacional e Organização do Sistema de Ensino (ofertada na 3ª série) e, posteriormente, as habilidades a serem desenvolvidas em cada bimestre.

A Disciplina Sociologia da Educação

Ofertada na 3ª série do Curso de Formação de Professores, esta disciplina colabora para a discussão acerca das relações sociais e sua repercussão, exigindo problematização dos atores da qual pertencem. No Caderno de Sociologia da Educação, percebe-se a aproximação com a temática da pesquisa no último eixo, denominado “Escola: um lugar de relações sociais” destinado ao 4º bimestre, em especial, com seguinte habilidade “Reconhecer que aspectos políticos, econômicos e culturais presentes na sociedade são reproduzidos no cotidiano da escola”, relacionando-os com a vivência pedagógica no espaço escolar e na sala de aula, na escola e outras instituições socializadoras. (SEEDUC, 2013, p.9)

A Disciplina História e Filosofia da Educação

Ofertada nas 2ª e 3ª séries do Curso de Formação de Professores, a disciplina apresenta na 3ª série reflexões relevantes a contextualização e configuração da formação docente no Brasil, perpassando as construções diante da figura da docência na educação infantil e anos iniciais.

Na 3ª série, os eixos referentes ao 1º bimestre trazem oportunidade de conexão em face do tema desta pesquisa. No 1º bimestre, intitulado “O Curso Normal no Brasil, suas origens, depreciação e momentos do pensamento político e pedagógico”, destaca-se a habilidade “Compreender a relação dialética entre trabalho e educação na formação docente no Brasil”

com a oportunidade de analisar a evolução e a construção do gênero na carreira docente, desde seu ingresso a atuação profissional na contemporaneidade. (SEEDUC, 2013, p.6)

A Disciplina Psicologia da Educação

Ofertada nas 2ª e 3ª séries do curso de formação de professores, as orientações para o ensino desta disciplina – citado por alunos no questionário como a que mais colabora para o entendimento das temáticas de gênero, sexualidade e masculinidades – vai desde a caracterização da Psicologia enquanto ciência até as considerações inerentes ao trabalho docente.

Na 2ª série, os eixos referentes aos 1º e 4º bimestres trazem oportunidades de conexões face ao tema desta pesquisa. No 1º bimestre, intitulado “Origem e evolução da Psicologia” há a habilidade “reconhecer a contribuição da Psicologia para a compreensão da subjetividade humana”, em que se discute a origem e as nuances da imersão da Psicologia e a interface de sua relação com a educação, bem como, estabelecer a importância da constituição da mesma para a subjetividade humana. Ao fim do 4º bimestre com o eixo “Afetividade e cognição”, em especial com a habilidade “compreender a manifestação da sexualidade como parte integrante do desenvolvimento da criança”, onde se busca que os alunos compreendam a teoria da Psicanálise e a sua relação com o desenvolvimento psicossocial e afetivo da criança. Entendendo também a expressão da sexualidade da mesma e a relação entre afetividade e inteligência como inerentes ao aprendizado potente (SEEDUC, 2013, p.12).

Na 3ª série, temos a oportunidade de suscitar esta abordagem durante os 4 bimestres. No primeiro, o eixo temático se intitula: “Função simbólica e atividade lúdica na educação infantil” e dentre as possibilidades de análise, temos em especial a seguinte habilidade: “identificar a brincadeira como expressão dos desejos e experimentação simbólica”, em que expressões e múltiplas percepções do cotidiano serão observadas e poderão se transformar em projetos de análise grupal-coletivo. Em seguida, o eixo “Contribuições da Psicologia para o contexto educacional” apresenta, em especial, a seguinte habilidade: “Compreender a escola como espaço de convívio social, diversidade e inclusão.” (SEEDUC, 2013, p.13)

De modo mais crítico e amplo, teremos uma imersão a reflexão do cotidiano a partir das experiências vividas, também, no estágio ampliando questões e ampliando a reflexão do futuro professor diante de situações desafiadoras.

No bimestre posterior, o eixo gira em torno do tema “A quebra da concepção dual entre homogeneidade e singularidade”, em especial, com a seguinte habilidade: “Perceber a

influência das relações sociais e familiares para o desenvolvimento do aluno no contexto educacional”, o que se aproxima de estudos de autores como Miskolci (2017), que discute o conceito de heteronormatividade e amplitude de articular saberes, também, com o contexto familiar e as repercussões ou o estabelecimento de abordagens junto a mesma por parte da escola. (SEEDUC, 2013, p.13).

Ao fim da 3ª série, temos no último bimestre, o eixo “A relação escola-sociedade” em que se discutem impactos e influências nas interações vividas pelos e junto aos alunos e as conexões destas no cotidiano. Apresenta-se a habilidade “Compreender os fenômenos sociais a partir dos diferentes valores socioculturais: religiosos, étnicos, diversidade sexual e configurações familiares, entre outros”, (ibidem) que se torna impulsionadora de reflexões diante da palavra diversidade e a ênfase para a temática, carro chefe deste estudo, sendo possível apresentar propostas de intervenção desde a educação infantil e na formação docente ainda em nível médio, entendendo que uma orientação curricular possibilita a construção de vínculo, valores éticos e o desenvolvimento de uma prática pedagógica contextualizada com o cotidiano.

Disciplinas da Formação Geral

A disciplina Sociologia

Ofertada nas 1ª e 2ª séries do Curso de Formação de Professores, a disciplina tem uma contribuição para o aquecimento de discussões sobre identidade e diversidade, sendo assim percebidas as aproximações com a pesquisa:

- Na 1ª série nos 2º e 3º bimestres há conexões explícitas com relações sociais, atitudes favoráveis e seus entraves.

- No 2º bimestre existe o eixo “Cultura, diversidade e aprendizagem”, em especial com a habilidade “Reconhecer as relações de alteridade e relativizar as diferenças culturais, percebendo o lugar da escola como locus de discussão e prática”, (SEEDUC, 2013, p.5), sendo importante para a formação docente uma interlocução para as leituras que o cotidiano nos empresta.

O eixo “Preconceito e discriminação” está no bimestre seguinte e, em especial, as habilidades: “Identificar as diferentes formas de preconceito, discriminação e intolerância e analisar suas inter-relações, levando em consideração aspectos histórico-sociais” e “pensar a escola como espaço de reprodução e desconstrução de ideias e práticas”

discriminatórias”(ibidem), com a premissa de refletir ações e construções na educação infantil e série iniciais e as abordagens favoráveis a sensibilização acerca desta temática, desde o início da escolarização.

A disciplina Dança

Ofertada nas 1ª e 3ª séries do Curso de Formação de Professores, a disciplina também permite conexões acerca da relação corpo e expressividade-movimento.

No quarto bimestre da 1ª série, há o eixo “Jogos de improviso e sequência coreográficas”, com a habilidade “Reconhecer as manifestações de dança presentes em sua cidade, identificando grupos, gêneros e contextos”(SEEDUC, 2013, p.12), e há a articulação também com o estudo do corpo e a disciplinarização do controle de meninos e meninas em face de padrões culturais.

No quarto bimestre da 3ª série, temos o eixo “Identificar as principais questões conceituais da dança na educação e analisar as relações entre corpo, autonomia, gênero e sexualidade, a partir da prática de dança”. (RIO DE JANEIRO, 2013, p.14), com reflexões sobre o que propor para os alunos dos anos iniciais para minimizar o gênero e as representações dos corpos diante de uma atividade livre ou dirigida.

A disciplina Educação Física

Ofertada nas três séries do Curso de Formação de Professores, a disciplina também permite conexões acerca das relações ludicidade e práticas pedagógicas.

No segundo bimestre da 2ª série, no eixo “Ludicidade e movimento”, consta a habilidade “Problematizar as relações de gênero manifestas no contexto escolar e suas interfaces com a prática dos jogos”(SEEDUC, 2013, p.6) e há o início de desconstruções sobre noções como força, habilidades e destrezas independentemente do gênero.

Possibilidades de conexões entre as disciplinas e questões de gênero e sexualidade

A leitura e análise do *Currículo Mínimo* possibilitou compreender que aspectos relacionados a questões de gênero e sexualidade são pouco destacados e não estão relacionados de modo direto, com o trabalho docente. Em uma leitura reflexiva, a versão

analisada do *Currículo Mínimo* (2013) contingência a amplitude da reflexão docente sobre a organização, coerência e qualidade no desenvolvimento de suas atividades profissionais.

Não são apresentados nesse documento curricular recursos didáticos que poderiam ampliar metodologias e estratégias de ensino na formação inicial. Tais indagações são relevantes para a articulação de um currículo formal, dando vez e voz aos protagonistas na elaboração, adaptação e avaliação de um conjunto de saberes e fazeres circunstanciados pelo cotidiano escolar.

Tais resultados indicam diferentes concepções que podem estar relacionadas a uma “desconfiguração” de sujeitos, desejos e sentidos. Guizzo (2007) aponta ideias de autores como Sabo (2002) e Oliveira (1998), com a premissa do cerceamento de meninos desde cedo, para a adoção de uma construção corporal que atenda a atributos esperados para o masculino.

Algumas inquietações surgem diante de como o professor avalia o trabalho desenvolvido segundo o *Currículo Mínimo* a partir de suas práticas. Redimensionar o currículo torna-se importante se reconhecermos o potencial do que se propõe para um aluno e para o seu percurso diante de uma etapa ou período de aprendizado escolar. Neste sentido, Sacristán (2000) afirma que:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam (SACRISTÁN, 2000, p.15-16).

Considera-se que os docentes utilizem outros documentos para seu planejamento em consonância com as Orientações Curriculares, na procura de caminhos que corroborem para a amplitude de saberes e fazeres docentes e que influenciem o trabalho docente a ser desenvolvido.

Acerca do olhar para a construção do currículo para o ensino fundamental ao objetivar que um dos compromissos de uma organização para esta etapa seja construída a partir da Resolução CBE-CNE nº 11 (2010) apontando que :

Os conhecimentos escolares podem ser compreendidos como o conjunto de conhecimentos que a escola seleciona e transforma, no sentido de torná-los passíveis de serem ensinados, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno (BRASIL, 2010, p.112).

A citação ressalta a formação e a constituição de conceitos a serem trabalhados; segue um cunho filosófico, pedagógico, cultural e político, se pensarmos que é missão de uma prática intencional, transformar comportamentos em prol de uma visão mais holística do meio a que pertence e de sua interlocução como agente social e para Roldão (2007), a principal premissa da docência se constitui do agir, do favorecimento de constituição de aprendizagens.

A formalização do conhecimento profissional ligado ao ato de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico didáticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos), que, contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora –, que se configura como ‘prático’ (ROLDÃO, 2007, p. 98).

Há de se considerar também os objetivos e o papel da escola na docência, pois, ao se limitar a um pequeno grupo de pesquisadores e professores a participação e construção de um currículo ou de uma orientação, não se abre a possibilidade de ampliar relevantes construções acerca do alcance das habilidades e competências a serem construídas, para além das apresentadas e outras que possam surgir na articulação entre teoria e prática.

A parceria do curso normal em nível médio com a SME (Secretaria Municipal de Educação) para a realização dos estágios supervisionados nas escolas como atividade obrigatória que compõe a organização da habilitação profissional em nível médio. Assim, na análise do currículo para esses segmentos (planejamentos de ensino e/ou ementas) podem começar a suscitar alguns questionamentos relevantes na discussão de gênero e sexualidade, bem como, de identidade, diferença, inclusão e outros correlatados.

Sendo a instituição escolar um âmbito propício para a construção de saberes, e seus atores os protagonistas, Nóvoa (2009) pondera a relevância do debate sobre a relação entre a construção de conhecimento e as práticas pedagógicas. O planejamento pode contribuir para o processo articulador: “O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

Em cada uma das ementas das disciplinas analisadas, pode-se constatar que a abordagem destas conexões se faz presente em disciplinas de diferentes áreas, que colaboram para o âmbito em sala de aula e para o entendimento de que a pesquisa em educação não pode deixar de considerar conexões com os múltiplos sentidos que a permeiam, bem como a relação teoria e prática diante das múltiplas formas de representação de identidades e repercussões sobre gênero e expectativas estáticas, inconcretas e violentas que se desejam

para cada um de nossos alunos. Apontam-se possibilidades de diálogos entre as disciplinas do currículo do curso normal e do protagonismo dos alunos-docentes que podem re-construir visões em sala de aula.

Se pensarmos que a atuação do professor formado em nível médio exige atenção e posicionamento político e ético do educador, a contribuição do conhecimento das diretrizes na configuração do curso se dá no 2º bimestre, período este em que o aluno compreende também em outras disciplinas, as diretrizes, parâmetros e metodologias para o ensino de Geografia e História possibilitando, sobretudo e desde o início do ensino fundamental reflexões que objetivem:

[...] o conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto da igualdade formal, propicia desenvolver empatia e respeito pelo outro, pelo que é diferente de nós, pelos alunos na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direito de aprender, que é de todos. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 anos, p.115).

As objeções apresentadas contribuem para pensar o tema, propondo que as temáticas expressas nas diretrizes encontrem relevâncias no currículo escolar, ampliando ao longo de cinco anos, construtos relevantes que acompanham o progresso de conteúdos e complexidade sobre as interações com o outro, os intercâmbios do local, do regional e no tempo, percebendo a evolução ou o regresso de tais conceitos, à luz ainda de como algumas percepções são reproduzidas pelos estudantes e não refletidas.

3.2 Análise das percepções discentes

Nesta subseção, serão apresentadas as respostas aos questionários e depoimentos dos estudantes entrevistados, com discussão dos resultados articulada ao referencial teórico na constituição do estudo desenvolvido, como também, revisitar a prática articulada junto a apresentação dos dados e indagações pertinentes ao tema central deste estudo.

3.2.1 Escolha do curso

As perguntas deste eixo foram formuladas visando a compreender motivações, expectativas e experiências relacionadas à trajetória dos participantes relacionadas à opção pelo curso, identificação e vivências no cotidiano escolar, entendendo-os como forma de estabelecimento para as tessituras constituídas por cada sujeito, em determinado contexto social, cultural, emocional e de ótica.

Acerca do motivo pelo qual ingressaram na escola, nas respostas ao questionário dos alunos, o item “ter conhecimentos diferentes no ensino médio” e “possibilidades de empregabilidade” tiveram 6 citações. Por parte das alunas, também houve a citação do item “conhecimentos diferenciados do curso” e “prestígio da instituição e/ou curso” e “o sonho em ser professora”. No total de estudantes, o item “desenvolver e adquirir conhecimentos divergentes de uma formação geral” teve o maior número (14) de citações.

Tabela 2. “Análise das respostas à pergunta: “Por que você escolheu o Curso Normal””“?

Respostas	No de citações Alunos	No de citações Alunas	Total
Conhecimentos diferentes do ensino médio regular	6	8	14
Prestígio da instituição e/ou curso	5	8	13
Pela possibilidade de empregabilidade	6	5	11
Sonho do estudante	0	10	10
Falta de opção- estar matriculado em uma U.E.	4	2	6
Identificação com a profissão	0	6	6
Possibilidade de oferecer algo pra sociedade	1	2	3
Seguir os passos da mãe	0	3	3
Pelo uniforme	0	2	2
Por influência de amigos	0	2	2
Conhecer uma sala de aula na visão de um professor	0	1	1
Incentivo do pai	0	1	1
Família ser da área educacional	1	0	1
Obrigação do responsável	0	1	1
Curiosidade	0	1	1
Adquirir sólida formação ao fim do ensino médio	0	1	1
Direcionado pelo sistema de matrículas	0	1	1
Total	23	54	76

Fonte: O autor, 2020.

Quatro (4) estudantes entrevistados pontuaram que a decisão da escolha do curso foi por motivação própria, embora a percepção do próprio desenvolvimento enquanto estudante tenha chamado a atenção de professores e/ou colegas. Elementos individuais ou coletivos motivaram o ingresso e acesso do aluno ao curso normal, como nos fragmentos de texto adiante:

Na minha outra escola não estava tendo aula, ai eu vim para cá (EM3).

É... por que eu já gostava dessa área. Então... foi um encontro pra mim mesmo. (EF1)

Dentre várias escolas públicas, quis a escola com o melhor ensino. (EF3)

Escolhi o CN por que conforme eu fui desenvolvendo na escola e vi que eu gostava muito da educação e meus professores eram incríveis e eu gostaria de ser como eles. (EF4)

Entre as diversas razões para pertencer ao espaço educativo, temos a multiplicidade da aptidão, perpassando pela vocação ou a continuação da formação após o término de uma etapa da educação básica. Nesse sentido, Alves e Oliveira (2001, p. 8), acerca das tessituras do cotidiano escolar, ressaltam que “[...] a vida cotidiana desses e dessas... não se reduz àquilo que é observável e organizável formalmente”. As autoras acrescentam que:

Os múltiplos sentimentos, valores e processos vividos por cada um (a) na tessitura das redes de saberes que dá sentido às suas ações precisam ser compartilhadas coletivamente e, para fazê-lo precisamos estar imersos nos sentidos e sentimentos dessas histórias ouvidas e partilhadas. (ALVES, NILDA, 2001, p.8).

Ainda na visão das autoras, é importante a percepção de que os sujeitos precisarão desenvolver na docência. A representação de práticas vivenciadas enquanto estudante aproxima o entrevistado do que seja a formação e das exigências da prática.

Acerca ainda da discussão de saberes e suas conexões múltiplas, Pereira e Filho (2009, p.2) nos auxiliam na compreensão de que o “[...] movimento de análise que foca também os saberes que constituem estes espaços sociais e educativos, tais como: a família, a escola e a infância e como estas concepções se articulam de forma a serem tomadas como ‘verdades’ ” (PEREIRA, 2002; PEREIRA; ROMERO, 2004).

Sobre o incentivo para o ingresso no curso normal, nas respostas ao questionário dos 21 alunos, 16 responderam afirmativamente e 5 responderam negativamente. Das 69 alunas, 55 responderam que tiveram e 14 responderam que não. Entre os alunos e as alunas, mais de um

terço das respostas (36) fez referência a uma mulher da família como a pessoa que incentivou ao ingresso no curso (Tabela 3).

Tabela 3. Análise das respostas à pergunta: “Alguém incentivou a entrada no curso?”

Respostas	No citações Alunos	No citações Alunas	Total
Mulheres da família- mãe/tia/avós	7	29	36
Ninguém- não	5	14	19
Família (sem especificação)	2	6	8
Pai-primo-tio	2	5	7
Pais	4	3	7
Amigos-amigas	0	5	5
Sim, não especificado	1	4	5
Escolha própria	1	2	3
Professores	0	2	2
Madrinha	0	1	1
Total	22	71	93

Fonte: O autor, 2020.

Nos depoimentos dos estudantes um entrevistado escolheu o curso por iniciativa, três tiveram apoio da família e para outro a família teve influência neutra. As respostas se aproximam pela contribuição e segurança que podem ser constituídos nos comportamentos sociais estabelecidos.

Eu mesmo busquei as informações (EM1).

Foi meu mesmo (EM2) .

Sim, meus pais, que deram a ideia do ... [nome da escola] na verdade e eles sempre incentivaram, desde quando eu decidi isso (EM4).

Sim, a minha mãe principalmente por que ela gosta muito dessa área e viu que eu gosto também (EF1).

Sim a minha família inteira (EF2).

Bom, minha mãe e meu pai eles sempre foram muito neutros, o que eu queria fazer eles deixavam... Quando eu escolhi minha mãe ficou muito emocionada (EF4) .

Os estudantes tinham uma observação a ser feita na entrevista, foi a constatação do entendimento no momento da escolha, posteriormente, veremos ao fim deste eixo, que esta percepção do que ‘estava por vir’ funciona como um choque de realidade realizado, principalmente, pelos professores no início do curso, do que é a instituição, dos diferenciais de uma escola com ensino médio “regular” e das mudanças que viriam. Alves (2001, p. 19) reforça a ideia de que “[...] só é possível analisar e começar a entender o cotidiano escolar em

suas lógicas, através de um grande mergulho na realidade cotidiana da escola [...] exercitando o tal olhar neutro que me ensinaram e aprendi a usar.”

Sobre a reação da família em relação à escolha do curso (questionário), a maioria dos alunos (18) e alunas (48) respondeu que teve o apoio da família (Tabela 4).

Tabela 4 – Análise das respostas à pergunta: “Qual foi a reação de sua família sobre a escolha do curso?”

Respostas	No de citações Alunos	No de citações Alunas	Total
Gostaram-apoiaram-incentivaram	18	48	66
Apresentaram pontos positivos e negativos	0	5	5
Não ofereceram apoio - incentivo	1	4	5
Foram indiferentes	0	2	2
Preferiam outra instituição	0	2	2
Questionaram quanto a certeza da decisão	0	1	1
Tiveram receio por conta da localidade	0	1	1
Vislumbraram sair com uma formação	0	1	1
Espanto	1	0	1
Sugeriram o Ensino Médio Regular	1	0	1
Total	21	64	85

Fonte: O autor, 2020.

Cinco entrevistados relataram uma postura de aceitação da escolha do curso, seja por perceber no filho(a) a vontade de ser professor ou pelo prestígio da instituição de ensino. Um dos meninos entrevistados apontou o espanto por parte da família pela opção do curso de formação de professores.

Estranho, estranho pelo fato de todo mundo falar que aqui só tem menina e tal, que é um colégio de mulher e tudo mais [...] e ai eles reagiram, meio estranho.EM3.

O envolvimento de aspectos emocionais, sociais, culturais e psicológicos do aluno podem ser articulados em face as diferentes sensações e a repercussão destas nas relações estabelecidas em contextos variados. Questionados acerca da reação dos familiares, os estudantes afirmaram:

Foi boa, minha mãe me incentivou (EM1)

Minha mãe, meu pai, tios e tias me apoiaram (EM1)

Sempre apoiaram, sempre, não ficaram muito surpresos, porque, eles já quiseram isso na verdade (EM4)

Acharam uma boa opção, pois já viram isso em mim, que eu gostava mesmo de ensinar . (EF1)

Eles gostaram porque afinal a família é completa de professores então é mais um pra seguir a carreira (EF2)

Meus pais me apoiaram, pois viram que eu estava motivada entrei numa escola melhor e até hoje também me motivam . (EF3)

Quando eu escolhi minha mãe ficou muito emocionada, ela sempre me deixou livre pra fazer aquilo que eu queria fazer. (EF4).

Nota-se na resposta de EF3 uma preocupação com o ingresso e a carreira. Sarmiento (2002, p.102) nos auxilia a pensar “[...] nos inúmeros questionamentos oriundos dos pais e familiares, os quais se recusam, muitas vezes, a “aceitar” que os filhos ingressem numa profissão ‘de mulheres’”. Oliveira (2001, p. 40) defende que “[...] estudar informações oriundas da realidade cotidiana seriam mais bem adequadas ao entendimento das situações reais, em suas especificidades e traços característicos, em sua complexidade, em seus elementos singulares, histórica, cultural e socialmente construídos”.

Sobre a percepção discente acerca do ingresso na escola e no curso, os estudantes apresentaram expectativas e reações diversas, como: medo/receio pela organização do curso em horário integral, mas também a manifestação de realização de um sonho e ponderações positivas sobre os professores. Nos relatos destacam-se o receio em relação à estruturação do curso (regime integral) e a inserção de disciplinas diferentes do ensino regular.

Pô eu criei varia expectativas, boas e ruins;, eu sabia que ia ser meio difícil, por ser integral e tal, eu ia perder muitas coisas, mas teve o lado bom, as experiências, e tudo mais, as pessoas(EM1) .

Eu primeiro pensei na carga horária que era bem extensa, ficar integral é uma eu vi que valia pra mim, que eu ia ter uma coisa que eu ia adicionar no meu currículo eu fui amadurecendo aos poucos (EM2)

No começo dá um pouco de medo assim... você fica sem saber o que fazer e com o tempo a gente vai pegando o jeito e acaba gostando (EF2)

É...foram bons, eu senti uma diferença muito grande em questão de matéria até dos professores mesmo estão mais disponíveis a ajudar a gente . (EF3)

Estas representações podem ser analisadas no entendimento de pertencimento a uma instituição seletiva, bem como, das dificuldades de oferta de vagas e do número de matrículas nas unidades da rede estadual de ensino. Neste sentido, Ferreira e Carvalho (2006) pontuam as subjetividades da docência e das representações que cada um imprime à sua atuação.

Cada professor, cada professora constitui-se num sujeito historicamente situado em um determinado tempo, com sua própria história de vida, o que significa que as práticas docentes são singulares, derivam das próprias identidades dos sujeitos, homens ou mulheres (FERREIRA; CARVALHO, 2006, p. 154).

Azevedo (2001, p. 53) ressalta a pesquisa do/no cotidiano e conexões possíveis e presentes por meio de “[...] relatos de fatos, efetivamente acontecidos, que, valorizados, em sua importância, ganham contornos de batalhas imaginadas, a partir de pequenos acontecimentos”. Também afirma que:

Nas histórias narradas e conhecidas buscamos - e encontramos- inspiração para a nossa cotidiana luta pela liberdade de atuação e de criação, para além das regras que nos amarram. É, também, no contato com essas histórias que aprendemos as possibilidades das astúcias, que construímos novos sentidos. (AZEVEDO, 2001, p. 53).

Entende-se a relevância de estabelecer conexões entre as percepções e os sentidos empregados pelos entrevistados sobre ser professor, estar na escola de formação e entender-se como docente, desenvolvendo elementos importantes para o seu futuro ofício.

3.2.2 Impressões e expectativas sobre a escola e o curso

As perguntas deste eixo relacionam-se a expectativas e impressões e ao sentido de pertencimento do aluno à escola, bem como a dificuldades no ingresso ao curso. As opiniões marcam diferentes expectativas vividas e seus impactos. Sobre a entrada na escola e curso (entrevista), os alunos ampliaram as respostas dadas no questionário, trazendo percepções sobre o regime integral do curso, o espaço e dificuldades com que teriam de lidar:

Ah só a questão do uniforme já é estranho, pelo fato de ser algo diferente de outras escolas (EM2)

Bom, de bate aquele cansaço, já de primeira, primeiro dia já foi integral, eu tinha realmente que me esforçar mais (EM4)

.

Os professores dizendo pra ficar quem gostasse, mesmo, pois era bem puxado (EF1).

No início não caiu muito bem a ficha mas ao longo do tempo eu fui vendo que é uma instituição muito boa (EF3)

Então foi bem chocante pois eu cheguei aqui em junho, julho, uma porção de professor, uma porção de coisas que eu nunca tinha ouvido falar...(EF4)

As exigências de parte dos docentes do curso, a matriz curricular diferenciada, o ingresso tardio e o uniforme influenciaram na adaptação dos estudantes e a interação social foram apresentadas como um dos maiores dilemas a serem enfrentados na opção pela formação e ingresso na escola. Outros elementos como lutar pela vaga e a percepção de que teria uma mudança emocional e acadêmica também foram apresentados.

Penin e Vieira (2002, p 33), ao destacar a importância da coletividade e cidadania no ambiente escolar, pontuam que se “[...] as relações são permeadas por princípios democráticos – respeito ao outro, solidariedade, liberdade, as pessoas crescem no aprendizado e no exercício da democracia; caso contrário, a escola terá falhado em parte de sua missão”.

Vasconcelos (2009, p. 61) ressalta a importância da gestão da escola para a organização e o funcionamento de um ambiente propício à inclusão e indica a “[...] direção por ser o elo integrador, articulador dos vários segmentos – internos e externos – da escola, cuidando da gestão das atividades para que venham a acontecer” e [...] “também qualificar sua intervenção e ficar menos sujeita às enormes e dispersivas pressões do cotidiano”.

Quando questionados sobre como foram recebidos pelos agentes da escola (entrevista), eles indicaram professores, diretor e inspetor. Alguns professores foram pessoas importantes para adaptar os estudantes à nova realidade escolar. Os seis entrevistados sinalizaram uma situação positiva diante do que estavam vivenciando na instituição diante da certeza de que estariam mais tranquilos para as demandas que estariam por vir.

O diretor da escola eu nem sabia quem era, porque ele estava de licença, eu fui recebido pelo inspetor, que me levou até a sala de aula, é... me explicou como era a escola, e qual era as doutrinas da escola, e foi assim. (EM1)

Ah, bastante, bastantes professores foram bem receptivos, e outros... é vamos se dizer assim,... é... bem realistas do que era o curso normal. (EM2)

Foi uma boa recepção, porque fizeram uma palestra de início, falaram como era o funcionamento da escola, é... falaram e reforçaram novamente que era bem puxado e que só ficaria mesmo quem ia gostar porque é pra quem tá aqui e não gosta é uma coisa que não é válida. (EF1)

Primeiro eu conheci o diretor da escola e ele foi bem receptivo, comigo, com meu pai. Depois eu não tive mais contato com ele, mas os professores que me receberam foram muito parceiros, tranquilos, principalmente os de Práticas Pedagógicas (Disciplinas Pedagógicas). (EF3)

A colaboração dos agentes educativos da escola para que a mesma seja uma efetiva oportunidade de sucesso e êxito na aprendizagem dos alunos. Luck (2008, p.16) pontua a importância da equipe técnico-administrativa e sua função de “[...] de coordenar e orientar

todos os esforços nos sentido de que a escola produza os melhores resultados possíveis no sentido de atendimento às necessidades dos educandos e promoção de seu desenvolvimento”.Araújo e Santos (2018, p.4) apontam ainda que “[...] para que não haja discriminação de raça, gênero, condição social, sexualidade, de diferenças físicas, mentais e outras, a escola deve respeitar as diferenças subjetivas”

Na constituição de sentidos, frente ao ingresso na escola, quando perguntados sobre os fatores que contribuíram para a permanência no curso (entrevista), alguns elementos expressam a motivação para a permanência no curso: a opção pela docência, a interação com os docentes do curso, o amor às crianças e a realização do estágio.

Pelo amor pelas crianças, pelo estágio que me incentivou bastante, é... pelo simples abraço foi a permanência no curso, pelo amor. (EM1)

Ah, no início era o incentivo, a vontade de ser professor, mas ao longo do tempo era mais questão de ser alguém a ter um ensino médio completo. (EM2)

Bom, como já era algo que eu queria, só que eu tinha que ter certeza disso realmente... aí eu comecei a ver que realmente estava valendo a pena. (EM4)

Fui vendo qual era a intenção de passar pros alunos, eu fui me adaptando, gostei do ensino, gostei dos professores e acho que isso ajudou muito a permanecer na escola. (EM5)

É a questão de eu querer mesmo fazer... seguir nesta profissão, ser professora. É isso. (EF1)

Eu gostei muita da escola em si, dos professores, de como eles davam aula e como isso já era o que eu queria não tinha como desistir e isso contribuiu bastante, a vontade de estar aqui, de querer estudar isso. (EF3)

Os elementos apresentados acerca do ingresso e permanência dos estudantes na escola e a premissa que ela pode estabelecer meios para oportunizar o alcance de objetivos e a formação do educando ao término de uma etapa de escolaridade. Penin e Vieira (2002, p.32) ressaltam que a instituição de ensino “[...] cumpre papel importante num contexto democrático, assegurando a todos igualdade de condições para a permanência bem sucedida”. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB, art. 3º, I) garante que o acesso e a permanência na escola é um dos “princípios básicos da organização do ensino público” (BRASIL, 1996). Sobre a escola, as autoras afirmam que:

Além da função de socializar o saber sistematizado, a ela cabe ensinar a convivência democrática, o respeito aos direitos e deveres individuais e coletivos. Esta é uma

aprendizagem que começa na escola e prossegue ao longo da vida. (PENIN; VIEIRA, 2002, p.33).

Pensar a escola enquanto espaço de acolhimento para os alunos não se relaciona apenas a estar ou freqüentar um espaço, mas a todas as conjunturas que envolvem a permanência e a segurança de pertencer a este espaço, palco este de inúmeros episódios e circunstâncias junto aos sujeitos e com os quais podem não ter tido contato anteriormente.

3.2.3 Percepções de masculinidades na formação e no campo do estágio

Diante da análise das respostas à pergunta se os estudantes aprenderam a lidar com gênero, sexualidade e diversidade durante o curso normal (questionário), dos 21 meninos, apenas um respondeu não ter aprendido e das alunas apenas duas responderam não ter aprendido. As respostas mais frequentes foram: “respeito às pessoas e sua diversidade”, com 26 citações, e “com colegas e experiências pessoais”, com 17 citações.

Tabela 5 – Análise das respostas à pergunta: “Durante o Curso Normal você aprendeu a lidar com gênero, sexualidade e masculinidade?”

Respostas	No de citações Alunos	No de citações Alunas	Total
Respeitando as pessoas e sua diversidade	7	19	26
Com colegas e experiências pessoais	5	12	17
Atividades desenvolvidas pela escola	0	12	12
Palestras-seminários-eventos	5	4	9
Me colocando no lugar do outro	0	8	8
Entendendo a igualdade, para além do gênero	2	2	4
Não aprendeu	1	2	3
Sempre soube lidar com isso	0	3	3
Durante a realização do curso	1	1	2
Entendendo- aprendendo que todos são iguais	1	0	1
Entendendo minha própria sexualidade	0	1	1
Por já ser LGBT	0	1	1
Não especificado	0	1	1
Total	23	69	92

Fonte: O autor, 2020

Sobre as percepções dos sujeitos acerca das noções de gênero, sexualidade e masculinidade, a maioria não soube definir com clareza o que compreendia, indicando a

relevância de discussões sobre esta temática no curso normal. Três citações foram destacadas pela argumentação diante desta temática:

Ah, a questão do gênero, sexualidade e masculinidade, a sexualidade no caso, q eu compreendo pelo fato de cada um ser o que é, a masculinidade, no caso é o... o que a maioria pensa do homem mesmo, e o gênero é o caso do masculino e feminino. (EF1)

Ah cara... humm... não muitas. Sei lá..acho que sexualidade trata do sexo da pessoa, a masculinidade do masculino... não tenho muito que falar .(EF3)

Bom..sobre gênero ainda tem muito padrão, padrões influenciados por machismo, uma construção que veio errada. Sexualidade não sei muito que falar, confesso que fui ter uma abertura maior no Ensino Médio então é eu simplesmente não sei o eu dizer. E masculinidade.. precisamos rever aquilo que eles tem como masculinidade pois as vezes não é algo que é masculino, é algo que a sociedade construiu que á masculino e não é. Por exemplo, a questão do chorar, eles são seres humanos e seres humanos demonstram emoções .(EF4)

Quatro dos seis entrevistados tiveram dificuldade em definir e distinguir os termos gênero, sexualidade e masculinidade: um definiu parcialmente e outro definiu apenas um dos termos. Na formação de professores existem dificuldades a serem enfrentadas, como a necessidade de que os subsídios teóricos sejam articulados à prática na educação infantil e anos iniciais. Jaeger e Jacker (2017, p.561) contribuem para reflexão quando apontam que “[...] a ausência de discussões sobre esses aspectos nas formações iniciais e continuadas interferem diretamente em suas atuações enquanto docentes”. Considerando a masculinidade como uma construção social, Botton (2007, p.112) pontua que “[...] a diferenciação entre sexo e gênero é de fundamental importância para a compreensão da masculinidade”.

Na discussão acerca de vivências de alguma situação de discriminação e preconceito com outros estudantes e/ou professores na instituição (entrevista), quatro discentes entrevistados relataram que não sofreram discriminação ou preconceito; dois relataram situações envolvendo colegas e professor praticando a ação; um relatou uma situação fora do ambiente escolar e outro discente apontou uma situação com um docente sofrendo a ação.

Não, mas no ensino fundamental, eu presenciei de alunos com um professor, ele tinha um jeito meio que, é... homossexual mas os alunos eram preconceituoso com ele, por simplesmente ele ter o jeito, ele não era, mas pelo simples fato dele ter o jeito, ele já era criticado por este fato. (EM1)

Bom dentro de escola não, mas fora de escola acontece muito, preconceito também com o menino também, tipo assim: ”-Se você estiver no curso, e não pegar mulher, você não é homem!” (EM4)

Aqui não na escola... zoavam muito., o famoso bullying. A pessoa parecia ser homossexual, principalmente os meninos. Então... acabavam caçoando muito da pessoa por conta disso. (EF2)

Bom, eu nunca vi porque eu nunca tive referência masculina, foram sempre professoras (EF3)

Diariamente episódios confirmam ou reforçam atitudes preconceituosas, dificultando a mediação e o diálogo sobre questões relacionadas ao tema. Devem aquecer a academia e toda e qualquer oportunidade da pesquisa e nesse sentido Guizzo (2007, p.46) reforça a construção no processo identitário dos sujeitos:

Identidade alguma existe sem negociação ou construção: ser menino ou menina, homem ou mulher não é algo dado pela biologia ao nascermos, mas ao contrário, é um processo repleto de rupturas e discontinuidades (BRITZMAN, 1996; LOURO, 1997 apud GUIZO, 2007, p. 46).

Connell (1995, p.1) pondera que em concepções sociais e científicas “[...] é a biologia que define, em última instância, a essência masculina e a feminina, podendo ser explicados em termos de hereditariedade genética e de funcionamento fisiológico”. Na visão desses autores (CUNHA; SANTOS, 2014, p. 3), as temáticas apontadas exigem que “[...] professores e professoras compreendam que gênero é uma construção social e que nenhuma identidade sexual pode se subsumir à norma heterossexual, como tentam os discursos heteronormativos”.

Sobre a discriminação e o preconceito relacionados à atuação de professores do gênero masculino em diferentes etapas da educação básica, quatro estudantes entrevistados pontuaram que, de modo geral, a presença de homens na educação precisa ser revisitada, pesquisada e debatida. Três participantes indicaram a dificuldade da atuação docente masculina especificamente na educação infantil e um incluiu também os anos iniciais. Os depoimentos indicaram percepções sobre o exercício da docência por homens.

Pra sociedade eu acho que causa, porque pra uma mãe confiar num professor da educação infantil é muito difícil, pelas questões da sociedade de hoje em dia, de abusos e tal . (EM1)

Sim pode, pode, pelo fato, dos pais não confiarem muito, pelo fato de ser homem, e ai já causa uma desconfiança maior (EM3)

Sim porque essa profissão desde o início sempre foi voltada para mulheres, então quando chega um professor homem acabam estranhando muito mas eu acho que isso deveria mudar. Não é uma profissão só de mulher (EF1)

Sim porque eu acho que acabam criando um preconceito, eu acho, “- Ah por que é homem”, “Não vai conseguir”, acabam gerando um tabu . (EF2)

O relato de EM1 remete à contribuição e relevância do professor do gênero masculino nas etapas iniciais de escolarização. Conforme Xavier e Almeida (2016) pontuam em reflexões acerca da docência masculina, “[...] a presença de professores e professoras para atuar com crianças pequenas é salutar para meninos e meninas”. No entanto, ainda se vê uma forte resistência de familiares em aceitar homens atuando profissionalmente como docentes de crianças pequenas (XAVIER; ALMEIDA, 2016, p. 116). Com esteio em Bourdieu (1999 apud FERREIRA; CARVALHO, 2006, p.150), indicam-se relações de diferenciação na realização de atividades de ordem sexual ou outra, “[...] não referindo-se ao campo social, mas corporal, esperando-se comportamentos típicos e próprios para meninas e meninos”.

Quando perguntou-se aos estudantes sobre “Como os professores e alunos nas escolas em que você estagiou lidavam com professores do gênero masculino que atuavam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental?”, alguns indicaram preconceito por parte das mães ou dos inspetores:

Na creche onde eu estagiei, tinha um professor, um agente de educação infantil, mas ele me explicou que pra ele chegar até ali, foi muito preconceito, muitas mães não aceitaram que ele estivesse ali, até fez um acordo com a direção e tal, porque os responsáveis não estava aceitando pelo simples fato dele ser um homem . (EM1)

Bom, tinha os inspetores lá, eles até conversaram comigo... “poxa cara você tem certeza que quer fazer isso? Porque realmente no começo você vai sofrer um pouco de preconceito, não por parte dos professores, mas por parte das família, que não tem tanta segurança. (EM4)

Ah.. inclusive na escola que eu estagiei eu tinha mais professores homens do que mulheres. É eu achei incrível. A gente acaba vendo aquilo diferente. Também... assim é... são pessoas. É a mesma explicação (EF2)

As falas apontaram a representação do profissional do gênero masculino em olhares de outros atores no ambiente escolar e (des)construções que inviabilizam um olhar contemporâneo, crítico e reflexivo diante de um desempenho profissional. Diferentes percepções do ingresso e presença do homem num espaço educativo foram pontuadas pelos entrevistados: em um espaço havia um profissional em atividade extraclasse, no outro não havia; em outro a maior parte do corpo docente era formada por professores do gênero masculino; um dos professores estabeleceu um “acordo” com a direção da escola por motivo de não aceitação pelos responsáveis. Os dois rapazes entrevistados relataram ter sido bem recebidos na escola e citaram um ambiente inclusivo.

Para Brabo e Oriani (2013, p.146), “[...] as construções culturais e sociais acerca do que é esperado por homens e mulheres, de modelos que os diferenciam e de que o divergente é

pautado em âmbito sexual e etário”. Cabe pontuar que o item segmento educacional também foi explicitado nas respostas dos alunos ao expressarem que nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio seria “natural” a presença de professores do gênero masculino.

Ainda na visão dos autores (BRABO; ORIANI, 2013, p.152), ao se relacionar o homem a um “estranho” num campo de atuação, isto acentua questionamentos acerca das habilidades a serem desenvolvidas e de como ele gerenciará sua masculinidade. Diante da atuação docente, muitas vezes o professor homem é afastado de reger turmas com alunos menores e deixado “[...] com turmas maiores, pois o fato de ser homem, poderá ter dificuldades”. Percepções das alunas sobre alunos do gênero masculino no estágio, as dos próprios alunos e de como os diferentes agentes e alunos das instituições se comportam junto aos futuros docentes vislumbram que caminhos melhores acerca da discussão desta temática podem ser construídos.

3.2.4. Expectativas da docência

Nesta subseção, apresentam-se expectativas discentes da docência a partir de sua vivência na instituição na qual se realiza a pesquisa, percebendo-se aspectos da carreira, possibilidades de pensar a temática estudada e implicações teórico-metodológicas, que podem ser construtos relevantes para a construção da formação reunindo ao longo da mesma, elemento imprescindíveis para novos olhares diante da inserção profissional inicial.

Quando perguntados no questionário sobre como a formação pode ajudar a lidar com o preconceito e a discriminação de gênero e sexualidade na escola, alguns pontos merecem destaque: entre os meninos, as respostas reunidas no item “formando profissionais para a próxima geração” teve 7 citações e, junto às meninas, o item “através da própria formação” teve 12 citações. No total de citações, o item “palestras e atividades na escola” teve 13 citações, resgatando sua colaboração para a construção de elementos que possibilitam agir, intervir e interpretar os cenários, atores e suas realidades.

Tabela 6 – Análise das respostas à pergunta: “Como a formação pode lhe ajudar a lidar com o preconceito e a discriminação de gênero e sexualidade na escola?”

Respostas	No de citações Alunos	No de citações Alunas	Total
Palestras e atividades na escola	5	8	13
Criando agentes que busquem eliminar o preconceito em sala	3	9	12

Através da própria formação/ formação adequada	0	12	12
O amor e o respeito são os pilares da profissão.	1	9	10
Através da própria diversidade	0	10	10
Formando profissionais para a próxima geração	7	1	8
Mostrando que a educação é para todos	0	6	6
Adotando um olhar diferenciado	0	6	6
A convivência em si	5	0	5
Sabendo lidar com as adversidades	4	0	4
Não especificado	0	3	3
Me colocando no lugar do outro – com melhor entendimento	0	2	2
Com alguns materiais	0	1	1
O próprio ambiente escolar	0	1	1
Total	25	68	93

Fonte: O autor, 2020

O preconceito e a discriminação no ambiente institucional foram pontuados na formação, sendo indicados diálogos entre alunos, professores e responsáveis como forma de construção de novos sentidos e configuração da ação docente nas etapas iniciais.

É... a escola primeiro, ela precisa conversar, entre si, e depois ela tem que convocar os responsáveis. É tem que ser direto com o responsável, porque muita das vezes, as crianças não tem um entendimento tão grande, mas, junto aos pais temos que nos impor. (EM3)

Bom como aqui na escola a gente já teve contato muito esse contato com os professores, falando principalmente com homens sobre o estagio assim, a gente meio que se sente preparados o professor dar dicas de como agir, como seria, o que você pode fazer a cerca dos seus direitos. Então eu me sinto preparada pra fazer isso. (EM4)

O diálogo com a turma, com o corpo docente com os pais e responsáveis acho que sempre tem que ter esse diálogo e o entendimento de todos(EF1).

Acho que as pessoas deveriam ter mais informação, mais conversa, mais palestra, mais tudo pra cada dia ser mais informado e assim evoluir . (EF2)

Mostrar é... essa cultura e pensamento errados. (RISO) – “Tá errado.”fazer isso em atitudes mostrar que a gente também tem capacidade para dar aula na educação infantil (EF3).

Os alunos apresentaram elementos individuais e coletivos: projetos, diálogos, reuniões, palestras e trabalhos foram sugeridos, bem como, a articulação entre os corpos docente e discente e com a comunidade. Uma entrevistada pontuou a necessidade de atualização docente e também foi proposto que filmes, rodas de conversa e outros recursos da tecnologia

fossem utilizados. Ferreira e Carvalho (2006, p.152) pontuam a relevância de “[...] investir na compreensão das relações sociais de gênero e sexualidade na formação continuada do professorado, equipes técnicas, gestores e setores que trabalham com políticas públicas para a educação”. Os próprios dilemas enfrentados pelos professores do gênero masculino no curso servem como orientação e construção de suporte junto aos alunos na realização do estágio supervisionado.

Em relação às disciplinas do currículo do curso normal que podem auxiliar na atuação como professor em relação a gênero e sexualidade (questionário), a disciplina Psicologia da Educação teve 11 citações de estudantes de gênero masculino e 39 citações de estudantes de gênero feminino. No somatório total, esta disciplina teve 50 citações, acompanhada das disciplinas Sociologia da Educação e Sociologia Geral com 17 e 10 citações, respectivamente (Tabela 7).

Tabela 7 – Análise das respostas à pergunta: “Que disciplina (s) do currículo do Curso Normal você acredita que pode(m) lhe auxiliar na atuação como professor em relação a gênero e masculinidade?”

Respostas	No de citações Alunos	No de citações Alunas	Total
Psicologia da Educação	11	39	50
Sociologia da Educação	4	13	17
Sociologia Geral	4	6	10
Não respondeu – não especificado	0	8	8
Artes	1	4	5
CDPEF- Conhecimentos Didáticos Pedagógicos do Ensino Fundamental	1	2	3
CDPEI- Conhecimentos Didáticos Pedagógicos do Educação Infantil	2	1	3
PPIP- Prática Pedagógica e Iniciação à Pesquisa	0	3	3
PAL- Processos de Alfabetização e Letramento	0	3	3
Biologia	0	2	2
História e Filosofia da Educação	1	1	2
História	0	1	1
Língua Portuguesa	0	1	1
CDPEJA- Conhecimentos Didáticos Pedagógicos do Educação de Jovens e Adultos	1	0	1
CDPEEI- Conhecimentos Didáticos Pedagógicos no contexto da Educação Especial e Inclusiva	0	1	1
PEOSE – Política Educacional e Organização do Sistema de Ensino	0	1	1
Educação Física	0	1	1

Total	25	87	112
-------	----	----	------------

Fonte: O autor, 2020

Dez disciplinas da formação profissional aparecem entre o total de 16 (dezesseis) elencadas, possivelmente, pela maior aderência ou interface das mesmas com as temáticas e preparar os alunos nas bases teóricas para sua atuação profissional.

Os relatos dos alunos apresentam articulações que podem ser desenvolvidas em relações interdisciplinares na abordagem das disciplinas na formação docente em nível médio. As respostas da entrevista indicaram a disciplina de Psicologia, citada 5 vezes, e as disciplinas pedagógicas, de modo geral e especificadas pelos alunos, como a Sociologia e Filosofia da Educação.

Na matéria de laboratórios, que me ensinou bastante que nós estávamos falando sobre esse assunto, na... Sociologia da educação, e... Psicologia, eles me ajudaram bastante, nós trabalhamos muito isso, por questão da sociedade de matérias, de coisas que estavam acontecendo com os professores de hoje em dia(EM1).

Poxa Sociologia de cara, foi assim tipo, eu lembro que a professora Fernanda e na época ela foi muito realmente, eu lembro que a turma ficou meio em choque, porque eles nunca tiveram um professor que falasse sobre o social assim com as pessoas sabe? Foi sociologia, história e filosofia também, mas principalmente Sociologia (EM4)

Bom, as disciplinas pedagógicas elas ajudam bastante, mas as disciplinas que são do currículo do Regular, por exemplo, Filosofia, Sociologia elas discutem bastante o papel do homem na sociedade, e por discutir o papel do homem a gente acaba reportando isso, fazendo um recorte pra educação e freando algumas coisas de homem trabalhar com os Anos Iniciais porque quem disse que esse não é o papel do homem? (EF3)

As disciplinas das Ciências Humanas, englobando a formação geral e as pedagógicas foram elencadas pelos alunos entrevistados como destaque na abordagem problematizadora para os conceitos de gênero, sexualidade e masculinidade, tornando-se relevantes o resgate de disciplinas ministradas apenas em um das três série do ensino médio, a visão parcial e global do elenco de constituição do currículo que colabora com uma progressão de criticidade estimulada ao fim da educação básica paralelamente a argumentação construída na formação profissional também em nível médio.

3.2.5. Sobre o material educativo

As perguntas deste eixo acerca da instrumentalização metodológica pretendem auxiliar na abordagem da diferença e do gênero, sexualidade e masculinidade e com a

instrumentalização desta dissertação no que concerne ao produto educativo – complemento prático e articulado de modo ímpar com práticas em educação básica.

A primeira pergunta gira em torno de uma proposta para a própria formação e a segunda versa sobre um material e ser utilizado pela escola, complementando que o professor tenha recebido, em sua formação inicial, com discussões relevantes para si e, posteriormente, para a atuação profissional, superando a visão de que não é possível pensar, planejar ou propor aos alunos.

Quando questionados sobre o material educativo que pode ser utilizado com estudantes em formação para abordar gênero, sexualidade e masculinidade (questionário), os meninos pontuaram que filmes e vídeos podem auxiliar nos anos iniciais, tendo 6 citações, seguindo de brinquedos e brincadeiras, com 5 citações. As meninas sinalizaram o item livros e/ou histórias, com 32 citações, seguido de 20 citações da resposta filmes, vídeos e slides. Os estudantes, de modo geral, indicaram em maior número livros e/ou histórias com 35 citações (Tabela 8).

Tabela 8 – Análise das respostas à pergunta: “Que material (ais) educativo (s) pode ser usado com estudantes para abordar questões de gênero e sexualidade?”

Respostas	No de citações Alunos	No de citações Alunas	Total
Livros e/ou histórias	3	32	35
Filmes, vídeos e slides	6	20	26
Palestras e/ou seminários	4	16	20
Não especificado	4	7	11
Brinquedos e brincadeiras	5	3	8
Roda de conversa	1	5	6
Manequim – esqueleto	2	1	3
Materiais, atividades e trabalhos-pesquisas	1	2	3
Jogos e oficinas	1	0	1
Bonecos e bonecas	1	0	1
Uso do espelho	1	0	1
Desenhos	1	0	1
Peças de teatro	0	1	1
De modo integrado-interdisciplinar	0	1	1
Com outros professores	0	1	1
Total	30	89	119

Fonte: O autor, 2020

As repostas configuram um cardápio variado de interlocuções para a educação básica, em especial, para uma faixa etária que exige o uso de recursos mais expressivos e variados,

possibilitando estabelecer conexões com a prática, incluindo materiais e estratégias de ensino como livros, filmes, vídeos, brinquedos, palestras, projetos a serem realizados com os alunos e obras literárias.

Ao pensar nas possibilidades de interface da temática na formação docente, Cunha e Santos (2014) contemplam a necessidade de refletir sobre essas conexões. Os autores acrescentam que esses argumentos podem ser usados na tentativa de refletir sobre a docência, particularmente, para desconstruir a imagem feminina da docência com crianças e defender que a ação docente independe do sexo e do gênero do professor ou da professora. Ao pensarmos nas múltiplas possibilidades de interface da temática na formação docente os autores também contemplam a necessidade de refletir sobre essas conexões, os autores acrescentam instrumentalizando que

esses argumentos podem ser usados na tentativa de refletir sobre a docência, particularmente para desconstruir a imagem feminina da docência com crianças e defender que a ação docente independe do sexo e do gênero do professor ou da professora. CUNHA e SANTOS, 2014, p.2

Ainda na visão dos autores, na coleta acerca da docência masculina há a constituição dos mesmos como sujeitos e da percepção da representatividade traduzida em ações, comportamentos, expressões e configurações do corpo que causam influência, podem constituir, destituir ou eliminar rótulos e raízes diante do gênero.

Na entrevista, complementam seus olhares diante desta proposta educativa

Bom seria legal, eu ver como eu deveria me comportar como eu deveria agir em meio a, a essa sociedade nova, que tipo, ta mudando, ta evoluindo, são, até pra gente mesmo que é novo, as coisas estão diferentes. (EM2)

Eu acho que a gente deveria ter mais contato, até mesmo nas práticas pedagógicas no estágio, seria muito importante a gente vivenciar isso e acho que palestras também seria importante pra falar sobre porque acaba que a gente não tem tanto contato assim com isso. (EF1)

Sobre sexualidade? É.. (pausa) Material didático? Pode livros, livro de Biologia, que eu acho que mostra bastante sobre isso tudo. Ter aula de sexualidade é importante na minha visão, estudar com livros, slides tem até filmes educativos que falam sobre isso, que é muito importante. (EF3)

Pra mim? Eu gosto muito da questão do diálogo, do debate, eu gosto muito de ouvir, de ler, eu acho muito interessante você ler sobre isso, ter um conhecimento de alguém que escreveu de alguém que é pertencente aquele lugar de fala, filme, eu amo a questão do filme, você poder ver o filme e analisar as situações do filme, poder trabalhar aquilo de uma forma mais..você viu o filme você vai encaixar aquilo numa realidade, acho muito interessante. (EF4)

De modo amplo, mais uma vez, as repostas possibilitaram estabelecer novas conexões com a prática, desde projetos específicos a serem realizados juntos com os alunos, dicas de como resolver dilemas em sala, as próprias matérias do curso, recursos como filme e até obras literárias.

Acerca da docência masculina, há a percepção da representatividade traduzida em ações, comportamentos, expressões e configurações do corpo que causam influência, podem constituir, destituir ou eliminar rótulos e raízes diante do gênero.

Cunha e Santos (2014, p. 1) emprestam contribuições acerca do papel da escola ao mencionar que “[...] padrões de comportamento social e sexual que se inserem no cotidiano de professores-as e estudantes” e torna-se relevante um posicionamento ético, pois “[...] as representações de gênero vão se afirmando como disposições naturalizadas que acabam influenciando os modos de vida das pessoas”.

Sobre o que consideram fundamental em um material educativo para diminuir o preconceito e a discriminação em relação às temáticas na escola (entrevista), foram citadas: dinâmicas envolvendo o corpo e áreas genitais e nomenclaturas atribuídas a elas, uma discussão acerca de cor e outras categorias relacionadas a determinado gênero, o teatro, as redes sociais e vivências, filmes e interatividade, leitura e ambiente alfabetizador.

Ah, a questão do você não colocar meninos usam azul, meninas usam rosa, tipo a questão mais, do ser... diferente, todo mundo faz o que quer, usa o que quer (EM2)

Por exemplo, quando eu vejo muito no material educativo: - Ah só o menino vai fazer isso... Por quê? Ah, sei lá, jogar bola, só um menino vai poder jogar bola. Colocar essas coisas que possam diversificar os dois lados (EM3).

Um teatro, coisas lúdicas. E... um blog também seria legal, que hoje em dia todo mundo tá alinhado internet e tudo (EM4).

É Eu acho que primeiro o professor deveria ter uma mente aberta pra e não pensam muito nisso. Eles mesmos são preconceituosos em relação a isso então acho que primeiro a formação do professor pensar nisso primeiro pra depois passar isso pros alunos e pra escola como um todo (EF1)

Procuraria algum filme, depois uma aluna interativa, um filme pra eles, explicando que todo somos iguais, não tem diferença, é feminino, é mais fraco, somos todos iguais, mostrar essa relação, só o gênero que muda (EF2).

Na escola a gente tá num ambiente alfabetizador, a gente vai alfabetizar, a gente vai letrar., a gente ensina também a ler o mundo, você do ponto de partida do livro você trabalhar numa roda de conversa, ou numa brincadeira, você trabalhar com sua turma deste ponto de partida (EF4).

As respostas configuram possibilidades para a inserção nas etapas iniciais da educação básica, com uma faixa etária que exige o uso de recursos mais expressivos e variados:

dinâmicas acerca das nomenclaturas que são dadas aos órgãos dos alunos, uma abordagem para além de rótulos e de cor relacionada ao gênero, o teatro e o impacto das redes sociais, o exposição e expressão das vivências, filmes e interatividade, leitura e um ambiente propício a alfabetizar foram levantados pelos sujeitos.

Xavier e Almeida (2016, p.117) apud Daros (2013) tem aproximações à resposta de EF4, que propõe a literatura e o letramento a serem difundidos em face de prática e apresentam o potencial da literatura sendo:

[...] compreendida como um universo de simbolizações e significações que se situam numa posição privilegiada de comunicação com a criança por meio de sua linguagem, ilustrações e formatos, transformando-se em um instrumento rico de possibilidades de exploração no contexto escolar. (XAVIER E ALMEIDA, 2016, p117)

As autoras apresentam uma obra literária que é uma versão de um conto clássico em que o protagonista é um homem, a fim de construir novas noções acerca das representações sociais. As autoras notam marcas de questões culturais, sociais e religiosas que reforçam comportamentos esperados por ambos os gêneros, inclusive com alunos com faixa etária de 3 anos de idade, pois vivenciam construções relevantes sobre os papéis que são realizados em seus contextos familiares e sociais. Cunha e Santos (2014) colaboram para a compreensão de que:

essa interpretação ajuda a compreender que as masculinidades e as feminilidades são efeitos de uma construção social a partir das diferenças sexuais não resultam de uma mesma construção, já que os privilégios e a hierarquia de gênero não se verificam de modo igual nos dois gêneros. (CUNHA; SANTOS, 2014, p.2).

Este posicionamento é interessante para pensar na proposta de um produto e no domínio de iniciativas que possam corroborar para que o professor possa pensar em sua formação como oportunidade de novos saberes e anseios da atuação que desenvolve.

Diante da instrumentalização pedagógica e didática para um produto educacional, Xavier e Almeida (2016) trazem a contribuição da literatura infantil como suporte para a construção de conceitos, em especial o de gênero junto a uma experiência de alunos da educação infantil. Apresentando um relato de experiência, pode ser estendido para a reflexão sobre a formação docente em nível médio e também para os formadores destes. Tais possibilidades auxiliam na contribuição de diferentes percepções que podem estar relacionadas a uma “desconfiguração” de sujeitos, desejos e sentidos. Guizzo (2007) , com esteio em estudos de Sabo (2002) e Oliveira (1998), aponta o cerceamento de meninos, desde

cedo, para a adoção de uma construção corporal que dialogue com a hegemônica, incentivada junto a atributos esperados para o masculino.

Como última pergunta da entrevista, esta tem um peso decisivo e importante para os sujeitos da pesquisa: esclarecer e responder como docente em formação: dinâmicas acerca das nomenclaturas que são dadas aos órgãos dos alunos, uma abordagem para além de rótulos e de cor relacionada ao gênero, o teatro e o impacto das redes sociais, a exposição e expressão das vivências, filmes e interatividade, leitura e um ambiente propício a alfabetizar foram levantados pelos sujeitos.

Diante das possibilidades de envolvimento dos alunos ao preverem materiais bem como explicitar sobre a aplicabilidade dos mesmos, temos a possibilidade de ampliar conexões para a pesquisa se pensarmos que as contribuições levantadas por eles podem ampliar, contrariar, apresentar ou desenvolver idéias que distantes do campo de observação e inserção poderiam ser constituídas de modo superficial ou descontextualizados do contexto de uma escola pública.

Ao fim das percepções das análises discentes podemos constatar que múltiplas inserções acerca do ingresso no curso, das experiências vividas na formação profissional dentre outros aspectos apresentados ao longo dos eixos acrescentam e complementam saberes em fase de consolidação diante da estrutura e configuração de um curso diferenciado e dos anseios dos estudantes diante da construção de conhecimentos importantes para atividade docente.

A constituição de pertencimento à instituição e a colaboração dos atores para o mesmo foi um fator importante para a segurança e o fortalecimento dos ideais de estudante e futuro educador, construídas de modo paralelo e, ao explicitarem suas aproximações com a temática de gênero, sexualidade e masculinidade no campo de estágio e em diversos contextos ampliou-se o que é, foi e deve ser consolidado, ainda na formação, como suporte a dilemas, impactos e desconstruções importantes para a atuação profissional, bem como a contribuição de uma ou mais disciplinas do currículo e da projeção de como um material educativo próprio para tal discussão, acrescentaria as práticas investigadas, observadas e planejadas.

3.3. Análise das percepções docentes

Participaram do questionário 40 professores pertencentes ao quadro efetivo da SEEDUC, sendo 31 do gênero feminino e 9 do masculino; destes, sete participaram da entrevista. Dos professores, a maioria atuava na formação geral e tinha especialização. Dos professores do

gênero masculino, apenas 1 tinha experiência em anos iniciais. Das professoras, 15 tinham experiência com anos iniciais, com no mínimo 5 anos de atuação.

3.3.1 Perfil dos professores

Em relação à **faixa etária** dos entrevistados, a maioria das professoras (17) se encontra na faixa etária entre 40 e 60 anos e dos professores do gênero masculino 3 também pertence à faixa etária entre 40 e 60 anos. Metade dos profissionais pertence ao grupo com idade entre 40 – 60, totalizando vinte citações.

Sobre os **dados profissionais**, a maioria das professoras (19) tem a pós graduação como formação mínima e, entre os professores do gênero masculino, o nível de mestrado-doutorado foi citado quatro vezes e especialização três vezes. A maioria (22) tem especialização como formação mínima. Em relação **ao tempo de experiência na educação básica**, das professoras participantes, 17 tem experiência e/ou na educação infantil, 19 e/ou nos anos iniciais e todas tem experiência no curso normal. Com relação aos professores, nenhum tem experiência com educação infantil, 2 tem experiência com os anos iniciais e todos com experiência no curso normal. Mais da metade dos docentes (22) tem experiência mínima de cinco (5) anos nos anos iniciais e quatro (4) anos no curso normal.

Diante do questionamento acerca de **realização de pesquisa na área da educação**, dos 40 entrevistados, 11 professoras e 3 professores homens realizaram pesquisas e, dentre os temas são apresentados temas: violência sexual (1 professora), Entomologia (1 professora), história da educação (1 professora), afetividade e EAD (1 professora), a escravidão no Brasil e no Caribe (1 professora), radioproteção e dosimetria (1 professora), inclusão lingüística (1 professora), literatura afro-brasileira (1 professora), alfabetização (1 professora), análise do discurso (1 professora), formação de professores (1 professor), filosofia e tecnologia (1 professor). Percebe-se também que dois docentes (um do gênero feminino e um do masculino pesquisavam sobre a História da Educação).

3.3.2 Abordagens de gênero e sexualidade na escola

Em relação à abordagem de gênero e sexualidade em sala de aula (questionário) das professoras participantes, 23 responderam que já abordaram, 6 responderam que não abordaram e 3 responderam que raramente. Dos professores do gênero masculino 6 já

abordaram, 2 não abordaram e 1 raramente abordou . No total de citações, mais da metade dos professores (29) abordou. Na entrevista, aqueles que abordaram temas relacionados à gênero e sexualidade, como PF2, apontam também a proximidade com temas correlatos, construindo conexões no currículo.

Já, já abordei, na verdade... falamos disso, da sexualidade, da homossexualidade, e isso aparece(PF2).

Sempre, isso faz parte do nosso currículo, aparece em vários momentos em temas transversais realmente (PF3).

Então assim, a gente sempre tenta conversar com eles sobre essas questões do dia a dia, do... pensar, refletir diante do que eles mesmos trazem (PF5).

A temática de sexualidade e gênero sempre vem a tona nos estudos do corpo e em abordagens (PM2).

Entre os que não abordaram de modo explícito há a preocupação com as situações que se colocam em nosso cotidiano e do posicionamento do futuro docente

Especificamente masculinidade, não, mas no dia a dia a gente acaba falando com eles sobre as atitudes.(PM1)

As respostas dos participantes colaboram para a formação docente no estabelecimento de amplas relações, com um caráter didático ou pedagógico em face de qualificação profissional desenvolvida ao fim da escolaridade diante destas temáticas. Acerca das respostas, existem três pontos: o interesse pessoal em abordar o assunto, a possibilidade enquanto profissional para a discussão e a aderência de ministrar uma disciplina de áreas afins. A abordagem conceitual é levantada por Rosa (2009 apud GIBIM; LESSA 2011, p.4) quando ressalta que um conceito ou categoria em âmbito global, múltiplo e amplo em sua configuração assume um papel de articulação – confronto de diferentes posturas e percursos que dialogam ente si. Ferreira e Carvalho (2006, p.148) destacam o progresso nas discussões sobre o tema “[...] nos diferentes âmbitos da sociedade como trabalho, na educação, na saúde, no lazer e no esporte, entre outras áreas”.

Em relação a (s) disciplina (s) do currículo do Curso Normal que pode (m) dialogar com as temáticas de gênero, sexualidade e masculinidade, (questionário), 20 professoras citaram que as disciplinas pedagógicas tinham maior aderência. Em relação aos professores, a área de Ciências Humanas teve 4 citações de modo geral e a disciplina Sociologia Geral, 3 citações especificamente. Do total dos entrevistados, 23 informaram que as disciplinas pedagógicas, de

modo geral, podem estabelecer conexão com gênero, sexualidade e masculinidade, conforme especificadas na Tabela 9 abaixo:

Tabela 9– Análise das respostas à pergunta 2: “Que disciplina(s) do curso de Formação de Professores pode(m) dialogar com essa temática?”

Respostas	No de citações Alunas	No citações Alunos	Total
Pedagógicas de modo geral	20	3	23
Sociologia Geral	5	3	8
Biologia	5	2	7
PIIP- Prática Pedagógica e Iniciação à Pesquisa	5	1	6
Psicologia da Educação	5	1	6
Área de Ciências Humanas (História e Geografia)	1	4	5
Área de Linguagens	4	0	4
História e Filosofia da Educação	1	2	3
CDPEI- Conhecimentos Didáticos Pedagógicos do Educação Infantil	2	0	2
Filosofia	1	2	2
Língua Portuguesa - Literatura - Redação	1	1	2
CDPEEI- Conhecimentos Didáticos Pedagógicos no contexto da Educação Especial e Inclusiva	1	0	1
Total	53	20	73

Fonte: O autor, 2020

Alguns professores apontaram que nas disciplinas por eles ministradas há a possibilidade da abordagem e outros explicitaram que somente as disciplinas pedagógicas teriam maior aproximação. Outros ainda pontuaram uma abordagem do tema em sala de aula independente da disciplina. Quando questionados sobre a disciplina que ministraram e o modo como a conduzem, há expressões que oportunizam as duas áreas de formação do aluno: a geral e a pedagógica. Eles apontaram diferentes razões para a abordagem: a pedido dos alunos, a ampliação e aderência com uma disciplina, uma abordagem analítica e a articulação com a pesquisa.

Sim, eles me pediram pra falar sobre identidade de gênero. Utilizei em Língua Portuguesa e Sociologia da Educação (PF2).

Eu ministro Sociologia e consigo abordar essas questões de gênero e sexualidade, em vários momentos do currículo mínimo (PF3).

Sim, em Psicologia da Educação eu trago uma reflexão sobre o que é o ser humano né, a natureza humana (PF4).

Eu trabalho com Educação Física, então a todo o momento eu trabalho com corpo, a todo o momento eu trabalho com gestual, toque e eu sempre converso com eles (PF5).

Abordo em PPIP – Prática Pedagógica e Iniciação a Pesquisa e de acordo com as ponderações que acho relevante em sala, no campo do estágio, ou em qualquer momento de interação e de interlocução entre os alunos (PM1)

Dentro da própria Biologia eu tenho um leque para abordar e penso que o seminário estabelece uma estreita articulação com a futura profissão docente além de exercitar a pesquisa (PM2).

A diversidade de instrumentos e estratégias na discussão sobre gênero, sexualidade e masculinidade nas respostas mostra possibilidades de inserção do tema. As contribuições de PF1 em explicitar que o tema invade a prática mostra a necessidade de ousar, para além da disciplina, como afirma a professora. Já na visão de PF2, temos a relação com subsídios para a futura habilitação e atuação profissionais. Por sua vez, PF4 salienta esta possibilidade da abordagem apenas em determinada/s disciplina/s, pela aderência da ementa ou pela afinidade do docente e das disciplinas de formação profissional.

Entre as disciplinas que dialogam com as temáticas e que foram ministradas pelos professores participantes (questionário), das professoras participantes as disciplinas pedagógicas tiveram 6 citações, Língua Portuguesa – Literatura – Redação, 4 citações e a disciplina Psicologia da Educação, 3 citações. Por parte dos professores de modo geral, as disciplinas pedagógicas tiveram 8 citações e a disciplina de História e Filosofia com 2 citações pelos homens (Tabela 10).

Tabela 10: Análise das respostas à pergunta 3: “Que disciplina(s) citadas você já ministrou?”

Respostas	No de citações Alunas	No de citações Alunos	Total
Pedagógicas	6	2	8
Língua Portuguesa – Literatura – Redação	4	1	5
Psicologia da Educação	3	0	3
Ciências Humanas	1	2	3
Todas	2	0	2
História e Filosofia da Educação	0	2	2
Sociologia Geral	2	0	2
Biologia	1	1	2
Arte	2	0	2
PAL	1	0	1
Artes	1	0	1
Educação Física	1	0	1
Espanhol	1	0	1
Matemática	1	0	1

História	1	0	1
Física	1	0	1
Química	1	0	1
CDPEI	1	0	1
Sociologia da Educação	0	1	1
Total	30	9	39

Fonte: O autor, 2020

Guizzo (2007, p.89) traz recortes do cotidiano que tornam-se oportunidades para discutir as construções de masculinidade e as nuances por ela apresentadas/representadas em situações específicas de uma instituição de ensino. Inicialmente, discute a diferenciação dual dos gêneros desde as dimensões da personalidade, identidade e lugar social ocupado e que os conceitos que perpetuam essa dualidade “[...] são considerados como universais e inerentes, de modo que não se hesita em ligá-los a um determinismo biológico.”

Diante do questionamento acerca da fundamentação teórica, utilizada na entrevista, nenhum dos entrevistados apresentou, explicitamente, uma fundamentação para a abordagem em sala. Acerca disso, Guizzo (2007, p. 40) amplia nosso olhar ao apontar a “[...] enorme deficiência da abordagem de assuntos relacionados à temática na formação iniciada dos profissionais do ensino, o que, em muitos contextos, traz prejuízos para o trabalho de minimização de obstáculos e conflitos que emergem no espaço escolar”. Os relatos adiante apresentam diferentes perspectivas de como são conduzidas as discussões, seja pela política educacional vigente, abordagem geral ou interdisciplinar, com articulação com o cotidiano e com as desconstruções postas em xeque, ou correlação com o cotidiano escolar dos discentes que são preparados para lidar com angústias, incertezas e inconcretudes do ambiente escolar.

Nenhuma. Porque na verdade o que a gente é orientado a dar aula (PF1).

Discuto esses temas, ou eu estou em sociologia, ou em língua portuguesa. Em sociologia porque você discute o homem, o ser em si. Em língua portuguesa porque a gente discute temáticas pra redação e isso é uma temática social muito vigente (PF2).

Eu utilizo basicamente o livro didático né?! Até pra não fugir do currículo mínimo (PF3) .

Não tenho basicamente uma fundamentação específica pra tratar desse assunto. Então eu lanço mão da minha criatividade e das coisas que eu leio, de textos que eu procuro adequar pra esse assunto (PF4) .

Embora eu tenha tido participação em algumas palestras extras, alguns vídeos, inclusive mas eu nunca tive, especificamente alguém pra eu estudar e falar sobre (PF5).

Nenhuma específica, tratamos com base nas experiências vividas (PM1).

Me utilizo do próprio conhecimentos científico para desconstruir algumas idéias do senso comum e também utilizo livro didático e alguns vídeos (PM2) .

Algumas aproximações dos professores frente a fundamentação apresentam-se como dupla possibilidade de análise: não ter e estabelecer princípios da prática, necessitando buscar a reflexão na e para a abordagem e a opressão em discutir uma temática necessária na contemporaneidade.

Outro ponto a ser destacado é o relato de PF2 sobre uma abordagem interdisciplinar da temática. No questionário utilizado com docentes, constatou-se um trabalho coletivo, realizado por toda a instituição, no entanto, alguns relatos apresentaram indicam uma disciplina que poderia oferecer maior aderência ao trabalho. Block e Rausch (2014, p.250) trazem a contribuição de Pimenta (2009), afirmando que as “[...] transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e da escola como um todo”.

Diante das metodologias ou práticas que conduzem a abordagem da temática em sala, (entrevista), os professores apontaram formas diversas, desde a intencionalidade de cada um dos entrevistados, experiências pessoais, com recursos e postura construídas junto ao ofício docente e a falta de segurança apontada por alguns. Acerca destes elementos constituidores da docência, expressam:

Vivência cara, até professores mais novos, podem utilizar sua vivência (PF1) .

No geral eu gosto de usar um texto... Mas também gosto de trabalhar com reportagem... tá? ! (PF2)

Nós não temos muitos recursos não, então eu utilizo os livros didáticos e... é o que a gente tem, basicamente (PF3)

Sempre encima de reflexões. sobre estereótipos, nós temos meninos e meninas que estão se definindo.. o professor tem que ter um olhar igual (PF4) .

Aí sempre foi a questão do meu ver, do meu bom senso com relação ao que eu vejo do dia a dia, do que eu acho que é ético, o que eu acho que é correto, o que eles me trazem com relação a prática deles, encima disso (PF5).

Trago a reflexão de que, se é realmente importantes sinalizar a orientação sexual, uma postura bastante ética (PM1).

Fazemos debates e análises de materiais didáticos como livros didáticos e alguns jogos (PM2).

Divididos em suas repostas, há múltiplas linguagens para a condução da temática: do recurso prático-vivência-atitudinal, perpassando pela construção física como imagético-visual,

mas com a premissa que permeia grande parte das respostas: a relação teoria e prática e a ligação com o cotidiano.

Quanto à utilização de material sobre gênero e sexualidade (questionário), das professoras participantes, 18 já utilizaram, 7 não utilizaram e 5 raramente utilizaram. Por parte dos professores, 4 já utilizaram, 4 não utilizaram e 1 entrevistado raramente utiliza. Do total das respostas dos questionários, 22 citações apontam para o uso de material em sala.

Tardif (2014, p.251) nos auxilia na compreensão deste questionamento ao trazer a premissa que “os saberes diversificados e variados relacionam-se intimamente com as competências construídas na formação inicial docente” e pensamos,então, na dupla interpretação da expressão: a dos hoje, formadores e a dos estudantes que concretizam ao fim da escolaridade básica um conjunto de princípios suscetíveis a carreira docente.

Felipe e Guizzo (2004, p.39) ressaltam que o entendimento sobre a construção de conceitos de masculinidades pode não ser tão clara nas instituições. Além da invisibilidade de compreensão dessa temática, há única preocupação de reafirmar padrões como “próprios” do esperado para cada um dos gêneros. Ainda a esse respeito, ao explicitar percepções de masculinidade e/ou feminilidade com alunos, é importante ampliar similaridades, singularidades e complementaridade, face a visão que os professores têm desta discussão e que, diretamente, impacta no que se discute em sala de aula.

3.3.3- Percepção de masculinidades na formação

Com as perguntas deste eixo, buscou-se detalhar percepções de masculinidades, da atitude diante dos diferentes sentidos de masculinidade e das impressões de um professor do gênero masculino em diferentes etapas da educação básica.

Sobre a participação em formação continuada sobre gênero e sexualidade em sala de aula (questionário) das professoras participantes, 6 já realizaram e 27 não. Por parte dos professores, apenas um participou de formação sobre o tema. A maioria dos participantes (35) não participou de formação continuada sobre a temática.

Sobre experiências de discriminação e/ou preconceito relacionadas à masculinidade (entrevista), as respostas dos docentes foram sob a ótica de quem vive ou viveu enquanto profissional e de quem está disposto a minimizar o que aconteceu:

Dos meus colegas, porque que eu tô abordando este tema... não é pra mim, isso é pro professor de Biologia falar, e não você, a vida não interessa não, o que interessa é o embasamento teórico. A prática das pessoas não conta...?! (PF1)

Quando dei aula no curso militar, turmas pra ESA e eu me lembro do colega de português, virou pra mim e falou: “Cuidado, que tem muito homem na sala.” Eu olhei pra ele e falei: “- Eu fui feita por um homem também... não se preocupa professor, eu dou conta de um, dois... eu vim dar aula...” (PF2)

Eu particularmente não... mas eu sei que existem varias situações, e eu trago essas situações pra sala de aula, trago reportagem, trago umas situações... e os próprios alunos começam a relatar. (PF3)

Sempre rolam comentários sobre a sexualidade de uma colega de turma eu observo como o mesmo lida com isso e trago reflexões sobre ética e respeito. (PM2)

Em narrativas sobre a carreira, como a fala de PF1 ao contar que colegas não permitem discussão do tema, ou como o relato de PF2 que teve sua feminilidade contrastada em face de masculinidade na atuação profissional, ou, ainda, na naturalização das piadas e/ou brincadeiras citadas por PF3, mas que se tornam um incômodo. PF4 traz a abordagem para a docência e na projeção de uma linguagem e abordagem próprias para o entendimento dos anos iniciais. Um professor que atuava na educação básica, especificamente nos anos iniciais, relatou não ter vivido tal situação.

Atuo há onze anos e nunca sofri nenhum preconceito (nem na rede pública nem na privada). Entretanto, existe ainda preconceito e ouço relatos de colegas nesse sentido. O pior comentário dito sobre um colega foi: “- Mas é ele que vai cuidar da minha menina?” (PM1)

Resultados das pesquisas de Monteiro e Altmann (2014) apontam dificuldades vivenciadas por professores masculinos na atuação docente, após posicionamento contrário dos responsáveis referente as tarefas de cuidado e higiene das crianças. Independentemente, de os entrevistados serem alvo de discriminação ou a presenciarem, ou ainda agirem ou não diante destas, necessita-se de ampliação na pesquisa e docência. Sayão (2005, p.16) pontua que “[...] a padronização do gênero masculino sexuado, ativo e que deve distanciar-se da infância enquanto o feminino é assexuado e de pureza”.

Sobre a experiência com projetos sobre gênero e sexualidade em sala de aula (questionário) das professoras participantes, 10 tem experiência, 20 não tem e 1 não especificou-respondeu. Por parte dos professores, 6 não tem experiência com projetos e 3 tem. No total dos entrevistados, 26 citações foram relacionadas à falta de experiência com projetos junto à temática pesquisada. Tal resultado reflete, diretamente, nas percepções e formas de expressão e afirmação de gênero, sexualidade e masculinidade.

No tratamento desta multiplicidade em sala, os professores relataram alguns desafios, como a mudança de postura, o princípio da equidade de gênero, a articulação, possíveis formas na relação discente-futuro docente e a ampliação para além da postura e do respeito frente a diversidade:

Ultimamente, eu venho tentando ter um olhar mais carinhoso, e mais atento, porque a minha fala tem sido muito mal compreendida, porque as pessoas não estão preparadas pra ouvir. (PF1)

Eu tento quebrar, a possibilidades deles imaginarem que eles são melhores que as meninas, no mínimo... no mínimo eles são todos iguais. (PF2)

Na verdade eu trabalho, de uma forma mais... é... bem voltada para o currículo e eu abordo o que está na matéria, no caso. (PF3)

Ah eu sempre converso com eles com relação a postura deles... eu sempre jogo pra eles a mesma questão que eles trazem. Tá certo?, você gostaria de ser falado dessa forma? (PF5)

Não trato. Empenho-me em formar bons professores e isso independe da sexualidade. Busco tratar a todos como indivíduos e, portanto, com suas peculiaridades e diferenças. (PM1)

Parto do princípio que a harmonia se constrói a partir do respeito mútuo e tento relacionar uns desentendimento ou conflito com o que eu vou ensinar e trago uma simulação de como seria feita uma abordagem com os alunos pequenos. (PM2)

A postura dos docentes é comum diante dos problemas enfrentados em sala de aula. Proporcionar esta construção ética por parte do aluno é citada na fala de PF5. A aparente amplitude nas falas dos entrevistados caminha de encontro com o pensamento de Rabelo (2008):

Não existe uma masculinidade fixa, pois qualquer forma de masculinidade é internamente complexa e contraditória, depende da posição nas relações de gênero, das conseqüentes práticas de acordo com estas posições e os efeitos dessas práticas. Portanto, a masculinidade é uma configuração de práticas em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero [...] RABELO, 2008, p.177-178

Jacques e Jaeger (2017, p.553) mostram em seu estudo que “[...] as articulações são importantes nas formas pelas quais as masculinidades e as feminilidades serão vividas pelos diversos grupos, no mesmo grupo ou, ainda, pelos indivíduos em diferentes momentos.” Em seguida, apresentam o confronto de idéias de três professores do sexo masculino acerca de suas masculinidades.

Nos relatos apresentados, é relevante o professor ter familiaridade e se sentir preparado para discussão sobre temas relacionados a masculinidade. Na entrevista realizada com

estudantes, no questionamento sobre a aprendizagem na formação dos conceitos de gênero, sexualidade e masculinidade, a maioria tinha noções superficiais, o que indica a importância de aprendizagem no curso normal sobre essa temática. As percepções dos professores entrevistados, sobre o preconceito em relação à atuação do profissional do gênero masculino nas diferentes etapas da educação básica, incluindo educação infantil e anos iniciais, foram diversas:

Com certeza... se o cara sabe levar com maestria, ele causa uma boa impressão, as crianças são supercarentes da presença masculina, então eles precisam da presença masculina... (PF1)

Isso é ignorância né?! Quem está apto a ensinar, tá apto a ensinar em qualquer lugar, em qualquer momento da vida. Ele está apto, ele está pronto, ele cursou, ele tem direito de exercer sua profissão, com amor e carinho que ele tem. (PF2)

Com certeza, depende do segmento. Na educação infantil, tem uma tendência maior a ter uma rejeição mesmo né? Já no ensino médio, acho que a percepção já melhora. (PF3)

Penso que o profissional que optou por estar na educação infantil e trabalhando com as séries iniciais tem plena consciência do que está fazendo. Trabalhei com três professores que conduziam de forma diferenciada... Às vezes provoca inveja na professora titular... (PF4)

É... Acaba causando sim... Muitas vezes essa dificuldade começa na escola com o próprio diretor, com os próprios colegas, a questão da comunidade. O medo do... do tocar, e ter sido... (PF5)

Na afetividade vejo que é um grande diferencial. Não vejo diferenças quanto ao segmento e ao gênero e sim, pelo compromisso com o trabalho desenvolvido. (PM2)

Os participantes trazem respostas de âmbito global entendendo o preconceito em toda a educação básica e de modo específico para uma ou mais etapas, explicitamente, na educação infantil. Alguns aspectos mencionados como: postura, ausência de preconceito, segmento de atuação e compromisso com o trabalho dialogam com a habilitação e aptidão para o exercício da docência.

Monteiro e Altmann (2014) narram recortes do cotidiano que trazem para o lócus a oportunidade e a necessidade de reconstruir, visitar e reavaliar posturas, proposições e expressões mais éticas, com respaldo teórico e que minimizem a construção do senso comum. Dentre os relatos sobre obstáculos dos profissionais do gênero masculino e sua atuação profissional, há o de um professor da educação infantil, que recebe uma hora da entrada e da situação inesperada de não contar com a atitude do aluno e do padrão da mãe de que homens

não recebem flores. Lopes e Nascimento (2012, p.4), citando Carloto (2011), afirmam que a categoria gênero tem visão dual por ser descritor da realidade e da sociedade.

3.3.4- Expectativas da docência e do currículo para a formação profissional

Nas perguntas deste eixo reflete-se sobre as disciplinas e o currículo do curso normal e da inserção de novos temas e, diante dos aspectos positivos e negativos que um professor do gênero masculino pode causar quando atua na educação básica, (entrevista) os participantes trazem, para esta inquietação, respostas de âmbito global entendendo o preconceito e a inserção gradativa e sensível frente a avaliação e comportamento de outros profissionais e atores da área educacional. Abre espaço para complexas discussões, porém necessárias para as relações construídas em um espaço conforme observam:

Se ele chegar querendo impor, a postura autoritária ferrou tudo,... assustou as crianças... mas também ele não pode ser carinhoso demais, se não ele pode ser mal interpretado. (PF1)

Positivos, tira aquele impacto, de que o homem não pode cuidar de criança, não pode estar com criança, não é preparado pra isso. Negativo por parte dos responsáveis, pelo medo, receio, o que dirão... que comentários farão... eles estarem em sala eu acho maravilhoso, eu acho que quebra um estereótipo... Só não pode tomar conta de filho? Pai também pode. (PF2)

A meu ver...Não vejo lado negativo nisso... O professor que abraça as séries iniciais ele tem uma percepção muito, muito legal. (PF4)

O positivo, muitas das vezes eu vejo a questão do pai, que muitos alunos não tem, a gente vira mãe, a gente vira pai, a gente cuida, tá muito mais próximo. Agora... questão negativa... tem essa preocupação no tocar e ter o preconceito... e ter a questão que sempre vai ser um desrespeito, soar como uma questão de assédio que as vezes deixa a gente melindrado. (PF5)

Os aspectos positivos e negativos se darão pela falta de vivência e segurança com o que se faz e não se sabe conversar sobre. (PM1)

Positivos considero domínio de turma e a criação de uma clima favorável para o aluno aprender. Negativo a relação com alunos e as suas “confusões” com a figura do professor. Lembrando que isso independe do gênero. (PM2)

Os entrevistados ora apresentaram os pontos positivos e negativos paralelamente e de modo geral. Nas percepções de PF1, PF2 e PF3, as representações dos atores, a quebra de paradigma e a representação da identidade docente necessitam de espaço e discussão para além de dividir opiniões em categorias, enquanto PF5 e PM1 especificam suas opiniões. Há

um destaque, na percepção de PF4, de não olhar nenhum aspecto negativo e de sua premissa de formação global e ética em sua atuação.

Lopes e Nascimento (2012, p.11) citam Lopes (2008) na abordagem acerca da imposição dada ao homem e a mulher, o que lhe é possibilitado “na percepção de interfaces em esferas como a sociedade, a história e a cultura colaboram de forma ímpar para a constituição das sexualidades e, não menos importante, da direta construção das identidades de sujeitos e do mapeamento de oportunidades de atuação profissional.”

Jaeger e Jacques (2017) discutem que, desde a formação inicial dos profissionais do sexo masculino que a dificuldade de oportunidades de estágio nas etapas iniciais de escolaridade pode impulsionar a falta maior de profissionais que atuam nestas etapas, em face do ingresso em outras áreas do campo da Pedagogia. Pormenorizando a realização dos estudos, as autoras apresentam relatos de três profissionais do gênero masculino com atuação na educação infantil e das construções de identidade e de docência que acompanham seus fazeres.

Para pensar a masculinidade e a atuação nas etapas iniciais como infantil e fundamental, Monteiro e Altmann (2014) em pesquisa relacionando homens e docência apresentam narrativas diante da prática e dos dilemas como receber flores no 1º dia de aula (dos alunos) e da concepção imediata de homossexualidade diante da escolha pelo magistério ou por cursar Pedagogia, a percepção da comunidade em olhar para esse homem e os “combinados” acerca da gestão e organização da entrega das turmas e eles.

Quando questionados sobre o conhecimento de material pedagógico sobre a temática de gênero e sexualidade (questionário) das professoras participantes, 16 responderam ter conhecimento e 15 não tem. Por parte dos homens, apenas 1 tem conhecimento. De modo geral, 24 citações dos entrevistados mostram falta conhecimento de material específico - próprio para a abordagem.

De certa forma, a falta de subsídios influencia na segurança em abordar ou considerar importante na discussão em um curso de formação de professores já que diferentes (e valiosas) repercussões sobre a abordagem em sala foram apresentadas nas respostas. Desde o entendimento de um caminho a ser construído e da mobilização docente, perpassando pela formação do aluno e seu poder de fala até o que disciplinas podem oferecer temos a oportunidade de pensar em múltipla e recente é a inserção de abordar e dos pressupostos que a mesma necessita construir.

Sobre o que consideram importante na abordagem de masculinidade na formação docente (entrevista), e, desde novos cenários educativos, a formação cidadã do aluno, a

amplitude da humanidade, exigências que a formação docente exige, os entrevistados expressam diferentes e complementares conexões

Pelo menos a gente está começando a discutir o tema. Agora... se não passar pela sala dos professores, essa mudança, não vai chegar à sala de aula nunca, porque falam uma coisa, e dentro da sala de aula agem de outra. (PF1)

Aqui é a formação da pessoa, do ser, do cidadão, então aqui você mostrar que o menino... rapaz tem o valor dele, dentro da realidade dele, e a menina tem o valor dela, dentro da realidade dela. (PF2)

A formação que a gente está tendo agora, pelo menos na minha disciplina, já da conta de a gente sanar, eventuais preconceitos, estereótipos que são criados. É... eu acredito que eu já estou seguindo. (PF3)

Da forma mais natural possível que eu não consigo ver diferença essa é uma dificuldade minha. Na minha sala de aula eu vejo assim: são seres humanos. (PF4)

Eu jogo muito pra eles: “- É essa figura que vocês querem ser, representar”? Como vocês querem se espelhar e ser representados? Eu pergunto pra eles sempre como eles querem que o outro olhe pra você, que te respeite? (PF5)

Embora a falta de fundamentação teórica, mas minha própria experiência conta bastante. Creio de modo interdisciplinar que determinadas disciplinas o possam propor maiores reflexões junto comigo ou até mais do que eu. (PM1)

A postura ética diante da diversidade na orientação sexual do aluno, visto que na escola de ensino médio isso começa a repercutir muito e precisamos ter um posicionamento de não invasivo. (PM2)

Diferentes (e valiosas) repercussões sobre a abordagem em sala foram apresentadas nas respostas desde o entendimento de um caminho a ser construído e da mobilização docente, perpassando pela formação do aluno e seu poder de fala até que disciplinas podem oferecer, temos a oportunidade de pensar em múltipla e recente é a inserção de abordar e dos pressupostos que a mesma necessita construir.

Acerca desta tema, Connel (1995) impulsiona-se a necessidade de compreensão das múltiplas correções acerca da fundamentação teórica apresentada ainda a complexidade do tema articulado a contextos educacionais e sociais e uma organização dialética.

Ao constatarmos que 5 dos 7 estudantes entrevistados, nesta pesquisa, tiveram dificuldade de entender os conceitos de gênero, sexualidade e masculinidade, torna-se relevante para os professores a ampliação dos conceitos e abordagens e dos saberes decorrentes desta prática como forma de colaborar para a ascensão didática, teoria e cultural dos futuros docentes.

Em relação as dificuldades encontradas no trabalho com gênero e sexualidade (questionário) das professoras participantes, 29 responderam que tiveram dificuldades e 2 que

não. Por parte dos professores, 7 disseram ter dificuldades e 2 não. A maioria (36) alegou dificuldades em abordar. Dentre as citações, itens como falta de recursos e capacitação (item 1) e a questão da religião (item 2) foram elencados como maiores obstáculos, tendo respectivamente 5 e 3 citações.

Embora expressem dificuldades de trabalho, os professores projetam possibilidades de acrescentar no currículo do curso maiores oportunidades para a inserção das temáticas e explicitam maior suporte para pensar em projetos e um material de apoio docente. Os relatos pontuam a evidência de um leque de possibilidades junto a intenção e do que pode ser ampliado. Mais uma vez o equilíbrio entre teoria e prática é citado, bem com, a permissão de uma formação global e até o direcionamento de um possível trabalho integrado e acrescentado ao currículo do curso (entrevista)

A eu acho que deveríamos discutir muito mais, sobre gênero e ética, não tem nada de prático com relação a psicologia, não se põe na prática. (PF1)

Aqui é formação... A palavra formação, pressupõe, várias atitudes, mudar o pensamento, prepará-los pra serem, pessoas, cidadãos, isso que me preocupa... é uma formação de pessoa, não é só de conteúdo. (PF2)

No curso de formação de professores... é... A meu ver, está dando, aqui a gente tem mais tempo... tem mais participação do aluno também, pelo menos na minha disciplina. (PF3)

Um estudo mais aprofundando sobre desenvolvimento humano e neurociências porque todos nós temos um histórico de vida, e nós estamos num processo de evolução sempre... (PF4)

Ah... com esse tema... eu acho que... que faz parte das, principalmente das disciplinas de humanas, de linguagens, esta questão não somente, como já vem sendo a questão étnico-racial, a questão ética, ser mais abordada mesmo. (PF5)

O contato com temas afins com a diversidade, diferença como ética, etnia, sexualidade, saúde, e principalmente, desenvolver conexões com a sala de aula, sobretudo na e da atenção a linguagem e os recursos favoráveis a esta abordagem. (PM1)

A inserção maior de seminários e de atividades para trabalhar estes conceitos nos anos iniciais com linguagem e recursos apropriados para a faixa etária de forma que a informação ou o conteúdo chegue ao aluno de modo natural. (PM2)

Dentre as respostas, fica evidente um leque de possibilidades e de confronto ao que se faz e o que pode ser ampliado. Mais uma vez, o equilíbrio entre teoria e prática é citado, bem como, a permissão de uma formação global e até a sugestão para um trabalho interdisciplinar. Porém a resposta de PF4 surpreende pelo conforto de sua abordagem em ministrar uma disciplina, que em outros relatos garante a efetiva progressão na ascensão e na abordagem

desta temática em estudo. A ética permearia todas as respostas ao entendermos a relação, que muitos fazem, com a futura docência e a desconstrução de percepções negativas ou esvaziadas de significado.

Para se pensar a temática gênero e sexualidade e outros afins, Louro (1997) critica os saberes íntimos da reflexão ao difundir que “os currículos... os procedimentos de ensino, as teorias, a linguagem, os materiais didáticos... contribuem para a reprodução das diferenças de gênero verificadas na escola”. Ainda na visão da autora, temas como estes elucidam gradativamente maior presença-ausência nos currículos de formação docente entendidos como “enormes dilemas presentes diante da atuação profissional”.

Jaeger e Jacques (2017, p.555) trazem à tona a relevância de temas que impulsionam conflitos, ganhem espaço no projeto pedagógico das escolas e que a formação docente abarque tais discussões. Por sua vez, Rausch e Block (2014, p.250) salientam que “o investimento na construção desses saberes não é garantia do êxito da docência, mas oportunizará ao futuro, um caminho sólido para lidar com as exigências do ofício.” De modo específico – e concernente com um dos pilares desta pesquisa, a pergunta a seguir pode se constituir como forma de articulação entre a formação docente e a inserção do tema.

Ao serem questionados sobre o que consideram importante em um curso de formação de professores para a aprendizagem sobre gênero, sexualidade e masculinidade (entrevista) acrescentam, de modo específico, as articulações entre as temáticas e a aproximação ora especificamente e a formação ampla e que subsidie os impactos a desconcertos do cotidiano. Acerca disso, mencionam

Primeiro o cara tem que entender, que aqui é diferente, como assim? Aqui você tá formando pessoas, que formarão outras pessoas... Então se a gente não aprender, que a gente é uma troca de aprendizagem, não vai adiante não, vai ser difícil. (PF1)

Mostrarmos que a mulher e o homem e qualquer ser, pode e tem muito valor na sociedade, e mostrar que o masculino também pode estar. Nós podemos estar no lugar do masculino, e sem nenhuma dúvida o masculino também pode estar na educação infantil. (PF2)

É importante que a gente tenha, e mantenha né a sociologia que vai discutir sociedade né? Como você vai por professores na sociedade, que não entendem de sociedade. (PF3)

Enfim, acrescentar no currículo um material que você pudesse estar ali o tempo todo trabalhando sem nada marcado ou direcionando entende. (PF4)

Essa questão como é ser mulher, como é ser o homem, né por que a gente muitas das vezes foca só na mulher, mas como é que é essa formação do homem em si, a questão dos valores... acho que é importante sim. (PF5)

De que o professor, independente do gênero, adote uma postura ética e problematizadora diante dos episódios vivenciados em sala de aula e saiba agir diante de situações adversas ou de difícil mediação ou intervenção. (PM1)

Penso que a masculinidade não se relacione apenas com o aprendizado para a profissão de professor mas para a própria essência e individualidade do aluno. (PM2)

A amplitude da aprendizagem, por parte dos docentes entrevistados, repercute em múltiplos olhares diferentes, porém complementares percepções sobre o que priorizam na abordagem sobre masculinidade. De modo geral, quatro entrevistados salientam o binômio formação e atuação social e a PF4 salienta a utilização de um material para subsidiar o trabalho realizado.

Xavier e Almeida (2016, p.111) refutam essas objeções no tocante aos atributos do homem e da mulher e do entendimento de uma categoria ou conceito na contemporaneidade esclarecendo-o como “[...] construção cultural feita sobre diferenças sexuais, ligado à constituição social, constituindo masculinidade e feminilidade nas relações sociais, culturais e históricas”.

Ainda contribuindo para esta discussão, Xavier e Almeida (2016, p.116) apud Xavier (2012) acrescenta para a necessidade de “novas formas de constituição de ser masculino e de ser feminino devem ser proporcionadas e permitidas nas instituições educativas”. Percebe-se, ainda, nas narrativas uma diversidade de instrumentos e estratégias para abordar um tema, que para alguns docentes, ainda necessite de saberes e fazeres desenvolvidos, se pensarmos que desta bagagem, refletem-se os conhecimentos a serem aprendidos pelos alunos de forma complementar a formação docente em nível médio.

Novamente Monteiro e Altmann (2014) narram recortes do cotidiano que trazem para o lócus, a oportunidade e a necessidade de reconstruir, visitar e reavaliar posturas, proposições e expressões mais éticas, com respaldo teórico e que minimizem a construção do senso comum. Dentre os relatos, há o de um professor da educação infantil, que recebe uma hora da entrada e da situação inesperada de não contar com a atitude do aluno e do padrão da mãe de que homens não recebem flores e acrescenta que acerca dos saberes permeados pela prática devemos ter o entendimento de que:

O processo de mediação da aprendizagem e as interações entre aluno e professor também, viabiliza a percepção de que o saber docente é plural e heterogêneo, no sentido de que a atuação em sala de aula requer a dinâmica complexa para atingir os objetivos de ensino. (MONTEIRO E ALTMANN, 2014, p251)

As autoras complementam, ainda, com a premissa da percepção como elemento primordial da docência relacionando-a continuamente do aprimoramento de saberes que,

solidamente auxiliam na dupla responsabilidade da carreira e a na produção de saberes oriundos da vivência, adotando uma atitude crítica diante da ação e da identidade docente.

3.3.5- Sobre o material educativo

As perguntas, desse eixo, oportunizam o confronto e incentivo a pesquisa aliada ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que subsidiem a sala de aula e o trabalho docente, principalmente para a atenção a dilemas e obstáculos presentes nos anos iniciais. Pensar no “como” e no “o que” trabalhar na formação em nível médio possa contribuir para que novas possibilidades surjam diante da dificuldade do trabalho, bem como uma instrumentalização didática específica e adaptada.

Pode-se perceber uma contextualização com a prática e a pesquisa, embora não se tenha formação ou experiência com projetos ou atividades para a abordagem, pensar e registrar tais pode ser uma contribuição na disciplina e de questionamentos importantes para o conhecimento e abordagem (entrevista) os professores trazem relevantes iniciativas em seus depoimentos

Acho que a gente pode começar o assunto por exemplos... que seriam positivos, e exemplos que seriam negativos, ensinando nosso aluno a pensar, ele começa a inferir impossibilidades. (PF1)

A própria conduta começa a mudar, ele inferir, lá na frente... “será que eu fiz aquilo certo? será que não?” eu induzo ele ao raciocínio. (PF2)

A questão do que se define enquanto a masculinidade, feminilidade... em tais culturas, comparando, mostrando que isso não é algo natural, é cultura, desigualdade entre gênero, entre masculino e feminino no mercado de trabalho, é... preconceitos com homossexuais, é... enfim. (PF3)

Sempre puxando deles a maturidade de não apontar, julgar, ou ser grosseiro com o que outro... como o vemos, como se apresenta... e sempre pensando como futuros professores. (PF5)

O compromisso, a postura ética sem deixar de falar de nossos problemas pra chegar às vezes a atuar com os pequenos, mas principalmente, dotá-los de competência e instrumentalização para lidar com essas repercussões com os alunos ou entre eles e em relação aos funcionários ou familiares. (PM1)

Primeiro, do respeito a masculinidade do aluno, funcionário, responsável ou qualquer agente que conviva com o aluno, garantindo o entendimento da postura do educador. Em seguida, de que respeito e o enfrentamento dessa orientação sexual diante de padrões. (PM2)

No entrelaçar dos contextos e percursos formativos na construção da docência, Rausch e Block (2014, p.252) trazem a contribuição de Pimenta (2000) contempla a variedade-diversidade na resposta dos entrevistados ao definir três categorias para os saberes: os

pedagógicos, os da experiência e o sobre o conhecimento. As respostas apresentadas vão desde a conceituação quanto a abordagem propriamente efetiva em sala e perpassam pela condução, das nuances e variáveis da masculinidade em âmbitos e culmina na desigualdade marcada na atuação profissional. A resposta de PF1 relaciona-se a primeira categoria – pedagógicos- por articular a ciência da educação as construções diante do ensino de modo amplo.

Por sua vez, PF2 empresta sua resposta ao saber da segunda categoria – da experiência, pois a própria percepção de como age e estabelece relações condizentes com uma postura ética, e a contribuição de PF4 relaciona-se a saber da terceira categoria definida por Pimenta como – conhecimento, “por ressaltar as premissas construídas nas áreas do conhecimento propriamente ditas”.

Em relação ao tipo de material a ser utilizado para a formação continuada sobre a temática (questionário), o item filmes e textos teve 13 citações, por parte das professoras. Por parte dos professores foram relacionadas duas citações para cada dos 4 itens adiante relacionados: filmes e textos (item 1), livro didático – apostilas – cartilhas (item 2), estudos de caso, vídeos e roda de conversa – debates (item 3) e depoimentos do público LGBT (item 4). Do total de respostas o item filmes e textos teve 15 citações conforme especificados na Tabela 11.

Tabela 11 – Análise das respostas à pergunta 10: “Que tipo de material didático sugere para uma formação continuada sobre a temática?”

Respostas	No de citações Alunas	No de citações Alunos	Total
Filme e textos	13	2	15
Estudos de caso, vídeos e roda de conversa - debates	3	2	5
Livro didático – apostilas – cartilhas	3	2	5
Palestras e materiais	2	1	3
Vídeos e dinâmicas	2	0	2
Audiovisual	2	0	2
Programas ou documentários	1	1	2
Depoimentos do público LGBT	0	2	2
Sobre valores	1	0	1
Elaborado pela própria escola	1	0	1
Visitas	1	0	1
Referencial teórico especificado	0	1	1
Total	29	11	40

Fonte: O autor, 2020

Embora os professores e professoras não tenham se referido a projetos, alguns dos materiais citados podem estar relacionados ao seu desenvolvimento. Entre os entrevistados, houve o questionamento de quais temáticas eram importantes para o conhecimento das masculinidades e como poderiam ser abordadas, sendo mencionados episódios de seu cotidiano:

Acho que a gente pode começar o assunto por exemplos... que seriam positivos, e exemplos que seriam negativos, ensinando nosso aluno a pensar, ele começa a inferir impossibilidades. (PF1)

A própria conduta começa a mudar, ele inferir, lá na frente... “será que eu fiz aquilo certo? será que não?” eu induzo ele ao raciocínio. (PF2)

A questão do que se define enquanto a masculinidade, feminilidade... em tais culturas, comparando, mostrando que isso não é algo natural, é cultura, desigualdade entre gênero, entre masculino e feminino no mercado de trabalho, é... preconceitos com homossexuais, é... enfim. (PF3)

Sempre puxando deles a maturidade de não apontar, julgar, ou ser grosseiro com o que outro... como o vemos, como se apresenta... e sempre pensando racionalmente como futuros professores. (PF5)

O compromisso, a postura ética sem deixar de falar de nossos problemas pra chegar às vezes a atuar com os pequenos, mas principalmente, dotá-los de competência e instrumentalização para lidar com essas repercussões com os alunos ou entre eles e em relação aos funcionários ou familiares. (PM1)

Primeiro, do respeito a masculinidade do aluno, funcionário, responsável ou qualquer agente que conviva com o aluno, garantindo o entendimento da postura do educador. Em seguida, de que respeito e o enfrentamento dessa orientação sexual diante de padrões. (PM2)

Na sequência de construção e desenrolar da pesquisa e da prática, quando questionados sobre **sugestões de como os** materiais que poderiam abordar esta temática (questionário) das professoras participantes 7 citaram palestras, oficinas e cursos como recurso para abordar esta temática junto aos anos iniciais. Por parte dos professores, as categorias livros e materiais – cartilhas (cat. 1), debates, filmes e rodas de conversa (cat. 2) tiveram cada uma delas 3 votos. Do total dos entrevistados, a categoria debates, filmes e rodas de conversa tiveram 9 citações, conforme especificado abaixo:

Tabela 12 - Análise das respostas à pergunta 11: “Quais sugestões de materiais podem ajudar na abordagem desta temática”-

Respostas	No de citações Alunas	No de citações Alunos	Total
Debates, filmes e rodas de conversa	6	3	9
Palestras, oficinas e cursos	7	0	6

Não respondeu- não soube opinar	4	1	5
Livros e materiais – cartilhas	2	3	5
Produção de material específico	3	0	3
Definição conceitual	3	0	3
Oficinas e vídeos sobre o corpo humano	1	1	2
Repensar a didática e prática de ensino e alguns procedimentos	1	0	1
Pesquisas sobre igualdade de oferta e respeito a diferença	1	0	1
Análise de casos reais	1	0	1
Com conteúdo e linguagem adequados	1	0	1
Obras de arte	1	0	1
Crônicas, poesias, narrativas	0	1	1
Teatro	0	1	1
A própria ementa da disciplina ministrada	0	1	1
Depoimentos do público LGBT	0	1	1
Total	31	12	42

Fonte: O autor, 2020

Complementando o questionário, a entrevista, mais uma vez, se apresenta como instrumento mais claro e de explícita divulgação e, na percepção das diferenças das respostas em face de importância e necessidade para a formação docente Cadilhe (2017) colabora com esta análise ao indicar materiais educativos para os estudantes em formação (entrevista) a fim de subsidiar episódios de desajuste, desequilíbrio ou desconforto diante da construção e representação da sexualidade dos alunos

Com dinâmicas... com teatro ... porque o nosso aluno tem voz, mas não tem chance de falar, numa sala com cinquenta pessoas fica difícil você ouvir. (PF1)

Nós deveríamos ter um material específico, e a gente não tem... temos que desvincular o sexo masculino, de masculinidade, são duas coisas diferentes. (PF2)

Acredito que a gente deveria ter mais tecnologia em sala de aula, a gente deveria ter mais recursos, vídeos, a gente tem uma sala aqui na escola (PF3).

Um material onde você possa trabalhar reflexão, possa trabalhar percepção, possa trabalhar situações do dia a dia, e esse material então viria enriquecido com uma fundamentação teórica pra este, específico pra este assunto e estudos de casos. (PF4)

Sempre através de estudos de caso roda de conversa, palestras, eu acho que é muito produtivo jogar pra eles sempre pra eles exporem suas idéias e até pra desmistificar algumas dúvidas, alguns estereótipos. (PF5)

Uma dinâmica, você monta um material, um desenho... você começa a trabalhar, você descobre que por trás daquele carinha tem uma pessoa, não o aluno apenas. Então através desses materiais sempre ajudam dando um caminho, dando um norte. (PM1)

Cartilhas a fim de colaborar com o questionamento, independente de ser sexualidade, as vezes são assuntos do dia a dia. Um material com situações já

vividas pelos alunos, ou que, de modo geral eles pudesse ilustrar ou escrever, com registro deles. (PM2)

Quatro entrevistados, de modo geral, sinalizam um material para a abordagem e PM1 alerta para a articulação com a educação infantil e os anos iniciais, exigindo o aprimoramento do que se quer e do alcance junto a adaptações de um produto. PF2 ressalta a necessidade de explicitarmos os conceitos de masculinidade e feminilidade e mais uma vez, Cadilhe (2017) ressalta a necessidade de superarmos a construção binária de homem versus mulher, trazendo recortes do cotidiano de professores da educação básica que apresentam aflições diante de situações que surgem em sala de aula. Todas as objeções se ancoram na mediação do professor e na segurança em pormenorizar o que parece desafiante e que requer, imediatamente, um posicionamento.

A objeção de PF3 amplia os questionamentos do texto apresentados pelo autor ao propor espaço para a abordagem na área das Ciências Humanas em face de atual orientação da BNCC – Base Nacional Curricular Comum diante da categoria “diversidade”, pois para este, “a discussão sobre posicionamentos sexuais ou não estarão compondo parte das rodas de conversação dos/das estudantes da escola” (BRASIL, 2017, p.48).

Ainda sobre a percepção das diferenças das respostas, em face de importância e necessidade para a formação docente, o autor empresta para esta análise ao indicar possibilidades de promovermos intercâmbios de leitura em grandes conexões e estabelecermos suporte diante dos principais dispositivos legais-curriculares a fim de subsidiar episódios de desajuste, desequilíbrio ou desconforto diante da construção e representação da sexualidade dos alunos. Ainda, segundo o Cadilhe (2017, p.50), “as práticas que tornaram a formação continuada um espaço significativo de produção de conhecimento”.

Block e Rausch (2014, p.50) completam esta argumentação com a perspectiva de que é possível agir e, com suporte em Tardif (2004), ressalta os saberes docentes: “o da formação profissional, os disciplinares, os curriculares e os experienciais.” Toda situação de organização e elaboração de um material pode perpassar as categorias elencadas a medida que ele vai buscar o aprimoramento e a aplicabilidade de intenções estruturadas em princípios curriculares, políticos e éticos.

Ao fim das perguntas deste eixo e a distribuição das habilidades esperadas com o fim da estrutura da entrevista, consideramos que a evolução do pensamento e da argumentação aliados a projeção e releitura de si e de sua prática as autoras ainda acrescentam que acerca dos saberes permeados pela prática devemos ter o entendimento de que:

O processo de mediação da aprendizagem e as interações entre aluno e professor também, viabiliza a percepção de que o saber docente é plural e heterogêneo, no sentido de que a atuação em sala de aula requer a dinâmica complexa para atingir os objetivos de ensino (BLOCK; RAUSCH, p. 251).

As autoras complementam, ainda, que a percepção como elemento primordial da docência relacionando-a continuamente do aprimoramento de saberes que, solidamente auxiliam na dupla responsabilidade da carreira e a na produção de saberes oriundos da vivência, adotando uma atitude crítica diante da ação e da identidade docente.

Esclarecendo a função de um material e se sua importância para a docência os sujeitos expressam que suas impressões diante da contribuição ele teria para o desempenho profissional do professor (entrevista), as citações dialogam com a contribuição para a formação e desenvolvimento pessoal dos alunos, a fim de ampliar o que se espera para a docência e sim para um indivíduo consciente de seu papel na sociedade:

Principalmente, porque vocês está trabalhando com gente, você tem uma história, o carinho que você tá dando aula tem uma história, o colega que você está trabalhando tem uma história, e essas histórias vão entrar em choque, ou não... (PF1)

Eu acho que os professores de Sociologia e de Disciplinas Pedagógicas, teriam um material embasado. Porque eu acho, que sempre á uma dúvida se eu excedi no comentário ou se eu encurtei demais o comentário. (PF2)

Ia nos dar é... uma facilidade maior com os alunos né? Muitas vezes assim, a aula se torna monótona, não porque o professor não esteja capacitado, o aluno quer ver outra coisa, ele quer ver outras coisas interessantes. (PF3)

Então... despertando na reflexão né no pensamento, inclusive no conhecimento de si mesmo quer dizer, o autoconhecimento. (PF4)

Eu nem acredito que seja só para futuros professores não, eu acredito que pra nós dos dia a dia, que ainda não sabemos como lidar, como tocar no assunto, qual material usar. E esse material, qualquer material que seja feito sempre vai ajudar a gente, orientar a gente no que for. (PF5)

Colaborar e encorajar nossos alunos a entenderem esta temática como um dilema e superarem preconceitos próprios. Como docentes críticos e reflexivos para minimizar as possíveis entaves que irão encontrar em sala. (PM1)

Maior segurança e desempenho em sala de aula, pois temos que trabalhar psicologicamente essas pessoas, pra trabalhar o outro que tem problema, a gente continua dando aula... e ignora o que o aluno já vive ou faz e o que construiu. (PM2)

PM2 se refere a não saber lidar com a fuga ou o descompasso dos padrões tidos para meninos e meninas. Cadilhe (2017), em pesquisa acerca das dificuldades de professores em lidar com os desdobramentos da sexualidade em sala de aula, chama atenção para os relatos dos entrevistados, o “eu” do indivíduo-professor, bem como as dificuldades de subsídios para

sua atuação. A objeção de PM2 alia-se à inquietação do autor em questões como “o que a escola tem a ver com isso?” O que os educadores/as tem a ver com isso?” (ibidem, p.47) e indica que “qualquer perturbação a essa linearidade caracterizaria, então, um colapso nos sistemas identitários” (ibidem, p.48).

Freire (2009 apud Block e Rausch (2014, p.253) indica os saberes necessários a uma prática educativa e acrescenta que “o aluno precisa ter vez e voz nos documentos e materiais que carregam seus saberes sociais e historicamente construídos” e é nessa premissa que as respostas, de modo geral, abrem leque para a diversidade a ser contemplada no alcance de novos conhecimentos e na elaboração de um material que inicie o processo de (re) construção, (des) construção e constituição de novas práticas.

Pensar a produção e a aplicabilidade de um material educativo estrutura para diferentes sujeitos e público alvos a serem beneficiados, pode ser visto como um suporte que sustente, revise e norteie as intervenções e relações sociais e seus impactos em sala de aula, pensando nos impactos e interfaces que esta abordagem acrescenta no âmbito educacional. Sobre o que deve ser incluído em um material, temos:

Textos reais, histórias reais. A gente tem que começar a pensar nos nossos alunos produzirem as próprias histórias, a gente guardar a narrativas dos alunos, e pegar essas narrativas de acordo com a idade deles. (PF1)

Bons exemplos seria uma boa dica, seria... eu acho que tudo é uma questão culturais, nós estamos com uma ideia cultural de que o EI (educação infantil) é só pra mulheres, vão vincular com a maternidade... (PF2)

É... eu acredito que teria que ter uma postura do professor, na condução da questão das brincadeiras, das brincadeiras ser de todas as crianças e não ser só brincadeira de meninos, ou brincadeira de meninas. Que a gente tivesse grupos mistos e quebre um pouco essa clivagem né, pelo menos nesse momento lúdico, essa clivagem se quebre (PF3)

Então, eu acho que a gente precisava elucidar mais este tipo de conhecimento entre os docentes, eu acho que a gente precisava estudar mais sobre isso, a gente precisaria ter mais acesso a materiais, textos, pesquisas, que pudessem trazer pra gente essa ideia... (PF4)

Atividades do cotidiano que embasem e fundamentem as primeiras construções culturais que muitas vezes em casa, as famílias constroem... e sempre devolver pra eles: - Mas quem te disse isso? Quem falou que é assim? Se fosse com você, o que mudaria? (PM1)

No ensino infantil e no fundamental ele está construindo sua identidade e eu sugiro abordar a partir do fundamental 1 como por exemplo o gostar ou ter habilidade para a aula de educação física ou o uso da cor tal em tal contexto. Ainda cedo é possível ampliar a visão deste aluno sobre diferença. (PM2)

Cadilhe (2017, p.49) se apóia em contribuições de Nelson e Melo (2015) com narrativas e sua construção na formação inicial ou continuada, apontando a “[...] conexão entre os veteranos e calouros que, diariamente, estabelecem percepções e constituições entre suas práticas” e “[...] acrescenta ainda a categoria Queer às narrativas, pois as mesmas relacionam interfaces que ultrapassam a construção da categoria heterossexual ou ainda a ideia de identidade sexual” (ibidem, p.50). Os docentes entrevistados aprenderam a lidar com as dificuldades e o tema (e seus desdobramentos) e depositavam expectativas de abordagens teórica e pedagógica na formação de docentes.

Diante da instrumentalização pedagógica e didática para um produto educacional, Xavier e Almeida (2016) trazem a contribuição da literatura infantil como suporte para a construção de conceitos, em especial o de gênero junto a uma experiência de alunos da educação infantil. Apresentando um relato de experiência, temos um olhar e oportunidade de levar para a reflexão para a formação docente em nível médio e também para os formadores destes, contemplando a riqueza e a diversidade de efetiva inserção do tema (e prevenção quanto ao preconceito) desde a idade terna.

Pontos divergentes, mas complementares diante de como veem e o que veem acerca do trabalho realizado por profissionais, na atuação e no exercício docentes, o domínio de turma e outras vivências para além desde e a influência de comportamentos diferenciados do habitual, para os alunos.

Ao fim das percepções das análises docentes podemos constatar que construções e desdobramentos em torno da abordagem de gênero e sexualidade em sala de aula suscita que muitas vezes, o currículo, exigia, permitia e implicava o diálogo com os sujeitos em formação e aliadas a uma ou mais áreas ressaltavam a busca, ora pessoal, ora coletiva para a adoção e opção pelos questionamentos que não são e estão fixos a pontual momento da aula, determinado professor ou específico contexto e sim, coadunam com o cotidiano e com novas exigências sociais e seus reflexos, saberes e práticas docentes.

Ainda que com implícita ou explícita fundamentação teórica, segurança e desejo de ministrar esta abordagem, as atividades e “os ensaios” projetavam uma atitude inquieta e curiosa diante da permissão para um trabalho contextualizado, interdisciplinar e integrado e, diante das possibilidades de abordagem do tema ainda na formação, ora por episódios, ora por episódios vividos na escola ou no campo do estágio, ou ainda por projetos ou prática que contribuam para a ampliação de formas de constituição da e para a identidade docente.

Diante da projeção de novas inserções para o currículo e para a formação profissional, possibilita também a relação teoria e prática, a estruturação de uma atividade docente bem

como o uso de recursos favoráveis à construção de conceitos ainda ausentes no currículo e a busca e pesquisa de materiais e recursos para a conscientização nas etapas iniciais escolares, fomentando uma intencionalidade que perpassa e dialogue com os aspectos políticos, sociais e curriculares.

3.4 Percepções das oficinas

Acerca do contato dos estudantes do curso de formação de professores com a pesquisa desenvolvida, foram realizadas oficinas sobre a temática em estudo de vivências do estágio durante os três anos do curso, conexões individuais e coletivas podem projetar novos significados no coletivo e a garantia da mediação e construção de conceitos favoráveis a própria representação e percepção de si e do outro, bem como, do planejamento mental e didático de situações que possam surgir além de única ótica.

As oficinas foram realizadas com alunos do curso em um evento que acontecia durante uma semana na escola que faz parte do calendário escolar. Após a inscrição houve a apresentação do pesquisador e da pesquisa, dos professores que colaboraram, da proposta e planejamento das oficinas, dos materiais a serem utilizados e ao fim uma proposta de avaliação das oficinas (Figuras 1, 2 e 3).

Figura 1. Obras literárias presentes nas oficinas



Fonte: O autor, 2020

Figura 2. Apresentação do planejamento da oficina.



O autor, 2020

Figura 3. Planejamento de atividades a partir da proposta da oficina

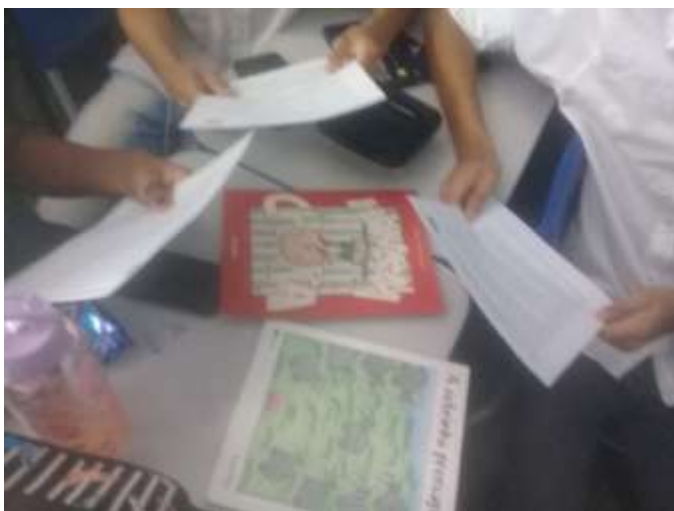


O autor, 2020

Durante a abordagem do pesquisador, conexões da temática com comentários e tessituras dos alunos e dos professores colaboradores complementaram a visão inicial do que foi proposto e o caráter lúdico e literário na apresentação das histórias e no espaço para representação teatral, de forma a propiciar diálogo com atitudes de escuta, atenção e cautela nos contextos com os quais o aluno interagia.

Após a realização das oficinas, os estudantes responderam às questões da avaliação (Figura 4). O registro escrito da avaliação (APENDICE K) foi realizado coletivamente por grupos de participantes e estruturado em quatro eixos, em que os alunos podiam escolher por qual eixo se iniciaria.

Figura 4: Avaliação coletiva da oficina.



Fonte: O autor, 2020

Na etapa final, os estudantes se reuniram com o pesquisador para apresentar e discutir suas ideias sobre as oficinas.

Os pontos positivos explicitados pelos grupos participantes estão listados adiante (Tabela 13).

Tabela 13- Elementos positivos elencados pelos participantes das oficinas

Grupo	Respostas
Grupo 1	Desenvolvimento enquanto pessoa e professor. Formas de inclusão e respeito. Conversa com linguagem simples e de fácil entendimento.
Grupo 2	Possibilidade de explorar e trabalhar as temáticas de representatividade e identidade nos anos iniciais do ensino fundamental.
Grupo 3	Abertura para os olhares do paradigma do “ser homem”, de sexualidade e preconceito.
Grupo 4	Ampliação da “mente” diante das discussões desse tema.
Grupo 5	Diálogo diante dos conflitos infantis e incentivo a empatia.
Grupo 6	Interação entre os alunos e suas experiências extraescolares.
Grupo 7	Forma clara diante da abordagem dos temas.

Fonte: O autor, 2020

No item denominado “Comentários, observações e sugestões” foram indicadas percepções dos professores em formação, com destaque para a abordagem da temática, também na faixa etária do ensino médio (Tabela 14).

Tabela 14- Elementos elencados pelos participantes da oficina

Grupo	Respostas
Grupo 1	Assunto (gênero) frequente nas escolas.
Grupo 2	Não informado.
Grupo 3	Auxilia em técnicas de como trabalhar em sala.
Grupo 4	Sugestões para a abordagem na faixa etária de 15 a 17 anos
Grupo 5	Incentivo ao trabalho com cuidado, respeito e valorização.
Grupo 6	Ampliação de pontos de vista diante da temática.
Grupo 7	Não informado.

Fonte: O autor, 2020

No que tange ao item “Sugestões e abordagens em sala de aula”, foram apresentadas sugestões para reduzir atitudes discriminatórias ou que reforcem estigmas no estabelecimento de uma interação social (Tabela 15).

Tabela 15- Estratégias a serem utilizadas na abordagem de gênero, sexualidade e masculinidade elencados pelos participantes da oficina

Grupo	Contribuições
Grupo 1	Histórias, atividades e conversas.
Grupo 2	Teatro e oficinas.
Grupo 3	Brincadeiras e inserção do lúdico.
Grupo 4	Lúdico com cunho atitudinal e emocional.
Grupo 5	Simulações sobre como os alunos devem agir.
Grupo 6	Livros e filmes de caráter pedagógico.
Grupo 7	Dividir a turma em 2 grupos e apresentar estudos de caso.

Fonte: O autor, 2020

Em relação a aspectos que merecem a atenção dos professores, um grupo respondeu: ‘Repercussão dos impactos da criança diante da não abordagem pelos pais’, alertando para a situação em que a criança não tem orientação em sua família sobre os diferentes sentidos atribuídos a questões de gênero e masculinidade.. Os outros seis grupos não indicaram aspectos a serem considerados.

Santos (2015, p. 17) traz a contribuição acerca do trabalho docente como fonte de investigação, indicando que “[...] o que os professores produzem com suas indagações e experimentações em sala de aula é um conhecimento prático sobre as melhores formas de conduzir o ensino”. Desta forma, a contribuição de pesquisas relacionados à temática para a prática pedagógica é relevante, se pensarmos em emoção, atitude, respeito e atitudes, assim como nas relações e as problemáticas sociais e culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo visou investigar percepções de gênero, sexualidade e masculinidades na formação e trajetória docente de estudantes em formação e seus formadores, explicitando narrativas de discentes e discentes e suas percepções de masculinidades. Conhecer diferentes meios de fortalecer no âmbito escolar as relações de respeito frente à diversidade dos modos de cada um de nós traz para o cunho pedagógico as múltiplas leituras de mundo e culturas aumentando as oportunidades de dialogar e conviver satisfatoriamente com a diferença.

Desde a discussão dos aspectos históricos do ingresso e permanência na carreira docente e da disputa de homens e mulheres no magistério dos anos iniciais, passando pelas nuances destas representações binárias também junto a estudantes e das desconstruções e ampliações expressas por eles diante da identidade impulsionam novos olhares para o currículo e de estudos relevantes e significativos, como a teoria Queer.

Por conseguinte, acerca dos saberes docentes diante das representações da masculinidade para professores e alunos e o diálogo da BNCC como fomento para impulsionar a prática pedagógica e possibilitar a instrumentalização didática em abordar e oportunizar situações de aprendizagem.

A escolha e o pertencimento à uma instituição formadora de docentes colabora para que abordagens acerca do exercício profissional sejam articulados a contribuições de outros agentes como familiares e atores escolares constituindo-se como elementares para as definições e percepções por eles levantadas nesta pesquisa.

Por este motivo, torna-se vital a consideração do espaço escolar como oportuno para o estabelecimento de olhares, perspectivas e estratégias acerca do que é imposto, proposto e disposto junto aos mesmos, entendendo a formação como um laboratório bastante rico e muito necessário.

A escola é um importante espaço para discussão sobre a produção de diferenças e de transformação da prática, pois é onde há a socialização dos indivíduos e, conseqüentemente, um ambiente onde deve imperar a tolerância e o respeito às diferenças. Entende-se que as dimensões da diversidade na escola passam pela abordagem dos temas gênero e sexualidade por alunos e professores em formação, com a ampliação de saberes e fazeres acerca destas temáticas no cotidiano dos alunos, fomentando uma postura de pesquisador e conseqüentemente de possibilidades de sensibilização de futuros professores e alunos nos anos iniciais.

Vislumbrar um cenário próximo e colocar-se ainda de modo iniciante em determinada situação para a qual não possa estar preparado apresenta-se como um caminho para projetar também quais tensões podem estabelecer oportunidades de ensinar e aprender com a idéia de que a formação colabore em subsidiar saberes mínimos, porém imprescindíveis para a emancipação do professor, do aluno e dos intercâmbios e espaços de divulgação de uma ou mais construções a serem identificadas.

Após a entrevista junto aos professores formadores e o desenvolvimento de subsídios favoráveis e que precisam ser construídas ainda na formação docente, galgar espaço de coletividade, visando o alcance de minimizar situações nos quais não se tenha, inicialmente, subsídios do que e como abordar, entendo que esta temática é atual e emerge nas salas de aula e escola, exigindo que todos os atores que ocupam a instituição sejam sensibilizados e percebam-se como educadores na abordagem e atuação junto aos alunos.

Por parte destes, constatou-se uma proximidade de práticas a partir de experiências pessoais, de afinidade com a temática ou ainda da sua atuação na formação de docentes próxima da realidade escolar e os mesmos tiveram a oportunidade de provocar e ampliar suas investigações e pistas acerca do que fazem ou não fazem, do como e do por que de determinada ação e da construção de um legado frente a formação de docentes em nível médio.

A intencionalidade seja do currículo ou das práticas educativas desenvolvidas por eles bem como a permissão de, em seu exercício pensar e projetar caminhos para as dificuldades, necessidades, obstáculos, incertezas, dúvidas e tantos outros “adjetivos” que os impossibilitam de optar e ousar a abordagem em sala.

Ainda que com parcial segurança em lidar com conceitos e a construção de embasar uma intervenção diante da discriminação seja na escola onde interage enquanto aluno, seja no campo de estágio há de se construir um posicionamento diante das vivências com os quais lidam, lidaram ou lidarão.

Por sua vez, os estudantes indicaram que na formação inicial em nível médio é possível ressignificar olhares, percepções e mudanças face ao trabalho com gênero, de sexualidade e masculinidade, com a aplicabilidade de recursos e materiais didáticos para a sensibilização da abordagem nos anos iniciais. Partindo das próprias vivências dos estudantes em formação, pode-se pensar em práticas que visem minimizar questões de preconceito, diferença, gênero e masculinidades, mobilizando ações educativas que incentivem e ampliem visões e jeitos de ver, entender, expressar e tratar o assunto.

O estágio também oferece uma gama de conexões diante da temática desde a chegada ao espaço, perpassando pelas relações nele estabelecidas e com as narrativas dos agentes internos e externos postas em jogo e que contribuem para um repensar de que a escola, de modo amplo, pode ampliar ações pedagógicas e inserir temas e estratégias na construção de projetos e planos de ensino, perpassando transversalmente o currículo e com argumentação e fundamentação teórica.

É relevante atentar para potencialidades da formação do professor em nível médio, evocando contribuições teórico-práticas para o exercício do trabalho docente, desenvolvimento discente, com base em representações e percepções de gênero e sexualidade e suas múltiplas interseções.

Envolvidos pela criticidade, argumentação e experiências extraescolares, docentes e discentes ampliam noções, compartilham dilemas, dividem opiniões e multiplicam caminhos, somam forças e compartilham um objetivo comum: que a escola seja uma agência promotora de novas experiências e que tudo que for “acrescentado” represente uma contribuição pessoal-profissional mobilizadora de um espaço “ensinante”.

O desenvolvimento deste estudo aliou muitos atores, contradições, reservas, dedicação e colaboração buscando permear as pistas levantadas, as realidades analisadas e a valorização dos entornos, contornos, desencontros e contradições pelas quais foi possível vivenciar, seja como aprendente, formador ou ainda pesquisador.

Cabe ressaltar que a discussão sobre essa temática na área educacional colaborará na produção de saberes e fazeres emancipadores e que possam instigar reflexões pertinentes, propondo mudanças de atitudes e comportamentos condizentes com uma atuação ética, profissional e inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, N. **Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas**. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. (orgs.). Pesquisa no-do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes – Rio de Janeiro: DPEA, 2001

ANDRÉ, M. **Pesquisa, formação e prática docente**. In: ANDRÉ, M. (org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 12ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2015

AZEVEDO, J.G. **A tessitura do conhecimento em redes**. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. (orgs.). Pesquisa no-do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes – Rio de Janeiro: DPEA, 2001

BANDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BELLO, Alexandre Toaldo; FELIPE, Jane. **Delineando Masculinidades desde a infância**. Revista Instrumento. v. 12, n.2, jul-dez, 2010

BLOCK, O.; RAUSCH, R.R. Saberes Docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. UNOPAR, Revista de Ciências Humanas, Londrina, v.15, n.3, p.249-254, out 2014

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2013

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, curso de Licenciatura, de Graduação Plena**. Resolução CNE-CP 1-2003. Disponível em www.mec.org.br

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96

_____, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2010. Brasília: MEC, 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2000

BLOCK, O.; RAUSCH, R.B. **Saberes docentes: dialogando com Tardif, Pimenta e Freire**. UNOPAR, Cient., Ciências Humanas. Educ., Londrina, v.15, n.3, p. 249-254, Out. 2014

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994

BOTTON, F. B. **As masculinidades em questão: uma perspectiva de construção teórica.** Revista Vernáculo, n. 19 e 20. 2007

BRABO, T. S. a. M.; ORIANI, V. P. **Relações de gênero na escola: feminilidade e masculinidade na Educação Infantil.** Educação Unisinos. 2013

CADILHE, A. J. **Tenho dificuldades em lidar com essa situação: narrativas, gênero e sexualidade na formação continuada de professores.** Revista Humanidades e Inovação. V4, n.6 , 2017.

_____. **Letramentos, interação e discurso na sala de aula: reflexões sobre a formação de leitores.** Revista Unifeso - Humanas e Sociais, v. 2, p. 99-122, 2015.

_____. Linguagem. Gênero. Sexualidade: clássicos traduzidos. De OSTERMANN, Ana Cristina e FONTANA, Beatriz (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2010

CANDAU, V.M; MOREIRA, A. F. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

CANDAU, V.M. **Didática e interculturalismo: uma aproximação.** In: LISITA, V.M.S. de S. ; SOUZA, L. F. E. c. P. (orgs). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003

CARDOSO, F. A. **Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças.** Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Educação UFMG. 2004

CARLOTO, C. M. **O conceito de gênero e sua importância para a análise das relações sociais.** Disponível em <http://www.ssrevista.uel.br>. Acesso em 29.05.2011.

CARVALHO, M. P. de. **Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar.** In: MOREIRA, A.F. B., CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** (orgs) 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

_____. **Vozes masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores.** Revista de Estudos Feministas, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 406-422, 1998.

CELLARD, A. **Análise documental.** In: NASSAR, A. C. A. (tradução). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012 (Coleção Sociologia)

CONNELL, R. **Masculinities.** 2 ed. Califórnia: University of California Press, 2005.

_____. **Políticas da masculinidade.** In: **Educação e Realidade.** Porto Alegre, vol. 20, nº 2, p. 184-206, jul-dez, 1995.

CUNHA, A.T. B.; SANTOS, L.P. **Homens da docência: novas masculinidades? In: 3º congresso Género y sociedade !vozes, cuerpos y derechos em disputa".** 2014

DUARTE, Rosália, **Entrevista em Pesquisas Qualitativas.** Revista Educar, Curitiba: Editora UFPR, n 24, p.213-225, 2004

FELIPE, J.; GUIZZO, B. **Entre batons, esmaltes e fantasias.**In: MEYER, D.; SOARES, R. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERREIRA, J.L.; CARVALHO, M.E.P. **Gênero, masculinidade e magistério: horizontes de pesquisa.** Olhar do Professor, Ponta Grossa, 2006

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** Cortez, 2017

FREITAS, Fátima e Silva. **A diversidade cultural como prática na educação.** Curitiba: IBPEX, 2001

GARCIA, S.M. **Conhecer os homens a partir do gênero e para além do gênero.** In. ARILHA, M.R, RIDENTHI, S.G.U, MEDRADO, B. (Orgs). *Homens e masculinidades: outras palavras*. São Paulo. ECOS, 1998

GIBIM, R.; LESSA, P. **Homens que cuidam: por uma política de igualdade de gênero no cuidado de crianças pequenas.** Anais III Simpósio gênero e políticas públicas. Universidade Estadual de Londrina. 2011

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008 In: CECHINEL, A.; FONTANA, S. A.P.; GIUSTINA, K. P. D.; PEREIRA, A.S., PRADO, S.S. *Estudo-análise documental: uma revisão teórica e metodológica*. UNESC, Criciúma, v. 5, n 1, jan-jun 2016.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social / Antonio Carlos Gil.** - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GERHARDT, T.H. ; SILVEIRA, D.T. **Métodos de pesquisa / [org.].** pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GUIZZO, B. S. **Identidades de gênero masculinas na infância e as regulações produzidas na Educação Infantil.** Revista Ártemis. Vol. 6 junho, 2007

HENTES, K.J.; JAEGER, A. A. **Relações de gênero, masculinidade e docência masculina.** Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisas Santa Maria V. 12. N.2. 2013

JAEGER, A. A.; JACQUES, K.J. **Masculinidades e docência na Educação Infantil.** Estudos Femininos. Florianópolis. 2017

LIBÂNEO, José Carlos, Didática. São Paulo. Editora Cortez. 1994.

LOPES, Z. A.; NASCIMENTO, C. C. G.; **A inserção do professor na Educação Infantil: um estudo sobre as relações de gênero.** VII Congresso Internacional de estudos sobre diversidade sexual e de gênero da ABEH. 2012

LOPES, Z. de A. **Meninas para um lado, meninos para outro: um estudo sobre representação social de gênero de educadores de creche.** Campo Grande: UFMS, 2000.

LOURO, G. L. **Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 6, p. 53-67, 1992.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LUCKE, H. Ação integrada: **Administração, Supervisão e Orientação Educacional**, 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

LUDKE, M. **A complexa relação entre ensino e pesquisa**. In: ANDRÉ, M. (org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 12ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2015

MACEDO, E. **Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v42, p.716-737, 2012

_____. Identidade profissional e diretrizes curriculares de formação de professores da Educação Básica. In: LISITA, V.M.S. de S. ; SOUZA, L. F. E. c. P. (orgs). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

MARTINS, A.M.; RABELO, A.O. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. Universidade de Uberlândia, 2006 In: HENTES, K.J.; JAEGER, A. A. **Relações de gênero, masculinidade e docência masculina**. Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisas Santa Maria V. 12. N.2. 2013

MEDEIROS, R. **Quais os saberes necessários para a prática docente Freire, Tardif e Gauthier respondem?** Revista Eletrônica- Fórum Paulo Freire- ano 1- n 1- Julho 2005

MELO, G. **As ordens de indexicalidade sobre ensino de inglês e raça mobilizadas na narrativa de uma professora de língua inglesa**. FERREIRA, A. (org.). Narrativas autobiográficas de Identidades Sociais de raça, gênero e sexualidade e classe em Estudos de Linguagem. São Paulo: Pontes, 2015 In: CADILHE, A. J. **Tenho dificuldades em lidar com essa situação: narrativas, gênero e sexualidade na formação continuada de professores**. Revista Humanidades e Inovação. V4, n.6 , 2017.

MEYER, D. E. **"Gênero e Educação: teoria e política"**. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 9-27.

_____. **Identidades traduzidas: Cultura e docência teuto-brasileira-evangélica no Rio Grande do Sul**. EDNUSIC; São Paulo: Sinodal, 2000

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro/São Paulo: ABRASCO/HUCITEC, 1992.

MIRANDA, M. H.G. de. Magistério masculinos: (re) pensar tardio da docência. 2003 Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife 2003

_____. **"Fase de trabalho de campo"**. In: **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1992. Pp. 105-196.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2017

_____. **Um corpo estranho na sala de aula**. In: ABRAMOWICZ, A., VALTER, R.S (Orgs.). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas, SP: Papirus, 2005 – Coleção Papirus Educação

MONTEIRO, M. K.; ALTMANN. **Homens na Educação Infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação**. Cadernos de Pesquisa. v. 44. 2014

MOREIRA, A.F. B., CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. (orgs) 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

_____. e CÂMARA, M.J. **Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica** (2008). In: MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. (orgs) 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

MORENO, M. **Docência Masculina e Educação infantil: diálogos sobre formação, cotidiano e gênero de professores da cidade do Rio de Janeiro**. XI Seminário Internacional de la Red Estrado, 2016

NELSON, C. **Narrativas Queer da vida na sala de aula: lições intrigantes para os estudos da linguagem**. In: FERREIRA, A. (org.). *Narrativas autobiográficas de Identidades Sociais de raça, gênero e sexualidade e classe em Estudos de Linguagem*. São Paulo: Pontes, 2015

OLIVEIRA, I.B. **Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação**. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. (orgs.). *Pesquisa no-do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes – Rio de Janeiro: DPEA, 2001*

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; FONSECA, Maria de Jesus da Conceição Ferreira; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. **Entrevista na Pesquisa Educacional**. In: MARCONDES, M.I.; TEIXEIRA, E. e OLIVEIRA, I. (orgs) – *Metodologia e Técnica de Pesquisa em Educação*. Belém: EDUEPA, 2010.

OLIVEIRA, L.M.; JUNIOR, J. A. da S.; SILVA, M. de L. R. **Um caso de subalternidade masculina: um estudo sobre o homem-professor na educação infantil**. *International studies on Law Education* 2018 in: CADILHE, A. J. *Revista Gragoatá*, n.29, 2010

OLIVEIRA, M. R. N. S. As diretrizes curriculares para o Ensino Médio e a contribuição da Didática. In: LISITA, V.M.S. de S. ; SOUZA, L. F. E. c. P. (orgs). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

OSTERMANN, A.C.; FONTANA, B. (org.). **Linguagem. Gênero. Sexualidade: clássicos traduzidos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010

PEREIRA, E.B.P.; FILHO, J.F. **A Construção das masculinidades: os discursos e as imagens na Educação Física Infantil**. *Revista Científica Internacional*. Ano 2. No 08. Julho-Agosto, 2009

PENIN, S.T.S; VIEIRA, S.L. **Escola, democracia e cidadania – uma articulação necessária**. In: DAVIS, C. et AL (org.). *Gestão da escola: desafios e enfrentar*. Rio de Janeiro, DPEA, 2002

PIAZZETTA, T. **O Masculino na docência da Educação Infantil e anos Iniciais**. 6ª SBECE/3ª SBECE Educação, Transgressões, Narcisismo, 2015

PUENTES, R.V.; AQUINO, O.F.; NETO, A.Q. **Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência**. *Educar*, Curitiba, n 34, p. 169-184, 2009 Editora UFPR

RABELO, A. O..“**Eu gosto de ser professor e gosto de crianças – a escolha profissional de homens pela docência na escola primária**”. *Revista Lusófona de Educação*, v. 15, n 15, p 163-173, 2010

_____. **Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental**. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v.39, n4, p.907-925, 2013. In: TEODORO, L.G. **O gênero masculino na docência na Educação Infantil: a convivência com professoras e diretoras face ao trabalho pedagógico**. XI Seminário Internacional de la Red Estrado, 2016

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n.34, p.94-103, jan.-abr. 2007.

ROMERO, E. **Diferenças entre meninos e meninas quanto aos estereótipos: contribuição para uma política de desmistificação**. *Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*, v.14, n.1, p. 245-28, 1992.

_____. E.; NEVES, Carlos G; MARTINS, S. C; BRAZ, Irlles M. C.; MOTTA; Alexandre F. **a produção acadêmica e o estado da arte de gênero da Educação Física**. In: II Conferência do Imaginário e das Representações Sociais em Educação Física, Esportes e Lazer. Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro. Universidade Gama Filho, 2003, p. 88-94

SACRISTÁN, G., J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTANA, J.V.J. de.; OLIVEIRA, N.W. S. **Constituindo gêneros: sobre masculinidades e feminilidades na Educação Infantil**. VIII Fórum Internacional de Pedagogia. 2016

SANTOS, R. de B.; ARAÚJO, E. R. dos S. **Gestão democrática: princípios e perspectivas**. UERJ- Trabalho Final de Disciplina, 2018

SANTOS, L.L.C.P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. **Pesquisa, formação e prática docente**. In: ANDRÉ, M. (org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 12ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2015

SANTOS, M.C.F. **Conhecimentos e disciplinas escolares: reflexões sobre a construção social do currículo na educação básica**. Dialogia, São Paulo, n.20, p.75-84, jul-dez 2014

SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO – SEEDUC. **Currículo Mínimo Rio de Janeiro - Curso Normal – Formação de Professores - Arte**, 2013.

_____. Secretaria do Estado de Educação – SEEDUC. **Currículo Mínimo Rio de Janeiro – Curso Normal – Formação de Professores – Biologia**, 2013

Secretaria do Estado de Educação – SEEDUC. **Currículo Mínimo Rio de Janeiro - Curso Normal – Formação de Professores - Educação Física**, 2013

_____. Secretaria do Estado de Educação – SEEDUC. **Currículo Mínimo Rio de Janeiro – Curso Normal – Formação de Professores – Caderno Fundamentos da Educação**, 2013

_____. Secretaria do Estado de Educação – SEEDUC. **Currículo Mínimo Rio de Janeiro – Curso Normal – Formação de Professores – Sociologia**, 2013

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v15. N2, jul-dez. 1990 p.5-22

SILVA, J.R.S; ALMEIDA, C.D. De; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: postas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais. Ano I. Número I- Julho de 2009

SILVA, F. J. C. C., CARVALHO, M. E. P. de C. **O estado da arte das pesquisas educacionais sobre gênero e Educação Infantil: uma introdução**. 18 REDOR- Universidade Federal de Pernambuco, 2014

SCOTT, J. W. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Educação e Realidade, Porto Alegre, vol. 20, n2, p.71-99, jul-dez., 1995

SOUZA, M. I.de. **Homem como professor de creche: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais**. 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo

TARDIF, M. **Os professores enquanto sujeitos de conhecimento: subjetividades, prática e saberes no magistério**. In: **Didática, currículo e saberes escolares**. SILVA, Aina Maria Monteiro Silva et al(orgs). Brasil, DP&A.2000

_____. RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educ. Soc. [online]. 2000, vol.21, n.73, pp.209-244.

TAYLOR, C. (2001). **A distorção objetiva das culturas**. Folha de São Paulo, Caderno Mais, 11-08 In: In: MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. (orgs) 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

TEODORO, L.G. **O gênero masculino na docência na Educação Infantil: a convivência com professoras e diretoras face ao trabalho pedagógico**. XI Seminário Internacional de la Red Estrado, 2016

TERRAZZAN, E. A. As diretrizes curriculares para formação de professores da Educação Básica e os impactos nos atuais cursos de Licenciatura. In: LISITA, V.M.S. de S. ; SOUZA, L. F. E. c. P. (orgs). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

VARELA, J. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação**, n.6, 1996, p.68-96.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**, 12ª ed. São Paulo, Libertad, 2009

XAVIER, N. R.; ALMEIDA, B. C. Homens na Educação Infantil: reflexões acerca da docência masculina. **Horizontes – Revista da Educação**, Dourados, MS, v.4, n.7, 2016

APÊNDICE A- Termo de Assentimento para estudantes menores

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA-
MESTRADO PROFISSIONAL

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar como voluntário(a) de uma pesquisa sobre “Percepções de masculinidades na formação docente”, conduzida por Rodrigo de Brito dos Santos. O objetivo desta pesquisa é compreender perspectivas e desafios na formação de profissionais do sexo masculino para a atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede estadual do Rio de Janeiro.

Você foi selecionado por cursar o último ano do Curso Normal e ter desenvolvido conhecimentos relevantes para discutir sobre esta temática. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízos. Você está sendo esclarecido quanto aos:

- Riscos: há uma possibilidade mínima de cansaço ligado ao fato de ter que desempenhar mais de uma atividade, além das atividades rotineiras, com o preenchimento do questionário e/ou com a gravação da entrevista;
- Benefícios: você poderá ser beneficiado(a) com a aquisição de conhecimentos e reflexões que poderão contribuir para sua atuação profissional;
- Sigilo: os dados obtidos durante a realização da pesquisa serão utilizados somente para finalidades científicas e acadêmicas e não para fins alheios a esta pesquisa, resguardando-se o sigilo da sua identidade e privacidade

Concordando em participar, será convidado a responder perguntas sobre suas impressões acerca do ingresso e perspectivas de rapazes em cursos de Formação de Professores e como se constituiria um material aplicado para a discussão de temáticas como diversidade, gênero e diferença com os alunos da Educação Infantil e Anos Iniciais bem como a formação docente.

Os dados serão coletados por meio de questionários e gravações de áudio e serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua e a outra do pesquisador responsável pela pesquisa. Seguem o telefone, endereço eletrônico e endereço institucional do pesquisador responsável e

do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Nome do Pesquisador Responsável: Rodrigo de Brito dos Santos

Fone: (21) 99127-9181

E-mail: rodribri18@yahoo.com.br

Endereço institucional: PPGEB/CAP-UERJ- Rua Santa Alexandrina, nº 288, Rio Comprido - CEP: 20261-232.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o(a) meu(minha) responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o(a) desejar. Tendo o consentimento do(a) meu(minha) responsável já assinado, declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

APÊNDICE B- Termo de Consentimento – Responsável aluno menor

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA –
MESTRADO PROFISSIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -RESPONSÁVEL

Seu filho está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a) sob sua responsabilidade, da pesquisa “Percepções de masculinidade na formação docente”. O objetivo desta pesquisa é compreender perspectivas e desafios na formação dos profissionais do sexo masculino para a atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro.

Seu filho foi selecionado (a) por cursar o último ano do Curso Normal e ter desenvolvido conhecimentos relevantes para discutir sobre esta temática. A participação não é obrigatória. A qualquer momento, ele poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

. Você está sendo esclarecido quanto aos:

- Riscos: há uma possibilidade mínima de cansaço ligado ao fato de ter que desempenhar mais de uma atividade, além das atividades rotineiras, com o preenchimento do questionário e/ou com a gravação da entrevista;
- Benefícios: você poderá ser beneficiado(a) com a aquisição de conhecimentos e reflexões que poderão contribuir para sua atuação profissional;
- Sigilo: os dados obtidos durante a realização da pesquisa serão utilizados somente para finalidades científicas e acadêmicas e não para fins alheios a esta pesquisa, resguardando-se o sigilo da sua identidade e privacidade

• Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e tem a liberdade para participar ou recusar-se a participar em qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a).

Caso você concorde com a participação do (a) menor, estão previstas as seguintes atividades com ele(a): primeiramente, ele(a) participará de questionário e entrevistas sobre suas impressões acerca do ingresso e perspectivas de rapazes em cursos de Formação de Professores e como se constituiria um material aplicado para a discussão de temáticas como diversidade, gênero e diferença com os alunos da Educação Infantil e Anos Iniciais bem como a formação docente. Logo, haverá uma oficina na tentativa de compreender a receptividade dos alunos em relação ao material.

Os dados serão coletados por meio de questionários e gravações de áudio; serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso concorde com a participação nesta pesquisa assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Nome do(a) Pesquisador(a) Responsável: Rodrigo de Brito dos Santos, celular: (21) 99127-9181 e e-mail: rodribri18@yahoo.com.br. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) responsável : _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

APÊNDICE C – Termo de Consentimento- estudantes maiores

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA –
MESTRADO PROFISSIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa **“Percepções de masculinidade na formação docente”**. O objetivo desta pesquisa é compreender perspectivas e desafios na formação dos profissionais do sexo masculino para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro

Caso você concorde em participar, serão realizadas entrevistas e questionários e você responderá perguntas sobre as suas impressões acerca do ingresso e perspectivas de rapazes no curso de normal e a análise de como se constituiria um material aplicado para a discussão de temáticas como diversidade, gênero e diferença junto aos alunos da educação básica e formação de professores. Os dados serão coletados por meio da aplicação e utilização de questionário e entrevista. Você está sendo esclarecido quanto aos:

- Riscos: há uma possibilidade mínima de cansaço ligado ao fato de ter que desempenhar mais de uma atividade, além das atividades rotineiras, com o preenchimento do questionário e/ou com a gravação da entrevista;
- Benefícios: você poderá ser beneficiado(a) com a aquisição de conhecimentos e reflexões que poderão contribuir para sua atuação profissional;
- Sigilo: os dados obtidos durante a realização da pesquisa serão utilizados somente para finalidades científicas e acadêmicas e não para fins alheios a esta pesquisa, resguardando-se o sigilo da sua identidade e privacidade.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e tem a liberdade para participar ou recusar-se a participar em qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a).

O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso concorde com a participação nesta pesquisa assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Nome do(a) Pesquisador(a) Responsável: Rodrigo de Brito dos Santos, celular: (21) 99127-9181 e e-mail: rodribri18@yahoo.com.br. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo (a) pesquisador (a) responsável e a outra será fornecida a você.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Assinatura do Participante

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -Professores

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA –
MESTRADO PROFISSIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa **“Percepções de masculinidade na formação docente”**. O objetivo desta pesquisa é compreender perspectivas e desafios na formação dos profissionais do sexo masculino para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro.

Caso você concorde em participar, serão realizadas entrevistas e questionários e você responderá perguntas sobre as suas impressões acerca do ingresso e perspectivas de rapazes no curso de normal e a análise de como se constituiria um material aplicado para a discussão de temáticas como diversidade, gênero e diferença junto aos alunos da educação básica e formação de professores. Os dados serão coletados por meio da aplicação e utilização de questionário e entrevista.

. Você está sendo esclarecido quanto aos:

- Riscos: há uma possibilidade mínima de cansaço ligado ao fato de ter que desempenhar mais de uma atividade, além das atividades rotineiras, com o preenchimento do questionário e/ou com a gravação da entrevista;
- Benefícios: você poderá ser beneficiado(a) com a aquisição de conhecimentos e reflexões que poderão contribuir para sua atuação profissional;
- Sigilo: os dados obtidos durante a realização da pesquisa serão utilizados somente para finalidades científicas e acadêmicas e não para fins alheios a esta pesquisa, resguardando-se o sigilo da sua identidade e privacidade

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e tem a liberdade para participar ou recusar-se a participar em qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a).

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo (a) pesquisador (a) responsável e a outra será fornecida a você.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____

Assinatura do Participante

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

APÊNDICE E - Roteiro de questionário para estudantes

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA –

Nome: _____ Idade: _____ Gênero: _____

1- Por que você escolheu o Curso Normal?

2- Alguém incentivou o seu ingresso no Curso Normal?

3- Qual foi a reação de sua família sobre a escolha do curso?

4- Durante o curso Normal você aprendeu a lidar com gênero, sexualidade e diversidade? Se sim, como?

5- Como a formação pode ajudar a lidar com o preconceito e a discriminação de gênero e sexual na escola?

6- Que disciplina (s) do currículo do Curso Normal você acredita que pode (m) lhe auxiliar na atuação como professor em relação a gênero e sexualidade? Por quê?

7- Que material (ais) educativo (s) pode ser usado com estudantes para abordar questões de gênero e sexualidade? Explique

APÊNDICE F- Roteiro de questionário para professores

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
PROFISSIONAL

Dados pessoais

Nome: _____ Idade _____ anos

Gênero: _____ Natural de: _____

Dados Profissionais

1) Formação Acadêmica () Graduação () Pós-graduação () Mestrado / Doutorado

2) Tempo de experiência no magistério

Ed. Infantil - Sim () ___ anos Não ()

Anos Iniciais Sim () ___ anos Não ()

Curso Normal Sim () ___ anos Não ()

3) Realiza pesquisa em alguma área?

() Sim - Área _____ () Não

Questionário

1) Você trabalha ou já trabalhou com gênero e sexualidade na escola?

() Sim () Não () raramente

2) Que disciplina(s) do curso de Formação de Professores pode(m) dialogar com essa temática?

3) Quais das disciplinas acima você já ministrou?

4) Você utiliza ou já utilizou algum material sobre gênero e sexualidade?

() Sim () Não () raramente

5) Você já fez ou faz formação continuada para trabalhar este assunto? () sim () não

Se você respondeu sim, escreva qual foi a formação realizada:

6) Tem alguma experiência interdisciplinar ou com projetos com a temática ?

Sim Não

7) O professor encontra dificuldades para trabalhar o gênero e sexualidade no Curso Normal?
Se sim, quais?

8) Você tem conhecimento dos materiais pedagógicos para se trabalhar com gênero nas escolas?

Sim - quais? _____ Não

9) Você utiliza ou já utilizou algum material sobre gênero e sexualidade?

Sim Não raramente

10) Que tipo de material sugere para uma formação continuada sobre a temática?

11) Escreva suas sugestões sobre como esses materiais poderiam abordar esta temática.

APÊNDICE G - Roteiro de entrevista para estudantes

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA –
MESTRADO PROFISSIONAL

Eixo 1 – Escolha do curso.

- Por que você escolheu o curso normal?
- Vida escolar pregressa: experiências e professores marcantes.
- Alguém incentivou o ingresso no Curso Normal?
- Qual foi a reação de sua família sobre a escolha do curso?
- Qual foi sua percepção no ingresso da escola e do curso?

Eixo 2 – Impressões e expectativas sobre a escola e o curso.

- Como foi sua entrada na escola/ curso?
- Como os agentes educativos da escola o receberam?
- Que fator(es) contribuiu para a sua permanência no curso?

Eixo 3 - Percepção de masculinidades na formação e no campo do estágio

- Quais são as suas percepções de gênero, sexualidade e masculinidades?
- Você vivenciou alguma situação de preconceito ou discriminação em relação à gênero, sexualidade e masculinidade com colegas ou professores?
- Um professor do gênero masculino pode causar impressões diferentes quando atua na educação infantil, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental?
- Como os professores e alunos nas escolas em que você estagiou lidavam com professores do gênero masculino que atuavam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental?

Eixo 4 - Expectativas da docência

- Que aspectos positivos e negativos você pode compreender em relação a um professor do gênero masculino que trabalha nos anos iniciais ou educação infantil?
- Qual (is) disciplina (s) contribuiu/contribuíram para o entendimento da masculinidade e ingresso na profissão docente? Quais tensões você espera enfrentar na escola relacionadas à masculinidade?
- O que considera importante para enfrentar o preconceito e a discriminação em relação a gênero e sexualidade na escola?
- A presença de professores do gênero masculino no curso Normal influencia em sua opção de carreira no magistério?

Eixo 5 – Sobre o material educativo

- Qual (ais) materiais educativo (s) sobre gênero e sexualidade você considera interessante(s) para os estudantes em formação? Por quê?
- O que você considera fundamental que seja incluído em um material educativo para diminuir o preconceito e a discriminação (em relação a gênero, sexualidade e masculinidades) na escola?

APÊNDICE H - Roteiro de Entrevista – Professor

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA –
MESTRADO PROFISSIONAL

Eixo 1- Abordagem sobre gênero e sexualidade e masculinidades

- Você abordou sobre masculinidade em sala?
- Fundamentação teórica?
- Com que material/metodologia/práticas você subsidia a condução de aula com a temática masculinidade?
- Você já ministrou disciplina que abordasse gênero, sexualidade e masculinidades? Se sim, em que a disciplina? Como realizou essa abordagem?

Eixo 2 - Percepção de masculinidades na formação

- Você já vivenciou alguma situação de preconceito ou discriminação relacionada a masculinidade?
- Como você lida com os diferentes sentidos de masculinidade em sala?
- Um professor do gênero masculino pode causar impressões diferentes quando atua na educação infantil, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental?
-

Eixo 3 - Expectativas sobre a docência, o currículo e a formação profissional

- Que aspectos positivos e negativos um professor do sexo masculino pode causar quando trabalha na Educação Básica?
- Explique o que considera importante na abordagem de masculinidades em um curso de formação de professores.
- O que acrescentaria no currículo do curso de formação de professores?
- O que você considera importante em um curso de Formação de Professores para a aprendizagem sobre masculinidade?

Eixo 4 – Sobre o material educativo

- Quais temáticas são importantes para o conhecimento das masculinidades e como podem ser abordadas?
- Qual (ais) materiais educativo (s) sobre masculinidade você considera interessante(s) para os estudantes em formação?
- Que contribuição ele teria para o desempenho profissional do professor?
- O que você considera fundamental que seja incluído em um material educativo para diminuir o preconceito e a discriminação (em relação às masculinidades) na escola?

APÊNDICE I – Termo de Autorização Institucional

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA –
MESTRADO PROFISSIONAL

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

PESQUISA: Percepções da masculinidade na formação docente

Responsável: Rodrigo de Brito dos Santos

Eu, _____, responsável pela Instituição _____, declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Caso necessário, a qualquer momento como instituição co-participante desta pesquisa, podemos revogar esta autorização, se comprovadas atividades que causem algum prejuízo a esta instituição ou ao sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Declaro, ainda, que não recebemos qualquer tipo de remuneração por esta autorização, bem como os participantes também não o receberão.

A pesquisa só terá início nesta instituição após apresentação do Parecer de Aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

Rio de Janeiro, ____ / ____ / ____.

Responsável pela instituição

Agradecemos sua colaboração ao participar desta pesquisa. Se desejar qualquer informação adicional sobre este estudo, envie uma mensagem: Prof. Rodrigo de Brito dos Santos-991279181 rodribri18@yahoo.om.br. Após o início da pesquisa, caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: R. São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3 andar- Maracanã – Rio de Janeiro/RJ, e-mail: etica@uerj.br – telefone: (021) 2334 2180

APÊNDICE J – Roteiro de Análise Documental

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA –
MESTRADO PROFISSIONAL

Para a análise documental, são sugeridas as seguintes categorias:

- 1- Forma de composição do documento;
- 2- Aspectos estruturais da versão atual;
- 3- Presença e distribuição de temas relacionados à diversidade, diferença, sexualidade, gênero e masculinidade nos componentes curriculares;
- 4- Apresentação das disciplinas que estabelecem diálogo com as temáticas pesquisadas em relação a: diversidade, sexualidade, gênero e masculinidade e afins;
- 5- Possibilidades de conexões entre as disciplinas e a questão de gênero e sexualidade

APÊNDICE K– Ficha de avaliação da oficina

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA –
MESTRADO PROFISSIONAL

FICHA DE AVALIAÇÃO DAS OFICINAS- PRODUTO DE MESTRADO

COMPONENTES DO GRUPO:

❖ PONTOS POSITIVOS

❖ PONTOS A SEREM REVISADOS

❖ SUGESTÕES PARA A ABORDAGEM NA FAIXA ETÁRIA DE 6 A 8 ANOS

❖ COMENTÁRIOS-OBSERVAÇÕES

ANEXO A – Ementa da Disciplina Dança

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA MESTRADO
PROFISSIONAL

1º bimestre	
Eixo Temático	Dança e Consciência Corporal
	CONTEXTUALIZAR
Habilidades e competências	Identificar a presença da arte e da dança na história pessoal e familiar, na comunidade escolar e no entorno. Conhecer a estrutura anatômica do corpo humano, a relação entre suas partes e o movimento
	APRECIAR
Habilidades e competências	Exercitar o sentido estético na apreciação de diferentes obras de arte, em expressões artísticas de diversas linguagens, com ênfase na relação entre dança e música. Analisar o movimento com suas propriedades de tempo, peso e fluência, cuja interação determina forma e volume.
	EXPERIMENTAR-FAZER
Habilidades e competências	Desenvolver a consciência e sensibilização corporal, identificando possibilidades corporais e de movimento, utilizando diferentes estímulos para a improvisação. Experimentar distintas relações entre corpo, espaço, tempo, fluxo e peso no movimento expressivo estimulando a consciência rítmico-espacial.

2º bimestre	
Eixo Temático	Danças Populares Brasileiras
	CONTEXTUALIZAR
Habilidades e competências	Reconhecer a presença da dança em diferentes culturas, refletindo sobre corpo, dança, raça e etnia. Definir as matrizes das danças populares brasileiras (africana, indígena e europeia), refletindo sobre o erudito e o popular na arte brasileira.
	APRECIAR
Habilidades e competências	Conhecer o repertório das danças populares brasileiras, observando as danças populares de diversas culturas. Analisar a relação entre dança, música e estrutura narrativa em distintas danças e cantos populares brasileiros.
	EXPERIMENTAR-FAZER
Habilidades e competências	Ampliar o vocabulário corporal e o repertório de movimentos expressivos através da prática de danças populares brasileiras. Experimentar as relações entre movimento e voz nas danças e cantos populares.

3º bimestre	
Eixo Temático	Dança e Patrimônio Cultural
	CONTEXTUALIZAR
Habilidades e competências	Perceber a própria inserção em uma estrutura e identidade cultural. Refletir sobre as manifestações de dança utilizadas por diversos grupos sociais e étnicos, compreendendo-as como patrimônio social e histórico.
	APRECIAR
Habilidades e	Conhecer os dançarinos e grupos de dança popular brasileira, identificando e

competências	contextualizando épocas e regiões. Identificar no repertório das danças populares brasileiras suas características fundantes
	EXPERIMENTAR-FAZER
Habilidades e competências	Reconhecer e respeitar os diversos pontos de vista, as subjetividades presentes em sala de aula e o ambiente sociopolítico e cultural de cada um. Identificar e experimentar distintas relações entre corpo, espaço, tempo, fluxo e peso, presentes nas danças populares brasileiras.

4º bimestre	
Eixo Temático	Jogos de Improviso e sequências coreográficas
	CONTEXTUALIZAR
Habilidades e competências	Relacionar a presença da arte e da dança no dia-a-dia e as relações que se estabelecem entre corpo, dança e movimentos do cotidiano. Reconhecer as manifestações de dança presentes em sua cidade, identificando grupos, gêneros e contextos.
	APRECIAR
Habilidades e competências	Observar as relações entre o uso do corpo no cotidiano e os jogos de improviso constituintes do corpo brincante nas danças populares. Conhecer alguns movimentos artísticos, em especial aqueles relacionados à dança e à música, destacando dançarinos, coreógrafos e grupos brasileiros de renome.
	EXPERIMENTAR-FAZER
Habilidades e competências	Observar o uso do próprio corpo em movimentos cotidianos, selecionar e compartilhar as danças do seu repertório particular. Investigar e experimentar diferentes estímulos para improvisação e composição coreográfica para criar e propor pequenas frases coreográficas.

ANEXO B – Ementa da Disciplina Dança

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA –MESTRADO
PROFISSIONAL

1º bimestre	
Eixo Temático	Dança: inclusão e identidade
	CONTEXTUALIZAR
Habilidades e competências	Pesquisar sobre as relações entre Educação, Arte e Inclusão na prática de dança. Situar e compreender as relações entre dança e saúde, reconhecendo as práticas inclusivas em dança.
	APRECIAR
Habilidades e competências	Exercitar a análise e leitura crítica de distintos gêneros e movimentos de dança que dialogam com práticas de inclusão. Conhecer os nomes do cenário brasileiro e internacional que atuam no diálogo entre dança e diversidade cultural em projetos transdisciplinares.
	EXPERIMENTAR-FAZER
Habilidades e competências	Experimentar sequências coreográficas a partir de pesquisa de movimento com foco na estrutura física humana e suas singularidades. Experimentar a dança a partir de procedimentos de criação em articulação com outra(s) linguagem(s) artística(s).

2º bimestre	
Eixo Temático	Dança na educação: metodologias
	CONTEXTUALIZAR
Habilidades e competências	Refletir sobre teorias, procedimentos e criações de pensadores, dançarinos, coreógrafos e grupos de diferentes culturas que contribuem para o desenvolvimento de metodologias para o ensino da dança em suas diversas modalidades e gêneros. Discutir sobre as diferentes didáticas voltadas para a implementação e desenvolvimento do ensino da dança no contexto da educação formal de crianças e jovens.
	APRECIAR
Habilidades e competências	Exercitar a análise e leitura crítica dos diversos procedimentos metodológicos de ensino da dança, diferenciando-os de acordo com demanda local e respectiva faixa etária do público atendido. Refletir sobre experiências concretas de arte e educação de dança na região, no Brasil e no mundo.
	EXPERIMENTAR-FAZER
Habilidades e competências	Estabelecer conexões entre a dança e os demais saberes da prática escolar, criando um diálogo interdisciplinar como proposta metodológica para o ensino desta linguagem. Elaborar práticas pedagógicas em dança, desenvolvidas em interface com outras linguagens artísticas inspiradas em obras brasileiras e multiculturais.

3º bimestre	Formação do Profissional em Dança
Eixo Temático	
	CONTEXTUALIZAR
Habilidades e competências	Reconhecer que a dança é um campo profissional de múltiplas vertentes com funções diferenciadas e conteúdos específicos.

	Situar e compreender a relevância do profissional licenciado em dança para a atuação no contexto escolar.
	APRECIAR
Habilidades e competências	Exercitar o sentido estético, identificando funções e conteúdos específicos da dança em espetáculos diversos. Analisar o diferencial no processo de ensino-aprendizagem que se inaugura no contexto escolar a partir de práticas corporais em dança
	EXPERIMENTAR-FAZER
Habilidades e competências	Pesquisar sobre as diversas profissões e funções que envolvem o campo da dança, e possibilidades e perspectivas de formação profissional em dança no Brasil. Desenvolver projetos coletivos tendo a dança como tema, que envolvam as distintas profissões a ela relacionadas.

4º bimestre	
Eixo Temático	Dança-educação
	CONTEXTUALIZAR
Habilidades e competências	Compreender as mudanças sociais, econômicas e culturais que podem ocorrer pela arte, refletindo sobre a função social da dança na educação. Discutir as relações entre corpo, dança e biopolítica, identificando as ideologias presentes tanto na proposição de obras artísticas quanto na atuação no contexto escolar.
	APRECIAR
Habilidades e competências	Construir um pensamento crítico para discutir as relações entre Arte, Dança e Educação e, em especial, a inserção da dança no cotidiano escolar. Identificar as principais questões conceituais da dança na educação e analisar as relações entre corpo, autonomia, gênero e sexualidade, a partir da prática de dança.
	EXPERIMENTAR-FAZER
Habilidades e competências	Elaborar planos de aulas de dança para grupos de contextos socioculturais variados, como possibilidade de experimentação prática pela própria turma. Registrar, documentar, observar e analisar os processos de criação de planejamentos pedagógicos em dança, elaborados individual e coletivamente pelos alunos.

ANEXO C – Ementa da Disciplina Educação Física

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA –
MESTRADO PROFISSIONAL

1º bimestre	
Tema	Corporeidade
Habilidades e competências	Refletir os conceitos de corporeidade, imagem, esquema e consciência corporal, compreendendo o corpo e suas diversas linguagens. Compreender, criar e apropriar-se das diversas linguagens corporais, reconhecendo-as como meios de expressão, comunicação e produção de multiplicidades de movimentos e ritmos, valorizando e respeitando as diferenças de desempenho e expressividade. Criar diversas possibilidades de produção de ritmos e sons utilizando múltiplos objetos e instrumentos, reconhecendo o corpo suas potencialidades e limites. Reconhecer a cultura do movimento na construção de conhecimentos interdisciplinares.

2º bimestre	
Tema	Ludicidade e movimento
Habilidades e competências	Reconhecer e valorizar a ludicidade como estratégia metodológica para a construção de conhecimentos, valores e vivências contextualizadas. Problematizar as relações de gênero manifestas no contexto escolar e suas interfaces com a prática dos jogos. Reconhecer e problematizar, a partir de contextos sociais e culturais, as possibilidades corporais de pessoas com deficiência. Vivenciar e analisar jogos, buscando refletir sobre estratégias e ações que atendam as características e necessidades de diferentes indivíduos e grupos.

3º bimestre	
Tema	Ludicidade e movimento
Habilidades e competências	Reconhecer os princípios da autoridade e do autoritarismo e suas interfaces com a construção da regra, a manifestação da violência e a convivência social. Reconhecer, a partir dos processos dinâmicos e autônomos, a criatividade como fundamento para a produção de saberes, habilidades e produtos. Compreender as regras dos diferentes jogos, apresentando capacidade de alterar e interferir em suas formas convencionais, demonstrando autonomia para discutir e adaptar regras no intuito de favorecer a inclusão, tolerância e ludicidade. Identificar as necessidades e possibilidades individuais e coletivas, de recurso material alternativo e espaço para a construção de brinquedos e jogos de acordo com o contexto local.

4º bimestre	
Tema	Prática pedagógica do movimento
Habilidades e competências	Refletir sobre conteúdo de ensino no âmbito da corporeidade e da ludicidade, atendendo a relevância sociocultural, as características dos alunos e a especificidade da área da cultura do movimento. Discutir possibilidades de metodologias de ensino, objetivando planejar, aplicar e avaliar nas aulas práticas partindo das condições oferecidas pelo contexto local. Problematizar, organizar e desenvolver planos de aula partindo do movimento como recurso de ensino e aprendizagem.

ANEXO D – Ementa da Disciplina História e Filosofia da Educação

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA –
MESTRADO PROFISSIONAL**

1º bimestre	
Tema	O curso normal no Brasil, suas origens, depreciação e momentos do pensamento político e pedagógico.
Habilidades e competências	Reconhecer os diferentes momentos do pensamento político-pedagógico e sua relação com a constituição do Curso Normal no Brasil. Compreender a relação dialética entre trabalho e educação na formação docente no Brasil.
2º bimestre	
Tema	A filosofia e a história como instrumentos de análise crítica do processo educacional no Brasil.
Habilidades e competências	Identificar a influência do positivismo, do escolanovismo e o otimismo pedagógico. Compreender as correlações dos movimentos de educação no Brasil a partir da segunda metade do século XX.
3º bimestre	
Tema	Principais correntes filosóficas e tendências pedagógicas
Habilidades e competências	Compreender as principais correntes do pensamento filosófico relacionado às tendências pedagógicas na prática escolar. Contextualizar as mudanças trazidas pelo processo contemporâneo da escola como instituição social.
4º bimestre	
Tema	A relação dialética entre trabalho e educação do terceiro milênio
Habilidades e competências	Compreender o movimento chamado de pós-modernismo e suas problematizações no Estado e na educação. Analisar as influências dos modelos hegemônicos e as formas de acumulação capitalista no sistema educacional.

ANEXO E – Ementa da Disciplina Psicologia da Educação

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA –
MESTRADO PROFISSIONAL**

1º bimestre	
Tema	Origem e evolução da psicologia
Habilidades e competências	Compreender a origem da Psicologia. - Identificar as diferentes escolas de Psicologia e suas linhas de pensamento.-Identificar a origem da Psicologia da Educação. Reconhecer a contribuição da Psicologia para a compreensão da subjetividade humana.
2º bimestre	
Tema	Concepções de desenvolvimento e aprendizagem
Habilidades e competências	Compreender as principais teorias do desenvolvimento infantil. Identificar a correlação entre desenvolvimento e aprendizagem.
3º bimestre	
Tema	Desenvolvimento cognitivo e social
Habilidades e competências	Contextualizar as teorias do desenvolvimento, relacionando-as com as fases da infância. Compreender a construção do conhecimento a partir da multiplicidade de elementos: cognição, motivação, memória, inteligência, sensação, percepção, entre outros.
4º bimestre	
Tema	Afetividade e cognição
Habilidades e competências	Reconhecer a teoria psicanalítica para compreensão do desenvolvimento afetivo e psicosexual da criança. Compreender a manifestação da sexualidade como parte integrante do desenvolvimento da criança. Perceber a relação entre afetividade e inteligência e sua importância para a construção do conhecimento

ANEXO F – Ementa da Disciplina Psicologia da Educação

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA –
MESTRADO PROFISSIONAL

1º bimestre	
Tema	Função simbólica e atividade lúdica na educação infantil
Habilidades e competências	Compreender a formação do símbolo na criança. Identificar a brincadeira como expressão dos desejos e experimentação simbólica. Reconhecer o brincar como atividade mediadora que proporciona expressão individual e a internalização de novos conceitos a partir da experiência vivida. Perceber o papel do professor como sujeito mediador da atividade lúdica da infância.

2º bimestre	
Tema	Contribuições da psicologia para o contexto educacional
Habilidades e competências	Utilizar os conhecimentos da psicologia para a compreensão da prática pedagógica. Estabelecer a relação da psicologia com outras disciplinas para uma melhor compreensão dos processos educacionais. Compreender a escola como espaço de convívio social, diversidade e inclusão

3º bimestre	
Tema	A quebra da concepção dual entre homogeneidade e singularidade
Habilidades e competências	Identificar as diferenças individuais e de aprendizagem como manifestação da individualidade. Perceber a influência das relações sociais e familiares para o desenvolvimento do aluno no contexto educacional.

4º bimestre	
Tema	A relação escola-sociedade
Habilidades e competências	Compreender os fenômenos sociais a partir dos diferentes valores socioculturais: religiosos, étnicos, diversidade sexual e configurações familiares, entre outros. Reconhecer as implicações, para a prática docente, do relacionamento interpessoal no contexto escolar. Contextualizar elementos do mundo do trabalho para a elaboração de escolhas individuais e profissionais

ANEXO G – Ementa da Disciplina Sociologia Geral

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA –
MESTRADO PROFISSIONAL

1º bimestre	
Tema	O conhecimento sociológico
Habilidades e competências	Diferenciar os conceitos de senso comum e conhecimento científico. Compreender que a Sociologia se constituiu historicamente como a ciência das relações sociais. Reconhecer o homem como ser social e histórico e a construção da subjetividade como resultante do processo de socialização, observando o contexto escolar como espaço privilegiado. Compreender a relação entre o indivíduo e a sociedade bem como as diferentes formas de sociabilidade.
2º bimestre	
Tema	Cultura, diversidade e identidade
Habilidades e competências	Compreender a visão antropológica do conceito de cultura. Compreender os problemas decorrentes da visão etnocêntrica. Reconhecer as relações de alteridade e relativizar as diferenças culturais, percebendo o lugar da escola como lócus de discussão e prática. Compreender o processo de construção da identidade nacional e suas implicações na diversidade regional do Brasil
3º bimestre	
Tema	Preconceito e discriminação
Habilidades e competências	Identificar as diferentes formas de preconceito, discriminação e intolerância e analisar suas inter-relações, levando em consideração aspectos histórico-sociais. Compreender as origens do racismo no cenário científico, as concepções atuais sobre a ideia de raça e seus desdobramentos na sociedade brasileira. Refletir sobre o caráter multicultural da sociedade brasileira e a adoção de políticas de ação afirmativa como formas de discriminação positiva. Pensar a escola como espaço de reprodução e desconstrução de ideias e práticas discriminatórias
4º bimestre	
Tema	Estratificação e desigualdade
Habilidades e competências	Conhecer as diversas formas de estratificação existentes e reconhecer a dinâmica da mobilidade social nas diferentes sociedades. Compreender que as desigualdades são constitutivas da sociedade capitalista. Identificar as principais formas de estratificação da sociedade brasileira e analisar a questão da desigualdade social no Brasil. Compreender como ocorrem as mudanças sociais e as suas consequências na sociedade brasileira, bem como a relação entre mobilidade social e educação. Identificar os marcadores sociais da diferença na contemporaneidade e perceber sua inter-relação na produção e reprodução das desigualdades e a importância da escola neste contexto.

ANEXO H – Ementa da Disciplina Sociologia da Educação

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO**

1º bimestre	
Tema	A relação entre sociologia e educação
Habilidades e competências	Reconhecer que o processo de educação ocorre pela socialização dos indivíduos em diferentes instituições sociais. Analisar a diferença entre Educação e escolarização. Demonstrar como a Educação, na condição de processo social, se inter-relaciona com outros aspectos da vida social. Descrever as abordagens realizadas pelos autores clássicos do pensamento sociológico a respeito da Educação.

2º bimestre	
Tema	Educação: um tema sociológico atual
Habilidades e competências	Identificar os diferentes discursos presentes na sociedade a respeito da educação. Analisar as diferentes concepções de educação presentes no pensamento sociológico contemporâneo. Descrever como os meios de comunicação interferem na construção de um modelo de educação, refletindo sobre seus impactos na sociedade.

3º bimestre	
Tema	Educação, cidadania e poder
Habilidades e competências	Reconhecer a educação e as instituições escolares como espaços potenciais de construção e exercício da cidadania. Relacionar as diferentes concepções políticas acerca do Estado com os seus respectivos modelos de escolarização Demonstrar como as relações de poder interferem no processo de educação dos indivíduos.

4º bimestre	
Tema	Escola: um lugar de relações sociais
Habilidades e competências	Reconhecer que aspectos políticos, econômicos e culturais presentes na sociedade são reproduzidos no cotidiano da escola, relacionando-os com a vivência pedagógica no espaço escolar. Analisar as relações sociais presentes no interior da escola, demonstrando como estas reproduzem as formas de dominação de classe presentes na realidade brasileira. Compreender a relação entre a escola e as outras instituições socializadoras, sobretudo a relação escola-família.