



GLAUCE STUMPF

**CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE EQUIDADE DE GÊNERO NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ARTICULAÇÕES ENTRE POLÍTICAS
PÚBLICAS, INTENCIONALIDADE DOCENTE E FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO**

CANOAS, 2025

GLAUCE STUMPF

**CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE EQUIDADE DE GÊNERO NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ARTICULAÇÕES ENTRE POLÍTICAS
PÚBLICAS, INTENCIONALIDADE DOCENTE E FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO**

Tese de pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Dirleia Fanfa Sarmento
Co-Orientadora: Prof^a Denise Regina Quaresma da Silva

CANOAS, 2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S934c Stumpf, Glauce.

Caminhos para a construção de equidade de gênero nos anos iniciais do ensino fundamental [manuscrito] : articulações entre políticas públicas, intencionalidade docente e feminização do magistério / Glauce Stumpf. – 2025.

192 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2025.

“Orientação: Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmento”.

“Coorientação: Dra. Denise Regina Quaresma da Silva”.

1. Educação - Gênero. 2. Políticas públicas - Educação. 3. Feminilidade. 4. Ensino fundamental. I. Sarmento, Dirléia Fanfa. II. Silva, Denise Regina Quaresma da. III. Título.

CDU: 37:396

Bibliotecária responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

GLAUCE STUMPF

CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE EQUIDADE DE GÊNERO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ARTICULAÇÕES ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS, INTENCIONALIDADE DOCENTE E FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Dissertação **aprovada** para obtenção do título de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade La Salle.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Denise Regina Quaresma da Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS

Prof. Dr. Daniel Luciano Gevehr
Faculdade Integrada de Taquara

Prof. Dr. Guilherme Mendes Tomaz dos Santos
Universidade Federal de Rondônia

Prof^ª. Dr^ª. Daniela Mesquita Leutchuk de Cademartori
Universidade La Salle, Canoas/RS

Dr. Jacson Gross
Universidade La Salle, Canoas/RS

Prof^ª. Dr^ª. Dirleia Fanfa Sarmento
Universidade La Salle, Canoas/RS

Área de concentração: Educação
Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 18 de março de 2025.

AGRADECIMENTOS

Eu não existo sem você
Eu sei e você sabe, já que a vida quis assim
Que nada nesse mundo levará você de mim
Eu sei e você sabe que a distância não existe
Que todo grande amor
Só é bem grande se for triste
Por isso, meu amor
Não tenha medo de sofrer
Que todos os caminhos me encaminham pra você
Assim como o oceano
Só é belo com luar
Assim como a canção
Só tem razão se se cantar
Assim como uma nuvem
Só acontece se chover
Assim como o Vinícius
Só é grande se sofrer
Assim como viver
Sem ter amor não é viver
Não há você sem mim
E eu não existo sem você
Compositores: Vinicius De Moraes / Antonio Carlos Jobim

Começo ao avesso, não queria começar com homens em minha tese, e apesar de sugerir isso ao trazer um poema de dois expoentes da nossa cultura, começo pela minha irmã. Aline Stumpf. Minha musa inspiradora, minha pessoa, aquela que me introduziu o prazer pela leitura, os conflitos de ser mulher e a importância da sororidade, do amor entre irmãs (que não é automático). Esse poema foi eternizado na voz de Maria Bethania, uma mulher que sempre ousou ir para muito além das caixinhas do gênero. Esse poema foi tatuado em mim, mas não pelos homens que tiveram o privilégio de poder se expressar desde a mais tenra idade, e sim pelo amor

por minha irmã e por toda a sustentação que ela me dá. Pela extensão desse amor, que veio minha afilhada, minha pessoa, minha melhor amiga (BFF), Sofia.

A minha mãe, minha feminista na incubadora, ainda com muitos conflitos (em especial em relação a tal moralidade que as mulheres deveriam ter). Aquela que abdicou de ter sua identidade para ser mãe. Sim, foi inserido nela esse ideal, entretanto, o fez com muita ousadia, a ousadia de querer que suas três filhas tivessem muito mais do que ela. E ela conseguiu. Obrigada mãe.

A minha dinda, aquela que ousou ir muito além. Vanda, acho que nunca será possível agradecer por tudo. Apenas a experiência que você viveu, em protagonizar ser a primeira a ter graduação na família, a ter uma carreira de sucesso e de liderança em um mundo tão machista. E, não fosse o suficiente, você me proporcionou conhecer novos lugares e me conduziu pela mão com tanta generosidade. Desculpa a ausência destes últimos tempos...

Obrigada Daiana, Luciana e Adelaide. Obrigada Silvana e Fátima. Amigadas inspiradoras que a prática docente trouxe. Obrigada por irem muito além e me darem o privilégio de aprender tanto.

Obrigada Renata, por insistir e por me mostrar que a vida vai muito além de qualquer formato. Você vem de uma família de ousadia, nunca será fácil, mas sempre seguiremos juntas!

Sem querer, minha trajetória acadêmica foi permeada por mulheres, todas com trajetórias únicas e que me proporcionaram tantos aprendizados. As minhas Heloísa (Heloísa Reichel e Eloisa Ramos Luz) que me conduziram pelos caminhos da História. Agradeço nesta etapa, em especial, ao carinho e acolhimento das professoras Hildegard e Dirleia em momentos tão complexos da tese.

Os agradecimentos sempre foram difíceis para mim, mas agradeço a Bianca, minha terapeuta, por proporcionar a reflexão de cada palavra sobre esta finalização, que foi um ciclo, um sonho e com muitas transformações. Finalizo a escrita desta tese com o resgate do prazer em pesquisar.

Agradeço a minha sogra querida, Sandra, que veio para transgredir as antigas crenças de que este papel social tem que ser ruim. Obrigada por cuidar tão bem de mim também. Agradeço a Rita, tia em extensão, que ousou e pôde ter uma vida livre, obrigada por todo o carinho.

Mesmo sendo clichê escrever isso em uma sessão chamada “agradecimentos”, nunca será possível agradecer a todas. E, foi proposital escolher agradecer as

mulheres antes. Foi uma escolha política também.

Agradeço ao meu pai, que ousou trabalhar muito para ter uma família. Abdicou de tudo por nós. Obrigada pai. Agradeço ao meu esposo, Filipe, que esteve comigo em todos os momentos da tese, o antes, o processo, a catástrofe e a bonança. Obrigada por nos reinventarmos tanto e ainda nos encontrar nessa bagunça que é a vida. Agradeço ao meu cunhado Roger, que me trouxe segurança, afetividade e a minha pessoa. Obrigada por entender muito mais do que deveria, obrigada por resistir e hoje lutarmos juntos pelo futuro da Sofia. Agradeço ao meu primeiro amor, meu sobrinho, que com meus quinze anos eu conhecia. Arthur, desculpa não poder ter te apoiado tanto quanto gostaria e obrigada por você me apoiar mesmo assim. Te amo seu lindo. Agradeço ao meu cunhado Juliano, que sempre auxiliou tecnicamente e foi, aos poucos, se tornando família. Agradeço ao combo que você me trouxe, aquela cola boa que une e encanta a todos, Jacson, obrigada por ser você, simplesmente.

Finalizo, agradecendo a universidade Lasalle e a bolsa de estudos proporcionada pela Prefeitura Municipal de Sapucaia do Sul.

RESUMO

A presente tese partiu de problemáticas da sala de aula e foi desenvolvida dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Lasalle. Entre elas destacamos as constatações sobre o magistério e a sua feminização, muitas vezes, a observação do não protagonismo docente, a cristalização de alguns padrões cisheteronormativos nas mediações diárias na escola e os dados estatísticos que demonstram que as mulheres, mesmo se qualificando mais, ainda se mantém com salários mais baixos e pouca representatividade nos espaços de liderança. Ao compreender os estudos de gênero e o quanto a feminização do magistério deixou marcas profundas nos indagamos: de que forma as marcas imaginárias e simbólicas sobre gênero e equidade de gênero influenciam na intencionalidade pedagógica das/os docentes dos Anos Iniciais de Sapucaia do Sul/RS? Utilizando uma pesquisa qualitativa exploratória embasadas na epistemologia feminista ousamos em contruir esta pesquisa em formato de artigos, que não só possibilitam as futuras publicações bem como possibilitaram contemplar o percurso tão diverso desta tese: pandemia, docência e enchente. Organizamos cinco artigos que contemplam os objetivos específicos: compreender a legislação internacional bem como brasileira sobre equidade de gênero; examinar as relações da feminização docente dos Anos Iniciais; verificar como as/os docentes dos Anos Iniciais do Município de Sapucaia do Sul se apropriaram dos aportes de gênero; problematizar o imaginário das/os docentes dos Anos Iniciais do Município de Sapucaia do Sul em relação a sua formação e atravessamentos históricos; propor perspectivas para uma educação que vise a equidade de gênero nos Anos Iniciais da Educação Fundamental. Como principais achados observamos que a feminização do magistério ainda é vista como um ponto apenas superficialmente numérico; o imaginário docente ainda é permeado das construções do projeto de feminização como docilidade e local que contempla aspectos de idoneidade moral; desconhecimento da teoria de gênero e associação negativa a termos como “gênero”, “sexualidade” ainda mais voltadas à infância, uma paulatina compreensão sobre a importância de proporcionar equidade nas práticas pedagógicas. Apontamos para a importância de formações continuadas sobre os estudos de gênero com sugestões práticas de mediações com intencionalidade voltada à equidade de gênero desde a mais tenra idade.

Palavras-chave: Feminização da docência; Equidade de gênero nos Anos Iniciais; Intencionalidade docente.

ABSTRACT

This thesis was based on classroom issues and was developed within the Postgraduate Program in Education at Lasalle University. Among them, we highlight the findings about the teaching profession and its feminization, often the observation of the lack of teacher protagonism, the crystallization of some cis-heteronormative patterns in the daily mediations at school and the statistical data that show that women, even though they are more qualified, still have lower salaries and little representation in leadership spaces. Understanding gender studies and the extent to which the feminization of teaching has left deep scars, we asked ourselves: how do the imaginary and symbolic scars of gender and gender equality influence the pedagogical intentions of teachers in the Early Years in Sapucaia do Sul/RS? Using exploratory qualitative research based on feminist epistemology, we dared to construct this research in the form of articles, which not only enable future publications but also make it possible to contemplate the diverse path of this thesis: pandemic, teaching and flood. We organized five studies that covered the specific objectives: to understand international and Brazilian legislation on gender equality; to examine the relationship between the feminization of teachers in the Early Years; to see how teachers in the Early Years in the Municipality of Sapucaia do Sul have appropriated gender contributions; to problematize the imaginary of teachers in the Early Years in the Municipality of Sapucaia do Sul in relation to their training and historical crossings; to propose perspectives for an education aimed at gender equality in the Early Years of Primary Education. The main findings were that the feminization of the teaching profession is still only seen as a superficially numerical issue; the teaching imaginary is still permeated by constructions of the feminization project as docility and a place that contemplates aspects of moral suitability; lack of knowledge of gender theory and negative association with terms such as “gender”, “sexuality”, even more so in relation to childhood, and a gradual understanding of the importance of providing equity in pedagogical practices. We point to the importance of continued training in gender studies, with practical suggestions for mediation aimed at gender equality from an early age.

Keywords: Feminization of teaching; Gender equity in the Early Years; Teaching intentionality.

RESUMEN

Esta tesis se basó en problemas en el aula y se desarrolló como parte del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad de Lasalle. Entre ellos, destacamos los hallazgos sobre la profesión docente y su feminización, muchas veces la constatación de la falta de protagonismo docente, la cristalización de ciertos estándares cisheteronormativos en las mediaciones de la vida cotidiana escolar y los datos estadísticos que muestran que las mujeres, a pesar de estar mejor calificadas, siguen teniendo salarios más bajos y poca representación en los espacios de liderazgo. Comprendiendo los estudios de género y la medida en que la feminización de la enseñanza ha dejado profundas cicatrices, nos preguntamos: ¿cómo influyen las cicatrices imaginarias y simbólicas sobre el género y la igualdad de género en las intenciones pedagógicas de las profesoras de educación infantil en Sapucaia do Sul/RS? Utilizando una investigación cualitativa exploratoria basada en la epistemología feminista, nos atrevimos a construir esta investigación en forma de artículos, que no sólo posibilitan futuras publicaciones, sino que también nos permiten contemplar el diverso recorrido de esta tesis: pandemia, enseñanza e inundación. Hemos reunido cinco artículos que abordan los objetivos específicos: comprender la legislación internacional y brasileña sobre la igualdad de género; analizar la relación entre la feminización de las maestras de educación infantil; ver cómo las maestras de educación infantil del municipio de Sapucaia do Sul, Brasil, han podido desarrollar e implementar su trabajo en este ámbito; proponer perspectivas para una educación orientada a la igualdad de género en los Primeros Años de la Enseñanza Primaria. Las principales constataciones fueron que la feminización de la enseñanza aún es vista sólo como una cuestión superficialmente numérica; el imaginario pedagógico aún está permeado por construcciones del proyecto de feminización como docilidad y lugar que contempla aspectos de idoneidad moral; desconocimiento de la teoría de género y asociación negativa con términos como “género”, “sexualidad”, aún más en relación a la infancia, y comprensión gradual de la importancia de proporcionar equidad en las prácticas pedagógicas. Señalamos la importancia de la formación continua en estudios de género, con sugerencias prácticas de mediación orientadas a la igualdad de género desde edades tempranas.

Palabras clave: Feminización de la enseñanza; Equidad de género en los primeros años; Intencionalidad de la enseñanza.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Trajetórias da construção de uma tese	42
Figura 2: Imagem criada pela autora a partir do site Napkin, utilizando de palavras-chave.....	51
Figura 3: Dados bibliométricos da revisão de literatura, produzido pela autora a partir de inteligência artificial.	91
Figura 4: Dados bibliométricos da revisão de literatura, produzido pela autora	93
Figura 5: Captura de tela de pesquisa no google “brinquedo de menina”	130
Figura 6: Captura de tela de pesquisa no google “brinquedo de menino”	131
Figura 7: Imagem de uma atividade voltada para alfabetização matemática	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Roteiro elaborado pelas autoras a partir das ideias de Melo e Bianchi (2015)	121
--	-----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13	
1.1 Apresentação da temática de pesquisa.....	16	
1.1.1 <i>Imaginário Docente</i>	25	
1.1.2 <i>Intencionalidade docente</i>	27	
1.1.3 <i>Escola pública e a trajetória docente</i>	31	
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS: O OUSAR QUE SÓ A EDUCAÇÃO PROPÕE	35	
2.1 Problematização e objetivos.....	37	
2.2 Justificativa	38	
3 ESTUDO 1: A IMPORTÂNCIA DOS DISPOSITIVOS LEGAIS NO CAMINHO	PARA A EQUIDADE DE GÊNERO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	45
3.1 Introdução	45	
3.2 Compreendendo a legislação educacional brasileira.....	52	
3.3 Parâmetros Curriculares Nacionais: orientação sexual.....	52	
3.4 A contribuição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a	Ciência e a Cultura.....	56
3.5 Base Nacional Comum Curricular	60	
3.6 Leis complementares: o que mais nos ampara na escola?.....	63	
3.7 Considerações finais: PARA ALÉM DA LEGISLAÇÃO.....	65	
3.8 Referências	66	
4 ESTUDO 2: COM QUE ROUPA EU VOU? A PEDAGOGIA DA SEXUALIDADE	NA MARCAÇÃO DAS ROUPAS DAS PROFESSORAS DE ANOS INICIAIS.....	71
4.1 Introdução	71	
4.2 As pedagogias da sexualidade na escola	73	
4.3 Os corpos na escola.....	75	
4.4 Identidade da professora?.....	78	
4.5 Considerações finais: existe um discurso do silenciamento?.....	79	
4.6 Referências	81	
5 ESTUDO 3 - O DREAM GAP E A EDUCAÇÃO: RELAÇÕES SOBRE AS	EXPECTATIVAS DE GÊNERO E A INTENCIONALIDADE DOCENTE	83
5.1 Introdução	84	
5.2 Grupo de Pesquisa: a desconstrução das certezas e a possibilidade da	problematização.....	86
5.3 Revisão de Literatura: a curiosidade que pode transformar práticas.....	89	

5.4 Masculinidades	94
5.5 Imaginário docente.....	96
5.6 Imaginário infantil.....	100
5.7 A feminização do magistério: construções das pesquisas e considerações finais.....	106
5.8 Referências	109
6 ESTUDO 4: EQUIDADE DE GÊNERO NOS ANOS INICIAIS: PARA ALÉM DA EQUIPARAÇÃO NUMÉRICA	117
6.1 Introdução	117
6.2 Metodologia.....	119
6.3 Intencionalidade docente voltada para a equidade de gênero na infância 123	
6.4 O que os dados apontam?.....	125
6.5 Dados socioeconômicos.....	126
6.6 Pesquisa científica na educação: dificuldades e avanços.....	128
6.7 Considerações finais: o estranhamento, a vergonha em falar sobre gênero	135
6.8 Referências	137
7 ESTUDO 5: O ENSINO-APRENDIZAGEM EM UMA PERSPECTIVA FEMINISTA 142	
7.1 Introdução	142
7.2 Caminhos percorridos.....	144
7.3 Como chegamos até aqui?	144
7.4 Ensino-aprendizagem por uma mirada feminista	149
7.5 Considerações finais.....	156
7.6 Referências	157
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
REFERÊNCIAS.....	168
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA QUESTIONÁRIO.....	174
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO	176
APÊNDICE C - DIÁRIO DE CAMPO	184
APÊNDICE D – PARECER DE APROVAÇÃO.....	187

1 INTRODUÇÃO

Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão (Freire, 1997, p. 9).

Iniciamos nossa introdução com um excerto do patrono da Educação brasileira, Paulo Freire, que apresenta uma série de reflexões sobre o fazer docente criticando a docência, em especial a presença majoritária de mulheres nela (Freire, 1997). Para o intelectual a maneira como nos referimos a/ao docente é também política, pois independente do público que se está trabalhando o ato de lecionar é uma profissão e possui rigor em sua atuação.

Ao ser chamada de “tia” retira-se o *status* de profissionalização e inserimo-la para o interior de nossa casa, ligando-a ao doméstico e ao privado. As consequências desse ato são até hoje percebidas, em que as profissões do cuidado ficam (nos imaginários sociais) a cargo do gênero feminino (Macedo, 2019) e não possuem o mesmo reconhecimento das profissões exercidas no público, que geralmente são associadas como profissões do gênero masculino.

Ainda hoje observamos no imaginário escolar, que perpassa toda a sociedade, a ideia de que este ambiente é um prolongamento da casa e da família. Apesar disso, torna-se comum ouvir nos espaços formais educacionais: este assunto não é parte da escola, mas da família – argumento usado para retirar da escola temáticas tabus como: política, religião, sexualidade entre outros.

Este processo de despertar de tia para a professora (de um parentesco familiar para uma profissional) não se deu de forma automática e, muito menos, igualitária em todas as localidades do país e muito menos na experiência individual desta pesquisadora. A profissional, acadêmica e mulher que se apresenta hoje passou por muitas mudanças ao longo de mais de uma década lecionando. Se questionassem a cinco anos atrás sobre os conceitos como gênero, regulações de gênero e sexualidade rapidamente teriam como resposta: esses assuntos não são da escola - a mesma armadura usada pela maioria das/os docentes. Foi a constituição da mulher, da acadêmica e da profissional de forma concomitante que proporcionou chegar em uma pesquisa doutoral utilizando a epistemologia feminista.

Compreendemos a trajetória docente como extremamente pessoal e subjetiva, de construções internas que proporcionam refletir o exterior e recriar nossa realidade. Os processos subjetivos ao longo da formação profissional, são únicos e riquíssimos.

Assim, podemos nos constituir como docente pesquisador/a ao nos perceber em um contexto, na linha de frente da sala de aula, em turmas heterogêneas com corpos distintos e aprendizagens ímpares com uma série de problematizações que nem sempre encontram respostas prontas e simples. Neste ínterim, vivenciamos a validação de discursos vazios e de teorias descabidas entre os pares, e entre hierarquias superiores, e a recepção, muitas vezes apática destas ideias, evidenciando um não-protagonismo docente e uma reprodução acrítica.

Como posto, a pesquisadora não apareceu nem rápida e, muito menos, automaticamente na docência. A trajetória individual não foi conduzida por perguntas, mas sim por sentimentos de angústias que sinalizavam que algo não estava correto. Ao ser herdeira de uma educação bancária (Freire, 1996) e de regulações do gênero feminino (Butler, 2014), foi sendo inculcido o local de silêncio, de invisibilidade com um misto de doçura e de calma. A passagem por muitos anos escolares trouxe tempestades internas, inquietações e poucos momentos de aprendizagens de estratégias para lidar com isso nos espaços formais de ensino. Alguns/mas docentes fizeram a diferença com atuações marcantes, porém o local do feminino muitas vezes é solitário, é de vergonha, é de silenciamento. Logo, a pergunta não era formulada e, talvez, nem se soubesse fazê-la.

A inserção à docência no magistério (Anos Iniciais), como profissão por meio de um concurso público¹, vinda de uma família de trabalhadores com uma tradição de baixa escolaridade, foi uma grande conquista. Valendo-se do Magistério e finalizando a graduação em História, inicia-se em 2009 a prática docente. Porém, a experiência e a rotina escolar promoveram um despertar da pesquisadora e aquele fazer docente tornou-se insuficiente. Os planos de carreira no Ensino Básico Municipal e Estadual, em grande parte, não contemplam estudos para além da especialização. Muitas/os docentes deixam de almejar aprofundamentos, como a pós-graduação *stricto sensu*, por não ter incentivos como dispensa remunerada ou, após concluído, valorização profissional.

O Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) previa a equiparação salarial, porém foi interrompido por mudanças radicais políticas partidárias² que, como a

¹ O concurso público como forma de requisito para a contratação de funcionários públicos iniciou com a Constituição Federal de 1988. No Município de Sapucaia do Sul a adequação ocorreu no final da década de 1990. Em 2006, ano que a pesquisadora realizou a prova, o processo de contratação encontrava-se institucionalizado.

² A partir de 2016 tivemos uma série de retrocessos que se iniciaram com a finalização da Base

esperança se coloca, podem voltar³.

Apesar das barreiras à pesquisa, um desejo surgiu: a professora queria ser historiadora. Ao finalizar a licenciatura e a especialização em História, o mestrado acadêmico foi oportunizado e, quase sem querer, o ensino emergiu dos documentos analisados. Um capítulo da dissertação de mestrado⁴ foi sobre a educação e grande parte dos achados estavam voltados para o ensino nos Anos Iniciais. Concomitante, a docência nos Anos Iniciais ocorria e muitas questões foram aparecendo. A pesquisa acadêmica proporcionou um olhar de pesquisadora e, enfim, a união entre a teoria e a prática surgiu no âmbito individual.

A pesquisa em Educação se fez necessária, advinda de questionamentos próprios da docência. Como, apesar de termos tido tanto investimento na educação e em formação inicial e continuada, ainda temos uma prática tão dissociada das pesquisas acadêmicas? Como aceitamos tão passivamente tantos projetos estruturados nos Anos Iniciais⁵ que pouco condizem com estas pesquisas? Mas, foi exatamente o caos promovido pela pandemia do Covid-19 que possibilitou que nós docentes tivéssemos, de forma forçosa, tempo. Não um tempo de qualidade, longe disso. Foi exatamente uma forma de lidar com todo o medo e a dificuldade que se estabelecera, que os estudos mais sistematizados foram inseridos na rotina. Não ter os deslocamentos, o

Nacional Comum Curricular até o desmantelamento das políticas públicas. Gomes, Paula e Lobo (2024, p.22) apresentaram o projeto educacional do governo Bolsonaro, aparentemente inexistente, e que “ao longo do período [2018-2022], verificou-se a continuidade, sob os matizes do fascismo, de um projeto autoritário que reforçou a dominação do capital sobre o trabalho”.

³ O Plano Nacional de Educação é decenal e, após o Golpe de 2016 (Gomes, Paula, Lobo, 2024), principalmente pela sanção da Emenda Constitucional do Teto de gastos do final do mesmo ano percebeu-se uma estagnação no desenvolvimento de suas metas. Os recursos para a educação foram reduzidos e o PNE ficou esquecido. Em 2023 foi criado o CONAEE – Conferência Nacional da Educação Extraordinária etapa Municipal – para debater o novo PNE para o decênio de 2025-2035. Participamos desta etapa e observamos muitos avanços, em especial na pauta de equidade de gênero.

⁴ A dissertação de mestrado encontra-se pública, intitulada “A comemoração do Sesquicentenário da Revolução Farroupilha: mediações de uma memória farroupilha”, defendida em 2015 e orientada pela Prof^a Dra. Eloisa Helena Capovilla da Luz Ramos com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil. A partir desta pesquisa, depois de várias apresentações em congressos, ressaltamos a publicação: Stumpf, G.. O ensino gaúcho no contexto do Sesquicentenário da Revolução Farroupilha. REVISTA DO LHIESTE, v. 1, p. 1, 2014. Link: <https://seer.ufrgs.br/index.php/revistadolhiste/article/view/48271>.

⁵ No Município de Sapucaia do Sul foi inserido o programa Alfa & Beto no pré II até o primeiro ano (corresponde a idade dos 5 e 6 anos) durante a pandemia de Covid-19. Este programa foca na codificação e decodificação da escrita introduzindo fonemas e sua principal metodologia é a repetição e criação de rotinas fixas para que haja a memorização dos sons das letras do alfabeto. Trabalho esse que vai na contramão do que a legislação atual (Brasil, 2016) quanto a produção acadêmica brasileira que compreende a alfabetização concomitante ao processo de letramento (Soares, 2004). O contrassenso é tão grande em relação ao programa inserido que a literatura internacional, mesmo com outras línguas maternas e com o mesmo processo de escrita, também compreende que a alfabetização deve ter uma metodologia mista trabalhando tanto a inserção de fonemas quanto da construção da escrita como um todo (Price-Mohr, Price, 2017).

cansaço diário de tantas barreiras estruturais e burocráticas possibilitaram a aproximação com o edital de bolsas de doutoramento do município de Sapucaia do Sul com parceria da instituição Unilasalle, das orientadoras Dirléia Fanfa Sarmiento e Denise Regina Quaresma da Silva e com o grupo de pesquisa ComGênero. A possibilidade de estudar como aluna especial, antecipou a participação em eventos e uma primeira escrita e inscrição em um evento internacional ainda em 2020, que originou uma publicação em 2022⁶.

1.1 Apresentação da temática de pesquisa

[...] assumindo-se [a/o educador] como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção. (Freire, 1996, p. 22).

Antes de qualquer intenção de pesquisa doutoral muitos questionamentos permeavam a prática: porque a docência nos Anos Iniciais⁷ e Educação Infantil é um espaço feminino e por que, apesar de tantos incentivos em formação inicial e continuada, ainda não havia práticas inovadoras e condizentes com as teorias mais aceitas da educação? E, por que ainda encontramos tratamento diferente aos docentes masculinos em detrimento da grande maioria feminina, em especial na Educação Básica? Como Paulo Freire passou de renomado intelectual do país para algoz com tanta facilidade e adesão? E, por que nos Anos Iniciais e Educação Infantil, mesmo sendo a maioria, as professoras não se colocam como protagonistas de sua prática? Existe de fato distinção de gênero na educação? E, em turma com crianças, fazemos distinções a partir das diferenças/expectativas de gênero?

Uma das grandes intelectuais brasileiras precursoras na pesquisa em gênero e educação, Guacira Lopes Louro, postula que “o que fica evidente, sem dúvida, é que

⁶ A inscrição se deu em 2020, porém por ainda estarmos na etapa de isolamento da Pandemia de Covid-19 as datas foram alteradas. A apresentação foi originada de um relato de experiência e é intitulado “Educação Inclusiva e os desafios atuais na escola pública: protagonismo do professor, questões de gênero e redes de apoio”. Publicado em 2022 no E-book: Andreia Mendes dos Santos; Bettina Steren dos Santos; Denise da Silva Maia. (orgs.). II Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva: infâncias e juventudes em foco. 1ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2022.

⁷ O ensino brasileiro é dividido em modalidades: Educação Infantil (0 a 5 anos), Ensino Fundamental (6 a 15 anos – desde que na idade certa), Ensino Médio e Ensino Superior. Nesta pesquisa utilizamos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que corresponde primeiros cinco anos de ensino e que para lecionar a docente necessita ser pedagoga ou ter o curso médio de Magistério (exigência essa que também pode corresponder a Educação Infantil, locais em que encontramos o fenômeno da feminização de forma mais acentuada).

a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino” (Louro, 2011, p. 89). Foi então que a aproximação com a temática de gênero pode indicar alguns caminhos, entre eles nosso despreparo para compreender o fenômeno de feminização e os percursos históricos que nos precederam (a facilidade com que tantas pessoas, entre elas docentes, clamavam pelo retorno à Ditadura Civil-Militar nos movimentos conservadores que envolveram as eleições presidenciais de 2018⁸). A condução da estrutura dos espaços escolares e dos currículos, cada vez mais apertados em seus dias letivos e carga horária, inflam o tempo docente e pouco possibilitam espaços de diálogos e de formação ativa.

As formações continuadas propostas pelas mantenedoras, em sua grande maioria, possuem um formato fechado, com temáticas arbitrárias (sem a possibilidade de escolha pelos/as docentes), e muitas vezes construídas como palestras sem possibilidades de debates por seu formato (tempos curtos com grupos grandes de docentes). Estudos de colegas do grupo de pesquisa apontaram para esta construção de formação continuada que força a passividade docente ao ter temáticas selecionadas pela mantenedora e tempos curtos para debates (Souza, 2022; Duarte, 2022; Fetter, 2022).

Porém, independentemente das regulações dos tempos/espacos escolares, os encontros entre os pares ocorrem e, destes, surgem parcerias incríveis e muito produtivas. Nos intervalos das aulas, muitas discussões transgridem as padronizações e possibilitam reflexões extremamente profícuas quando se ousa o protagonismo docente. Ao inserir-se no universo escolar é observável o número muito maior de mulheres do que de homens profissionais, sejam na docência, nas atividades administrativas (como na secretaria, como auxiliar de disciplina, entre outros) bem como na limpeza e na manipulação de alimentos. E, mesmo assim, presenciamos muitas destas mulheres sentirem-se inseguras ou permanecerem no silenciamento.

Nas reuniões deliberativas, quando ocorrem, são poucas aquelas que ousam trazer suas impressões e, quando fazem, muitas vezes suas falas são tomadas como “privadas” e de pouco valor (limpeza, organizações de horários, estética da escola, entre outras). E, a partir destas observações, é que o conceito de feminização foi

⁸ Desde 2016 uma série de manifestações traziam em suas faixas o retorno à ditadura militar. Iniciado pela greve dos caminhoneiros, a “pauta” foi trazida em diversas outras manifestações de extrema direita. Para saber mais: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/05/30/politica/1527703161_738090.html.

sendo compreendido bem como a ideia de que a escola é vista como uma extensão da vida privada. Iremos agora aprofundar estes conceitos iniciando por feminização, privado e de público e por gênero.

A educação no Brasil começa voltada para a instrução de meninos e era realizada por homens. Diversos fatores potencializaram a entrada de meninas na escola bem como de mulheres na docência. Heloisa Villela (2020), ao falar da historicidade da profissão, reserva um pequeno espaço em seu artigo para comentar como foi a inserção da mulher na docência. A historiadora da educação traz toda a complexidade que ocorreu, sempre com resistências de inserir a mulher no mercado de trabalho.

A escola, ainda no século XIX, vem com a finalidade de “ordenar, controlar e disciplinar do que propriamente instruir” (Villela, 2020, p. 107). A autora expõe como o currículo de meninas era diferenciado e, posteriormente, também o currículo das escolas normais voltados para as mulheres, com a redução dos conteúdos matemáticos e outros tidos como exatos⁹. Observamos, pela construção de seu capítulo, que Villela entende a feminização como a inserção de mulheres no magistério, de forma quantitativa. Para ela, este processo deu-se de 1835 até o final do século XX. Por motivos bastante diferenciados, esta inserção não ocorreu de forma tranquila. Entre a concessão resistente masculina para a mulher trabalhar, a queda da remuneração da docência, o aumento de escolas e a conseqüente necessidade de mais pessoas trabalhando, foi sendo constituída a “argumentação que atribuía às mulheres o papel de regeneradoras morais da sociedade” (Villela, 2020, p. 120). A adaptação dos requisitos para lecionar bem como a necessidade de um trabalho remunerado que não trouxesse mácula a sua conduta (para futuros casamentos ou para manter a sua família quando advinda de baixa renda) constituíram a inserção da docente na educação no Brasil.

Em relação à crescente presença feminina no magistério esse discurso da moralidade vai assumindo significados mais complexos ao se cruzar com os discursos médico-higienistas e positivista. Pouco a pouco, as práticas mais repressivas sobre a figura da mulher-professora vão cedendo lugar à difusão de ideias que associam ao lar, à criança e à regeneração de uma sociedade “sadia”. Além disso, o magistério de crianças constituía-se uma boa alternativa a um casamento forçado ou a profissões menos prestigiadas,

⁹ O curso de Magistério atualmente, ainda, reduz para dois anos disciplinas de Matemática, Química, Física e Biologia para que seja concluído em três anos e meio (sendo 6 meses de estágio) nas escolas Estaduais de Ensino Médio. Dessa maneira, são inseridas as disciplinas de didática voltadas para o ensino dos Anos Iniciais.

como costureiras, governantas e parteiras, por exemplo. Era uma atividade que permitia uma certa liberdade e, ainda, a possibilidade de adquirir conhecimentos. Assim, o magistério primário representou o ponto de partida possível no momento histórico vivido. (Villela, 2020, p. 122)

Ao conceber a feminização como algo quantitativo, podemos concordar com Renata Scherer (2019) que entende que a partir do final do século XX houve uma desfeminização do magistério ao inserir a profissionalização docente exigindo a graduação como pré-requisito e a entrada de homens na docência, em especial na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, na presente tese, nos ancoramos no conceito de Silvia Yannoulas (2011). Para a pesquisadora:

[...] os aspectos quantitativos são intrínsecos aos processos de transformação da composição sexual das profissões. De outro lado, os aspectos qualitativos da transformação das profissões, que dizem respeito à adstrição de certas características generificadas, não são tão evidentes e requerem um pensamento analítico mais completo, complexo e sofisticado. (Yannoulas, 2011, p. 273)

É nessa mudança qualitativa, e não tão evidente da profissão, como pontua a pesquisadora, que nos sustentamos para construir nossa tese: enquanto não houver a compreensão da generificação da docência dificilmente conseguiremos compreender a equidade de gênero como um processo também qualitativo, em que mudanças de atitudes, entre outras, deverão ocorrer para possibilitar/facilitar/construir a equidade.

Conforme expôs Villela (2020), Yannoulas (2011, p. 274) percebe que a inserção das mulheres na docência pode trazer mudanças na “construção discursiva dessas identidades sexualmente diferenciadas” e que “está relacionada com o estabelecimento de novas normas de conduta e espaços específicos para cada sexo”. Percebemos o quanto discursos como a moralidade e a extensão da maternidade povoou (e ainda povoa) o imaginário em relação à docência nos anos iniciais. Ao passar a ser constituída por uma maioria mulher, mesmo com muitas resistências, Yannoulas (2011, p. 280-281) expôs o posterior incentivo pelas autoridades da entrada de mulheres a esta profissão.

Essa dupla existência do magistério, material e simbólica, tem consequências em relação ao sexo (biológico) e ao gênero (social): sua existência material objetiva quanto ao número de mulheres discentes nas escolas normais e docentes nas escolas fundamentais, bem como as representações em torno do magistério.

Para longe da ingenuidade, sabemos que os discursos estão recheados de disputas de poder (Foucault, 1999) e dizem muito sobre a realidade, também na escola. Yannoulas (2011) em sua pesquisa demonstrou o quanto esses discursos sobre a mulher no magistério passaram a ser controlados pelas autoridades (governos, direções de escola entre outros) passando assim pelo processo de feminização do magistério.

Esta mudança qualitativa no trabalho traz consigo uma ligação direta da mulher à educação, à maternidade e ao doméstico. Okin (2008) problematiza a ideia de público e do privado, trazendo o quanto esta construção foi refletida a partir do ponto de vista do homem e de seu papel na sociedade. Nesta perspectiva, para a mulher, mesmo o privado pode se tornar um local de desnível em relação ao chefe da família. Por esta razão, a pesquisadora aborda o privado como doméstico fazendo uma provocação para a falta de privacidade feminina – entende-se privacidade a partir de um local em que os papéis sociais possam ser postos de lado. A mãe nunca deixa de ser mãe, ao pai cabe o escritório, uma saída com colegas de trabalho, entre outros, para que possa experimentar a sua privacidade.

A construção que Okin (2008) faz demonstra o quanto a desigualdade pode estar dentro de casa, onde dados estatísticos mostram ser o local com maior número de violência de gênero (Cerqueira; Bueno, 2024). Quando ligamos a docente de crianças à maternidade, estamos trazendo-a para o universo doméstico. Uma construção social permeada de desigualdades de gênero e que pode, também, ser percebida como um local de submissão, de cuidado e que a liderança tenha características masculinas.

Ao trabalhar com gênero, não nos colocamos em uma visão dicotômica masculino x feminino bem como não utilizamos formas rígidas e fixas, uma vez que a generalização se torna nosso alvo de problematização e não o oposto. Para isso, utilizaremos as leituras de Guacira Lopes Louro (1997, 2011) enquanto educação e Joan Scott (1995) enquanto uso do gênero como categoria de análise. Por fim, utilizaremos Judith Butler (2014, 2021) para pensar em formas de transcender estes problemas focando em soluções possíveis.

Gênero pode ser pensado como a forma como a pessoa se apresenta para a sociedade e, no senso comum, está diretamente ligada com o sexo biológico. Entretanto, o movimento feminista vem questionando toda a carga de expectativas que este gênero biológico carrega nas sociedades. Louro (1997, p, 17) afirma que os

estudos sobre gênero advém da necessidade de:

Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla visibilidade como sujeito – inclusive como sujeito da Ciência.

Porém, vai muito além de uma simples categoria “mulher”. Inicia-se aí, com as pesquisas de Simone de Beauvoir (2019, p. 11) com sua frase icônica: “não se nasce mulher: torna-se mulher”, mas se percebe que está muito além disso. No livro *Medo e Ousadia*, uma obra em forma de conversa entre Paulo Freire e Ira Shor (1985), há uma pequena discussão em torno das mulheres enquanto estudantes de graduação. O professor Ira Shor comentou que percebia em suas aulas que:

As mulheres têm menos oportunidade de manifestar-se criticamente em público, de modo que compenso um pouco na sala de aula, pedindo que elas estendam seus comentários quando falam. Mantenho contato visual durante mais tempo e não demonstro impaciência para que elas parem em benefício da minha resposta. Não permito que os homens interrompam prematuramente os comentários de uma mulher, mas também faço um esforço para que eles participem da conversa, quando uma mulher termina, para convidá-la a dizer algo mais. Este problema do discurso sexista coexiste com expressões temáticas do sexismo que são feitas na sala de aula – que as mulheres não têm o direito de fazer trabalhos “de homens”, tais como ser bombeiros ou motoristas de caminhão; que as mulheres não devem ganhar a mesma coisa que um homem pelo mesmo tipo de trabalho porque o homem tem que sustentar a família; e que a violência sexual é aprazível, que os homens têm o direito de ser promíscuos, mas as mulheres não, pensamentos com os quais lidamos enquanto objetos de estudo crítico. (Freire, Shor, 1985, p. 102, grifo dos autores).

Em resposta, Freire (Freire, Shor, 1985, p. 102) contrapôs:

Quando você diz que tenta conter os alunos-homens, concordo com você; porém, tenha muito cuidado para não assumir, você mesmo, a responsabilidade de fazer a liberação das mulheres. As mulheres devem realizar sua própria liberação, com a contribuição de alguns homens que concordam com elas, que estão com elas em sua luta.

Nesta conversa, que toma um pequeno espaço da obra, nos remete a uma série de problematizações. Em primeiro, o local de privilégio de ambos docentes é também um local que deve ser usado para transgredir cristalizações, em especial, em relação às desigualdades. O exemplo dado por Shor (Freire, Shor, 1985) foi uma proposta extremamente condizente com o que acreditamos, o local de mediação é também para construir novas práticas discursivas e experimentos de locais não antes permitidos, com auxílio e com uma proposta que possa estar na zona proximal (Ivic,

2010) da estudante - o que possibilita a aprendizagem possível, sem traumas. A resposta de Freire, ao pressupor que a ação de dar um espaço equitativo de fala seria considerado assumir a responsabilidade pela autonomia feminina, pela busca de novos espaços possíveis de ocupação, demonstra a construção machista da formação de nosso país.

Historicamente, as personagens mulheres ficaram relegadas aos seus romances e dificilmente apenas às suas obras. É aí que a crítica de Scott (1995), historiadora, entra. Por que limitar trajetórias às expectativas sociais? Louro (1997, p. 24) fala um pouco sobre papéis sociais que “seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar”. Para a pesquisadora, gênero torna-se constituinte da identidade dos sujeitos. Uma identidade que pode ser modificada ao longo da vida e que não tem nada de rígido - como as expectativas de gênero de uma sociedade podem imputar. Ao problematizar estas expectativas, Louro aprofunda sua argumentação, e coloca a importância de transcender esta dicotomia e ir além daquilo que se espera, em especial, em relação às características biológicas.

Stuart Hall (2000, p. 112) elaborou um pensamento que foi utilizado pelas pesquisadoras de gênero e que nos provoca quando afirma que “as identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir”. A partir dos processos identitários podemos compreender como essas construções de gênero puderam ocorrer bem como se mantêm em muitas culturas. Hall (2000, p. 109) afirmava que “é precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicas”. Judith Butler (2021) observa pela mesma construção as performatividades¹⁰, em que a repetição de regras pode moldar comportamentos e papéis sociais. Hall (2000), ainda prosseguiu em sua construção, afirmando que as identidades são forjadas pela diferença de um outro, escrito pelo autor com letra maiúscula (Outro), demonstrando essa fluidez que este outro pode adquirir. Quem seria esse outro? Ele pode ser pensado como “pontos de apego temporários às posições de sujeito” (Hall, 2000, p. 112). Quando falamos da docente, pode ser o

¹⁰ O conceito de performatividade de Judith Butler (2021, p. 235) utilizado na presente tese faz parte da obra “Problemas de Gênero” e será aprofundado ao longo da presente tese, em especial no estudo 1.

docente, o marido, os pais das crianças entre outros. Por essa razão, não há uma categoria de mulheres, de docentes, mas sim de sujeitos históricos complexos que possuem diversas interferências, acasos (Morin, 2005) e que podem ter pontos em comum, mas nunca iguais.

Carla Akotirene (2019, p. 43-44) nos auxilia a entender as categorias utilizadas para análise com cuidado, uma vez que:

Em vez de somar identidades, analisa-se quais condições estruturais atravessam corpos, quais posicionalidades reorientam significados subjetivos desses corpos, por serem experiências modeladas por e durante a interação das estruturas, repetidas vezes colonialistas, estabilizadas pela matriz de opressão, sob a forma de identidade.

Pensar em um somatório de identidades, como por exemplo em uma docente, mulher, mãe, negra, classe baixa não auxilia a compreender o fenômeno como um todo e ainda se corre o risco de generalizações, ou de somatizações, que não condizem com a realidade. Dessa forma, gênero é pensado como um fenômeno complexo (Morin, 2005), sob a perspectiva da epistemologia feminista conduzida pela pesquisadora Ana Haraway (1995) em que é conjurado os saberes localizados como objetividade feminista. A intelectual compreende a Ciência como tem sido conduzida, com sua objetividade, como uma construção importante, porém, que chegou ao seu limite para compreender a realidade. A Ciência colonial, branca, elitista e cisheteronormativa traz prejuízos à compreensão de fenômenos complexos (Morin, 2005) e, em especial, não passível de generalização.

Carla Akotirene (2019), nos auxilia a pensar que, mesmo com a Ciência atual tendo representantes outros, advindos de identidades múltiplas, ainda assim a objetividade científica proclamada, em especial, a partir do século XIX, é utilizada nas pesquisas atuais. Dessa forma, é importante compreender que:

A interseccionalidade nos instrumentaliza a enxergar a matriz colonial moderna contra os grupos tratados como oprimidos, porém não significa dizer que mulheres negras, vítimas do racismo de feministas brancas e do machismo praticado por homens negros, não exerçam técnicas adultistas, cisheterossexistas e de privilégio acadêmico. (Akotirene, 2019, p. 44).

Este conceito será essencial para entender a feminização do magistério, por que é também um fenômeno da branquitude – os dados dos sujeitos desta pesquisa demonstraram que temos uma baixa quantidade de docentes que se auto identificam como pretos. O censo de 2023 apresenta um índice de 79,5% de docentes mulheres

no país. Um ponto ainda surpreende, em relação a sua raça ou etnia, 27% dos respondentes deixaram de preencher esta questão¹¹. Observamos o quanto o assunto ainda é invisibilizado pelos/as docentes, indicando que consideram irrelevante para compreender a profissão docente.

Djamila Ribeiro (2019, p. 85), afirma que:

Todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *locus* social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar, e como esse lugar impacta diretamente a constituição dos lugares de grupos subalternizados.

Os privilégios devem ser entendidos em relação a outros grupos sociais e, de forma alguma, a facilidades ou trajetórias sem esforços. A localização social docente de forma alguma possui uma zona confortável, o concurso público exige algum esforço e manter-se na profissão exige muita saúde mental devido a sobrecarga de trabalho. Entretanto, Villela (2020) nos lembra o quanto a entrada de mulheres na docência permitiu mudanças sociais, em especial, a possibilidade para além de um casamento peremptório. Estas mudanças são essenciais para refletirmos sobre o mundo em transformação. Ressaltamos duas alterações atuais da LDB (ou nem tão atuais): a lei nº 11.645 de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, bem como a lei nº 14.986 que altera a LDB e insere a obrigatoriedade de trazer no Ensino Básico a contribuição das mulheres que fizeram história em nosso país e no mundo nos conteúdos programáticos anualmente.

Após esta explanação de conceitos chave da presente tese, se faz importante explicarmos nossa escolha por “equidade de gênero” e não igualdade de gênero. Esta escolha parte da legislação nacional, uma vez que a encontramos no texto da Base Nacional Comum Curricular: “A equidade supõe a igualdade de oportunidades para ingressar, permanecer e aprender na escola, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos têm direito”. (BRASIL, 2016, p. 11). Ressaltamos que o termo “igualdade de gênero” é trazido no glossário

¹¹ Dados retirados do site do INEP (Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>, Acesso em: 05 nov. 2024 e do site da Geledes, (Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mesmo-com-obrigatoriedade-27-dos-professores-nao-declaram-raca-em-censo-da-educacao/>, Acesso em: 05 nov. 2024).

da UNESCO:

Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), igualdade de gênero refere-se ao gozo de direitos, oportunidades e tratamento iguais por homens e mulheres e por meninos e meninas, em todas as esferas da vida. Declara que os direitos, as responsabilidades, a situação social e o acesso a recursos das pessoas não dependem do fato de nascerem homens ou mulheres. Igualdade de gênero implica que todos os homens e mulheres são livres para desenvolver suas capacidades pessoais e fazer escolhas de vida sem as limitações estabelecidas por estereótipos ou preconceitos sobre papéis de gênero ou as características masculinas e femininas (UNESCO, 2016, p. 56).

Por ser uma pesquisa focada na Educação Brasileira, utilizaremos o termo presente na legislação nacional, mesmo entendendo-os como sinônimos. Equidade de gênero pressupõe a possibilidade de tornar a igualdade possível, dando, por meio do olhar individual e de políticas afirmativas, meios concretos de que isso ocorra.

1.1.1 Imaginário Docente

Representação é entendida aqui não só como o ato de ver e ser visto, como o ato de exibição, como teatro, mas também como atividade simbólica que perpassa a ação política. (RAMOS, 2019, p. 29).

Durante a graduação de História, a inserção à iniciação científica e o mestrado acadêmico tivemos acesso a conceitos como representação, simbólico e imaginário social. Pesquisadores como Le Goff (1984), Chartier (1990) e Baczkó (1985) nos provocam a ir além do documento oficial, que por muito tempo foi visto como a principal fonte histórica. O papel (e hoje documentos em PDFs) traz uma linguagem que procura ser imparcial e suprime dimensões não codificadas: o não dito, a ação humana, as representações que muitas vezes construímos para agir e sobre os outros.

O excerto inicial foi retirado da tese de doutorado publicada e distribuída para todos as/os estudantes da professora Eloisa Helena Capovilla da Luz Ramos que chegou poucos meses depois de seu falecimento por decorrência do Covid-19. A historiadora trabalhou com a sociabilidade e com os locais públicos de integração focando na imigração alemã. Ressaltamos o excerto inicial por motivos de afetividade pela sua obra e mentoria, mas também para ressaltar o quanto as representações e o simbólico sempre estiveram presentes na nossa constituição histórica. Para Chartier (1990, p. 19) as representações são construções de mundo que “traduzem as suas

posições e interesses objectivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostaria que fosse”. As representações sofrem diretamente modificações conforme o momento histórico, contexto social e pressões de grupos diversos.

Baczko (1985, p. 296) historiciza o conceito de imaginário social, afirmando que a partir do final da década de 1960, “o termo funciona como elemento importante de um dispositivo simbólico, através do qual um certo movimento de massas procura dar-se a si próprio identidade e coerência, permitindo reconhecer e designar as suas recusas bem como suas experiências”. A partir da percepção de que há um imaginário para além dos fatos e conhecimentos, tradicionalmente, conhecidos como “reais”, factuais, o autor faz uma análise de eventos para evidenciar o impacto do imaginário social para a realidade e afirma que sua evolução contínua não-linear se molda conforme o grupo ao qual faz parte e podem seguir novas tendências a partir de um exercício repetitivo que possua engajamento (Baczko, 1985, p. 298).

Para compreender as realidades por meio da epistemologia feminista se faz ímpar entendermos o quanto o desenvolvimento tecnológico e as instituições sociais evoluem de formas diferentes entre si e em relação às mentalidades de grupos e das sociedades. Dessa forma, podemos compreender o quanto os imaginários sociais tendem a se apropriar de jargões e de cristalizações que vêm de longa data, com pouco ou quase nada de aprofundamentos nos conceitos. Termos como sexualidade, gênero, identidade, entre outros relacionados, são tabus e recheados de representações negativas corroboradas pela Pedagogia dos Estudos Culturais (Guizzo, Zubaran, Beck, 2017), representado pelas mídias no geral. Louro (2011, p. 64) postula que:

Aprendemos a ser um sujeito do gênero feminino ou masculino, aprendemos a ser heterossexuais, homossexuais ou bissexuais, a expressar nossos desejos através de determinados comportamentos, gestos, etc., em muitas instâncias – na família, na escola, através do cinema, da televisão, das revistas, da internet, através das pregações religiosas ou da pregação da mídia ou ainda da medicina.

A escola é um espaço privilegiado de manutenção e de criação de Pedagogias Culturais e as práticas pedagógicas podem manter ou transformá-las contribuindo para a construção de imaginários sociais. O cuidado em compreender que a escola não é uma extensão de nossa casa e que as ações docentes possuem um peso na construção/manutenção dos imaginários sociais torna-se fator essencial no fazer

docente.

Ao retornar ao conceito de imaginário, e para podermos aprofundar, traremos as contribuições de Castoriadis (1982, p. 416) quando postula que “realidade, linguagem, valores, necessidades, trabalho de cada sociedade especificam cada vez, em seu modo de ser particular, a organização do mundo e do mundo social referida às significações imaginárias sociais instituídas pela sociedade considerada”. Foram as pesquisas sobre o imaginário (Castoriadis, 1982) e imaginário social (Baczko, 1985) que trouxeram a dimensão do simbólico para o centro desta pesquisa demonstrando o quanto esta dimensão faz parte da compreensão real das pessoas e molda identidades, valores, ações...

O “real” da natureza não pode ser captado fora de um quadro conceitual, de princípios de organização do dado sensível, e estes nunca são – mesmo em nossa sociedade – simplesmente equivalentes, sem excessos, sem faltas, ao quadro de categorias construído pelos lógicos (aliás eternamente retocado). (Castoriadis, 1982, p. 193).

Este imaginário, mesmo utilizado no singular, não é único e muito menos rígido e fixo. Ele é passível de mudança desde que por meio de um trabalho igualmente simbólico e repetitivo. E foi observando o quanto esta dimensão molda a forma como as pessoas se veem (formação de identidades) bem como as instituições agem e mantém o poder que se torna essencial compreendê-la enquanto compreensão da realidade. É exatamente nesta dimensão do simbólico e por meio do conceito de imaginário que podemos avançar nos estudos sobre equidade de gênero e na transposição da feminização do magistério para uma relação de equidade e de poder também na docência.

1.1.2 Intencionalidade docente

A trajetória docente, em especial quando inicia com o curso técnico de Magistério diretamente para a sala de aula, pode construir ideias de relação direta entre a docência e a aplicação de uma técnica: o/a docente conduz exercícios. Pesquisas têm demonstrado quão limitada é essa visão e a reflexão se constitui como uma importante ferramenta para transcendê-la, como bem nos lembra Freire (1996, p. 23) “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Compreendemos que ao docente cabe sim a escolha do exercício, mas antes disso

existe uma seleção e nada há de isento nela.

O fazer docente em sua *práxis* extrapola a simples condução de atividades e prossegue nas interações constantes realizadas na sala de aula, nos comandos, nos elogios, nas críticas, e, também, nos lugares estipulados para cada padrão criado pela/o docente e pela escola, constituindo assim a prática pedagógica, como compreende a pesquisadora Maria Amélia do Rosário Santoro Franco (2016). Ao perceber essas nuances e atentando às suas motivações compreendemos que fazer docente vai muito além da técnica.

Freire (1996, p. 16) evidenciava a centralidade da reflexão sobre a prática educativa juntamente com a sua formação docente para promover autonomia as/aos educandas/os; este autor constrói seu argumento salientando que “o preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética”. O intelectual tece sua narrativa por uma tríade: formação - ética - autoavaliação, e, ainda destaca, que ao docente é necessário a postura de uma/um pesquisador/a, pois não há ensino sem fundamentação teórica. E, é na interação docente/estudante e estudante/estudante que se dá a aprendizagem.

O intelectual contribuiu muito para a construção do conhecimento em relação à educação de maneira provocativa, muito mais do que receitas ou fórmulas. Suas conversas que foram transcritas para livros nos deixaram problematizações e lacunas que somente seres inconclusos e históricos podem ousar em criar, transgredir. A Pedagogia da Pergunta poderia ser nosso horizonte, em que cria um ambiente propício para o acolhimento dos questionamentos dos/as estudantes. Por que ainda não chegamos lá? Freire (Freire, Faundez, 1985, p. 44) apontava às dificuldades:

A curiosidade do estudante às vezes pode abalar a certeza do professor. Por isso é que, ao limitar a curiosidade do aluno, a sua expressividade, o professor, autoritário limita a sua também. Muitas vezes, por outro lado, a pergunta que o aluno, livre para fazê-la, faz sobre um tema, pode colocar ao professor um ângulo diferente, do qual lhe será possível aprofundar mais tarde uma reflexão mais crítica.

O fazer docente necessita de uma humildade que muitas vezes as “caixinhas de gênero” não nos permitem. A docente que usa sempre o “não sei” pode ser desvalorizada e o caminho de compreender as formas discursivas adequadas para o acolhimento das curiosidades necessitam de uma liberdade que, muitas vezes, somente a caixinha masculina permite. Paulo Freire exemplificou o amparo familiar que teve em seu período de imigrante, em um de seus livros comenta a rotina escolar

dos filhos e o papel da sua esposa no cuidado. O autor referiu-se a sua esposa:

Essa posição de Elza não era emocional, de jeito nenhum. Era política, também. Ela assumiu o exílio, assumiu existencialmente, e isso é o que eu acho formidável na Elza. [...] Na verdade, a Elza sustentou grande parte. Eu sempre digo que, com seu jeitão de ser, ela foi em muitos aspectos, educadora de nós todos. E nos ajudou enormemente. Eu te diria que até nas só aparentemente mínimas coisas ela estava presente, atuante. Ao mesmo tempo, por exemplo, em que procurava conviver com as diferenças culturais, “pesquisava” em toda a cidade onde a gente chegava, como substituir temperos brasileiros, para dar o gosto das comidas nossas. [...] Não era fácil, às vezes, para mim, numa dificuldade de um filho – a sua escolaridade, o começo de um filho na escola, uma necessidade maior de um filho - não era fácil para mim evitar um sentimento de culpa, por que todos estavam lá por minha causa. (Freire, Betto, 1988, p. 90-91, grifo do autor).

O intelectual, sempre que contava de sua experiência pessoal, trazia relatos de sua esposa, uma pessoa que esteve ao seu lado, o apoiando sempre. Tiveram juntos cinco filhos. Este relato pode ser problematizado, quando olhamos com as lentes de gênero. Quantas mulheres poderiam fazer isso contando com o apoio total do marido? Quantas mulheres mães poderiam se dedicar ao seu trabalho enquanto recebem suporte integral do cônjuge?

Mabel Burin (2010) constrói o conceito de “teto de vidro” em que, em condição oposta, a mulher necessita escolher entre a ascensão profissional e a família. Um teto de vidro, porque ainda é pouco trilhado, e quando é, o caminhar é muito delicado e pode, conforme a força, se quebrar. As analogias são muitas para designar as “barreiras invisíveis” (Xavier, Yannoulas, 2019, p. 278) das profissões para mulheres e, poderíamos estender, para minorias sociais. A unanimidade encontra-se, como lembra as pesquisadoras, na divisão sexual do trabalho que acompanhou os eventos históricos, inserindo a mulher no mercado de trabalho por pressões do capitalismo e do neoliberalismo que surgia.

Ao avaliar essas relações e interações podemos identificar práticas arraigadas que impõem lugares do feminino e do masculino. As filas nas escolas ainda são mantidas por divisões binárias de gênero, ainda escutamos que há brinquedos de meninos e de meninas, que algumas brincadeiras e futuros são próprios de alguns gêneros. Percebemos no bojo da prática que muitas crianças trazem isso de seus núcleos familiares, mas identificamos que, muitas vezes, não há intervenção na escola quando essas falas surgem e que esses pensamentos ainda persistem nas mentalidades dos profissionais da escola, como nos trazem Denise Quaresma da Silva e Bruna Bertuol (2014). Poucas/os são os que transcendem essa divisão binária

de gênero (feminino e masculino).

Em um trabalho de cunho bibliográfico, Denise Quaresma da Silva, Zuleika Leonora Schmidt Costa e Márcia Beatriz Cerutti Müller (2018, p. 51) identificaram que há resistência de docentes em abordar questões de gênero e de sexualidade, apesar da temática ser tão necessária, e:

Entende-se que o tema gênero e sexualidade deve estar presente na formação de professores para atuar na educação básica, tendo o professor a oportunidade de refletir sobre suas crenças, seus valores, seus discursos, suas ideologias, seu posicionamento ante a diversidade cultural, de gênero e sexual.

Vislumbramos a dificuldade de tal temática ser de fato apropriada, pois faz-se necessário um auto olhar, uma reflexão subjetiva para que haja, posteriormente, um retorno na mediação voluntária da/o profissional. Ir além das “piadas inocentes” ou “falas inconscientes” que são proferidas quase que num ato involuntário: sente-se como menina, você é menino para estar nessa fila? Entre outras assertivas ouvidas e ditas diariamente. Ao observar essas questões, e a pouca reflexão sobre, é que se desnuda nosso horizonte de pesquisa: buscar na trajetória e na intencionalidade da/o profissional esses desdobramentos. Se está na formação, precisamos então refletir, como nos propõem Quaresma da Silva, Costa e Muller (2018, p. 56):

[...] as leis e políticas relativas a sexualidade e gênero devem ir em direção a uma efetiva prática de propostas sociais e educacionais para a superação e visão superficial de que o corpo e sua concepção anatômica inscrevem a homens e mulheres a naturalização sexual. Em outras palavras, aquilo que é nato, natural, dado e inato, características que os diferenciam. Nessa linha de pensamento, as diferenças e desigualdades constituídas sobre homens e mulheres não são da ordem da biologia, e sim sociais, culturais e historicamente construídas e situadas, não determinadas somente pelo viés biológico, da anatomia de seus corpos.

Ora, se são sociais, culturais e historicamente construídas e situadas retomamos ao questionamento: de onde temos a preferência feminina pelo magistério? Retomamos Freire (1997) para tentar compreender essa questão. O intelectual afirmou que “ouvi também de muitas outras (professoras) terem optado pelo curso de formação do magistério para, enquanto o faziam, esperar comodamente por um casamento” (Freire, 1997, p.32). Essa “denúncia” traz um resgate histórico importante em que houve o engajamento de mulheres na docência nos anos iniciais do ensino e como se manteve a relação direta entre mulher e cuidado.

É nesta dinâmica, de uma profissão feminizada, que a intencionalidade docente se torna um local privilegiado para transgredir as cristalizações das “caixinhas de gênero”. A intelectual Judith Butler (2021, p. 254) nos provoca a ir além dos gêneros feminino e masculino, e nos dá indícios de como a intencionalidade docente pode auxiliar a transformar as práticas educativas:

Sua tarefa crucial é, antes, a de situar as estratégias de repetição subversiva facultadas por essas construções, afirmar as possibilidades locais de intervenção pela participação precisamente nas práticas de repetição que constituem a identidade e, portanto, apresentar a possibilidade imanente de contestá-las.

Para Butler (2021), as construções sociais se realizam por meio da linguagem e da repetição. São as performatividades maneiras de resistência nos espaços ocupados. Quando há a compreensão do quanto ainda encontramos uma sociedade pautada na desigualdade de gênero, no sexismo, no racismo e no capacitismo, a escola e quando possui intencionalidade docente no fazer pedagógico, a escola consegue performar pedagogias outras, pedagogias de resistência e também de ousadia.

1.1.3 Escola pública e a trajetória docente

O concurso público, para muitos, é a realização de um sonho familiar. Ter um emprego formal, que garante estabilidade traz certa segurança. A escola pública sendo democrática é um espaço de sonho de transformação, principalmente para a “professorinha” que um dia quis ousar. O mestrado acadêmico e os cursos de aperfeiçoamento bem como as especializações realizadas foram sempre por interesse e investimentos exclusivamente pessoais. Foi com a abertura de uma parceria entre a Universidade La Salle e a prefeitura Municipal de Sapucaia do Sul com bolsas de doutorado que a pesquisa que hoje é apresentada foi possível. E com a catástrofe da Pandemia do Covid-19 que trouxe o tempo para os estudos. Apesar deste grande suporte, não houve outro. A cada apresentação de trabalho, a cada disciplina realizada em turno diurno foi necessário negociações com as direções das escolas.

Trabalhar diretamente com a administração municipal traz grandes percalços, em especial, por ser uma das maiores pastas das secretarias e com o segundo maior investimento financeiro. A cada mudança partidária ou cisões entre partidos,

mudanças ocorrem na administração das escolas, uma vez que, são cargos de confiança e a gestão democrática não foi instituída. É relevante trazer à tona que, no cenário político do município de Sapucaia do Sul, pertencente a região metropolitana de Porto Alegre/Rio Grande do Sul, dois projetos de lei tiveram grande repercussão em que visavam intervir na autonomia docente em consequência da falácia da ideologia de gênero, um discurso vazio com muitos adeptos e que, no ano de 2018 por serem anos em que dois vereadores do Município propuseram projetos de lei que interferiam diretamente na autonomia docente, assombraram as/os docentes (Stumpf, Gross, 2024).

Um dos projetos tinha o intuito de proibir as atividades pedagógicas que visassem à reprodução da pseudo ideologia de gênero e sua proibição (PL 20640/2018) e outro com a construção de uma escola sem partido (PL 20464/2017). (Sapucaia do Sul, 2017, 2018). Embora ambas as proposições tendo sido arquivadas, reverberaram e tiveram debates acalorados. A sombra destes projetos de lei retornarem ao plenário ainda assombrava nos anos do governo Bolsonaro (2019-2022), pois é um discurso que possui engajamento de parcela da sociedade e atualmente retornam no município de Porto Alegre, capital do Estado do RS e com potencial reverberação¹².

O Município de Sapucaia do Sul, atualmente, conta com 24 escolas de Ensino Fundamental e em torno de mil professores (dados retirados do portal transparência do município em 2022), destes, 17 são homens professores da área 1 – que atuam nos Anos Iniciais.

¹² Para saber mais: <https://www.camarapoa.rs.gov.br/noticias/vereadora-comandante-nadia-palestra-sobre-o-perigo-da-ideologia-de-genero>.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).
- BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. *In*: ROMANO, Ruggiero (dir.). **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1985, v. 5: Anthropos – Homem. p.296-332.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**: a experiência vivida. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 01 jun. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 dez. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14164.htm. Acesso em: 21 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 27 nov. 2020.
- BURIN, Mabel. *Género y salud mental: construcción de la subjetividad femenina y masculina*. **Instituto de Altos Estudios en Psicología y Ciencias Sociales**, Buenos Aires, 2010. Disponível em: http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/1529/Burin_2010_Preprint.pdf?sequence=1. Acesso em: 10 maio 2021.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão de identidade. Tradução de Renato Aguiar. 21. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.
- BUTLER, Judith. Regulações de Gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 42, p. 249-274, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/Tp6y8yyyGcpfdbzYmrc4cZs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2021.

CASTORIADIS, Cornélius. **A Instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira. (coord.) **Atlas da violência 2024**. Brasília: IPEA; FBSP, 2024. 129 p. Disponível em: <https://ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/7868-atlas-violencia-2024-v11.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2024.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

DUARTE, Júlia Maria Marques. **Olhares sobre a sexualidade e o atendimento educacional especializado nos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal de Sapucaia do Sul/RS**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2022.

FETTER, Shirlei Alexandra. **A “ideologia” do azul e do rosa: um estudo de caso sobre sexualidade e gênero no imaginário docente na rede pública de ensino em Parobé/RS**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2022.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3392>. Acesso em 27 maio 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho**. 6. ed. Porto Alegre: Editora Ática: 1988.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GOMES, Marco Antonio de Oliveira; PAULA, Fabrícia de Cassia Grou de; LOBO,

Claudia Barbosa. O golpe de 2016, a ascensão de bolsonaro e a educação: um projeto de classe. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 28, n.57, p. 1-25, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/4140>. Acesso em: 26 jan. 2024.

GUIZZO, Bianca Salazar; ZUBARAN, Maria Angélica; BECK, Dinah Quesada. Raça e gênero na educação básica: pesquisando ‘com’ crianças. **Acta Scientiarum – Education**, Maringá, v. 39, p. 523-531, 2017. Suplemento Especial. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/29311>. Acesso em: 17 nov. 2022.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 7-41, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 20 maio 2021.

HERMANN-WILMARTH, Jill M.; RYAN, Caitlin L.. *Answerability in children’s literature: learning from Melissa in Alex Gino’s “George”*. **Journal of Children’s Literature**, [s.l.], v. 45, n. 2, p. 4–14, 2019.

IVIC, Ivan (org). **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010.

JULIÁ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>. Acesso em: 15 out. 2021.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. *In*: ROMANO, Ruggiero (dir.). **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984. v. 1: Memória – História. p. 95-106.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 62-70, jan./jul. 2011. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/31/30>. Acesso em: 15 dez. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.

MACEDO, Renata Mourão. Resistência e resignação: narrativas de gênero na escolha por enfermagem e pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.49, n. 172, p. 54-76, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/X6kp7Bwv9MyRXdM8S4hyFsw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 nov. 2022.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

OKIN, Susan Moller. Gênero, o público e o privado. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 305-332, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/4MBhqfxYMpPPPkqQN9jd5hB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Glossário de terminologia curricular**. Brasília: UNESCO: IBE, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059_por. Acesso em 20 out. 2022.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PRICE-MOHR, Ruth; PRICE, Colin. *Gender differences in early reading strategies: a comparison of synthetic phonics only with a mixed approach to teaching reading to 4–5 year-old children*. **Early Childhood Education Journal**, [s.l.], v. 45, n. 5, p. 613–620, set. 2017. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-016-0813-y>. Acesso em 12 nov. 2024.

QUARESMA DA SILVA, Denise Regina. Exclusão de adolescentes grávidas em escolas do sul do Brasil: uma análise sobre a educação sexual e suas implicações. **Revista Estudios Sociales**, Bogotá, v. 57, p. 78-88, jul. 2016. Disponível em: <https://journals.openedition.org/revestudsoc/9959>. Acesso em: 22 jan. 2024.

QUARESMA DA SILVA, Denise Regina; BERTUOL, Bruna. Novos olhares para as pedagogias de gênero na Educação Infantil. **Contrapontos**, Itajaí, v. 14, n. 3, p. 448-463, set./dez. 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v14n03/v14n03a04.pdf>. Acesso em 20 out. 2022.

QUARESMA DA SILVA, Denise Regina; COSTA, Zuleika Leonora Schimdt; MULLER, Márcia Beatriz Cerutti. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 49-58, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29812/16846>. Acesso em: 20 out. 2020.

RAMOS, Eloisa Helena Capovilla da Luz. **O teatro da sociabilidade: clubes sociais como espaços de representação das elites urbanas alemãs e teuto-brasileiras: São Leopoldo 1850-1930**. São Leopoldo: Oikos; Unisinos, 2019.

REIDEL, Marina. **Pedagogia do Salto Alto: Histórias de Professoras Transexuais e Travestis na Educação Brasileira**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa