

## QUESTÕES DE GÊNERO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES/AS: devires cartográficos

*GENDER ISSUES IN THE PEDAGOGICAL PRACTICES OF TEACHERS: cartographic devires*

Lucemberg de Oliveira<sup>1</sup>, Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes<sup>1</sup>

 **ORCID IDS**

Oliveira L - <http://orcid.org/0000-0002-9471-4578>

Fagundes TCPC - <https://orcid.org/0000-0002-9098-9259>

### RESUMO

As narrativas apresentadas neste artigo tomam como centralidade as questões que envolvem o gênero, bem como as práticas pedagógicas e formação docente, na tentativa de responder à questão norteadora: como as demandas sobre gênero estão presentes na escola e de que maneira estas incidem nas práticas pedagógicas do(a)s professor(a)s? Inclui dados de uma pesquisa realizada por um dos autores, tecida colaborativamente, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade de uma instituição baiana. Ancora-se no horizonte qualitativo, utilizando o método cartográfico como procedimento de construção e análise dos dados, tendo em vista a perspectiva pós-crítica, de questionar os próprios modos de fazer pesquisa. A partir do estudo realizado e reflexões teóricas foi possível verificar que muitos(as) professores(as) ainda se sentem reféns de práticas pedagógicas distantes das demandas dos sujeitos da contemporaneidade e mesmo que estas pessoas estejam presentes na escola, o ambiente ainda é regido por uma estrutura muito hierárquica, que insiste em olhar mais para a normatividade do que para a diversidade.

Palavras-chave: Diversidade. Gênero. Práticas Pedagógicas. Cartografia de Professores (a).

### ABSTRACT

The narratives presented in this article take as central the issues that involve gender, as well as pedagogical practices and teacher training, in an attempt to answer the guiding question: how the demands on gender are present in the school and in what way do these affect pedagogical practices from the teacher? It includes data from a research carried out by one of the authors, woven collaboratively, linked to the Postgraduate Program in Education and Diversity of a Bahian institution. It is anchored in the qualitative horizon, using the cartographic method as a data construction and analysis procedure, considering the post-critical perspective, of questioning the ways of doing research. From the study carried out and theoretical reflections, it was possible to verify that many teachers still feel hostage to pedagogical practices that are far from the demands of contemporaneous subjects and even if these people are present at school, the environment is still governed by a very hierarchical structure, which insists on looking more at normativity than at diversity.

Keywords: Diversity. Gender. Pedagogical practices. Cartography of Teachers (a)

<sup>1</sup> Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Autor Correspondente: [lucebergdo@hotmail.com](mailto:lucebergdo@hotmail.com)

Recebido em 29 de Outubro de 2019; Aceito em 08 de Abril de 2020.

## INTRODUÇÃO

Este estudo se situa no campo educacional, na interface com os estudos de gênero com a finalidade de compreender as demandas de gênero no território escolar da Educação Básica, considerando a diversidade nas práticas pedagógicas como potencializadora para a valorização das diferenças. Assim, toma como centralidade, a diversidade como diferença, a fim de apontar os silêncios e transgressões que o tema mobiliza nas práticas pedagógicas da Educação Básica. Tem como objetivo central apontar como as demandas de gênero se configuram no território escolar, considerando a prática pedagógica na perspectiva de liberdade e transgressão às normas de opressão. Objetiva ainda rastrear como a diversidade pode incidir na valorização das diferenças no território escolar.

Deste modo, o estudo investigativo, apresenta a seguinte questão, a saber: Como as demandas sobre gênero estão presentes na escola e de que maneira estas incidem nas práticas do(a)s professor(a)s? Para respondermos a esta questão, outra questão se desdobra: Como a prática pedagógica na perspectiva de liberdade e transgressão às normas de opressão, pode incidir na valorização das diferenças no território escolar?

Importante destacar que este trabalho emerge da pesquisa de mestrado intitulada: *Dissidências e (im) pertinências de gênero no território escolar: memorial cartográfico* (OLIVEIRA, 2018) desenvolvida num Programa de Pós-Graduação de uma instituição pública do Estado da Bahia, cujo objeto de estudo foram as performances de gênero e como estas se manifestam nas práticas pedagógicas de uma escola municipal do interior baiano. A inspiração para organizar o texto em pistas, advém do método da cartografia adotado na pesquisa, cujo surgimento remonta as ideias centrais de Deleuze e Guattari por meio dos cinco volumes do *Mil Platôs*, aprofundado nas *Pistas do método da cartografia* vol. 1 organizado por Passos; Kastrup; Escóssia (2015) e vol. 2 por Passos; Kastrup; Tedesco (2016).

Para o desenvolvimento do presente texto, os autores tomam como inspiração a cartografia, conforme conceito criado por Deleuze e Guattari (2011),

em que a cartografia é da ordem do rizoma e das multiplicidades. Deste modo, a realidade cartografada é feita de quadros multidimensionais, múltiplos, em que os atos do coletivo são singulares, dotados de intervenção em aberto, “[...] um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas inter-ser, no intermezzo”. (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p.37).

Desejamos, pois, fazer rizomas com as práticas pedagógicas dos docentes colaboradores da pesquisa, mantendo-as em aberto, desenvolvendo devires. Devir, compreendido como processo inacabado, potência do acontecimento. Dialogamos com Deleuze (2012), ao afirmar em sua obra *Mil Platôs* (Vol.4) que devir é um conceito filosófico que qualifica mudança constante e um contínuo de algo ou alguém, implica reconhecer o ser humano como um ser sempre em processo: inacabado, sempre podendo se descobrir, redescobrir. Implica reconhecer os diferentes e suas singularidades, fora dos binarismos que reduzem os seus significados.

Para realizarmos este empreendimento, utilizamos o método cartográfico como inspiração para apontar epistemologicamente e metodologicamente a esta procedimento de construção e análise dos dados, tendo em vista a perspectiva pós-crítica, de questionar os próprios modos de fazer pesquisa, permitindo ao pesquisador se emaranhar por uma gama de procedimentos aos quais outros tipos de pesquisa tradicionais não permitiriam, ela não se prende ao formalismo metodológico, o que nos permite classificá-la como pós-moderna, pós-crítica e pós-estruturalista. A pesquisa cartográfica difere de outros modos de fazer pesquisa. Baseados, sobretudo, no impacto epistemológico conduzido por Deleuze e Guattari (1995) – propositores desse conceito – no campo da filosofia, acabam por cotejar no que concerne à produção investigativa na área das ciências humanas, em geral, e especialmente no campo da educação.

Para conseguir alcançar essa pista no percurso da caminhada deste trabalho, o dispositivo adotado foram os Ateliês de Pesquisa, dispositivo cujas ações são organizadas coletivamente, a fim de construir um espaço plural de discussões. Tomamos o conceito de Ateliê de Pesquisa a partir de Filho (2016) e Filho e Silva (2015), o qual se alicerça na compreensão de

um espaço formativo em que se tece coletivamente, portanto, colaborativamente. É o lugar como espaço-tempo formativo e, ao mesmo tempo, auto-formativo, cujo trabalho é produzido por pessoas/profissionais com vontade de criar e onde se pode experimentar, manipular e produzir produtos resultantes da pesquisa como princípio educativo, cognitivo, formativo, colaborativo e de reflexão/avaliação constante sobre a prática pedagógica.

Assim, Na pista 1 a seguir, apresentamos a relevância da aproximação entre gênero e educação, haja vista que discutir gênero implica tensionar a função social da escola. Escola esta que ser quer, incluyente, combativa das desigualdades e, conseqüentemente, das relações sociais entre os sexos.

## PISTA INTRODUTÓRIA: GÊNERO E EDUCAÇÃO – UMA APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA

Falar em gênero na atualidade ainda se constitui em premissa imperativa. Gênero é um termo polisêmico, muitos já disseram. Mas quando se trata do gênero e educação, gênero é entendido como categoria analítica que permite a distinção entre mulheres e homens, entre o feminino e o masculino, entre feminilidades e masculinidades em suas mais amplas acepções e magnitudes.

A consideração do gênero como categoria de análise surgiu com Joan Scott (1989) há exatamente trinta anos ao publicar o artigo *“Gender: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history”* pela Editora Columbia University Press em *New York*. No Brasil, de imediato, a primeira tradução se deu por Christine Rufino Dabat Maria Betânia Ávila do SOS Corpo em Recife-Pernambuco (1989)

Gênero foi o termo adotado por Scott (1989) para dar significação às distinções eminentemente sociais entre os “sexos”, transformando fundamentalmente o paradigma do determinismo biológico implícito no uso dos termos “sexo” ou “diferença sexual” e pondo em evidência os termos: feminino e masculino. Demarcou o uso do termo gênero também para designar as relações sociais entre os sexos.

Com muita perceptibilidade Scott (1989, p. 14) continua argumentando que o uso do termo gênero

[...] rejeita explicitamente as justificativas biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” - a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado.

Compreendemos o gênero como “[...] uma construção sociocultural e política que opera através de representações e estereótipos de feminidade e masculinidade, assim como modos de ser ou *habitus* – femininos e masculinos – disposição para ser dominado e para dominar, somatizados através do processo educacional” (FAGUNDES, 2005), p.10-11).

Se por um lado tais considerações nos impulsionam a pensar além do que até então era considerado ‘natural’, por outro nos leva a questionar mais e mais esta oposição binária não essencialista, mas ainda imposição dual perpetuada com as noções de feminino e masculino.

Historicamente, e começando na família, associado à construção das identidades de mulheres e de homens tivemos o aprendizado dos papéis de gênero: vinculadas ao interior, escuro, fechado e privado, as meninas aprendem o que a sociedade delas espera – serem dóceis, delicadas, puras, saberem cuidar e maternas; aprendem também que podem ser dependentes, primeiro do pai, depois do irmão e depois do companheiro/marido. Em contraposição, os meninos crescem vinculados ao exterior, claro, aberto e público, a serem viris, racionais, fortes, controlados, para a escolha de uma profissão, para o direcionamento para o trabalho que lhe permita produzir, ter sucesso, conquistar, serem os provedores da vida e do destino da família.

Essa interpretação limita o conceito de gênero à esfera da família e à experiência doméstica e, para o(a) historiador(a), ela não deixa meios de ligar esse conceito (nem o indivíduo) com outros sistemas sociais, econômicos, políticos ou de poder. Sem dúvida, está implícito que as disposições sociais que exigem que os pais trabalhem e as mães cuidem da

maioria das tarefas de criação dos filhos, estruturaram a organização da família. Mas a origem dessas disposições sociais não está clara, nem o porquê delas serem articuladas em termos da divisão sexual do trabalho. Não se encontra também nenhuma interrogação sobre o problema da desigualdade em oposição àquele da simetria. (SCOTT, 1989, p.7)

Sabemos, contudo que na contemporaneidade muitos destes condicionamentos sociais mudaram. A masculinidade deixa de ser hegemônica, há mulheres que também exercem o poder. Mas não são mudanças fáceis de acontecer; pertencem a um ritmo de longa duração.<sup>1</sup>

Como questiona Scott (1989, p.7-8):

Como podemos explicar, no seio dessa teoria, a associação persistente da masculinidade com o poder e o fato de que os valores mais altos estão mais investidos na virilidade do que na feminilidade? Como podemos explicar o fato de que as crianças aprendem essas associações e avaliações mesmo quando elas vivem fora de lares nucleares ou dentro de lares onde o marido e a mulher dividem as tarefas parentais? Eu acho que não podemos fazer isso sem dar certa atenção aos sistemas de significados, isto é, às maneiras como as sociedades representam o gênero, o utilizam para articular regras de relações sociais ou para construir o sentido da experiência. Sem o sentido, não tem experiência; e sem processo de significação, não tem sentido.

Falar em “gênero” e, neste contexto, é entender que mulheres e homens são produtos de um longo trabalho histórico, político e cultural exercido na construção de suas identidades, resultando em modos de ser femininos e masculinos, ou representações e estereótipos de feminilidade e de masculinidade. E embora não aceitemos que exista uma forma apropriada e singular de ser mulher nem uma forma correta e única de ser homem, constatamos que mulheres e homens edificam suas identidades crendo serem pertinentes ao seu gênero todos os dispositivos que lhes são impostos e, conseqüentemente, apreendidos.

[...] em diferentes culturas e em diferentes sociedades, as identidades feminina e masculina vão sendo estruturadas historicamente nas relações de poder que se estabelecem entre homens e mulheres, nas quais à mulher cabe, geralmente, a posição de comandada, submissa, oprimida e tantas outras adjetivações que a situam num plano inferior ao dos homens. (FAGUNDES, 2001, p.44).

É incontestável que em nosso país, são muito fortes os estereótipos de gênero até a contemporaneidade. Numa parceria heterossexual, a assunção da maior parte das responsabilidades para com o lar, a família e os filhos ainda recai sobre a mulher; e se é o homem maior responsável pelas atividades domésticas, torna-se sem dúvida, ainda que à primeira vista, vítima de ‘gozação’ dos amigos e igualmente das amigas.

Sabemos, contudo, como também o sabem Casagrande; Torquato (2016, p.43) que “[...] se for trabalhado desde a infância não há nenhum problema em um homem realizar estas atividades, quando adultos eles não terão problema em assumir sua função dentro do lar e dividir com a mulher o cuidado com o lar e com os/as filhos/as”. Serão mais tolerantes para com as diferenças e as diversidades também numa esfera social mais ampla.

Este contexto nos leva a compreensão de que a escola, dando continuidade ao que a família “cuidou” de instalar e imprimir nas crianças constitui-se num lugar “privilegiado” de manter as desigualdades entre os gêneros, mas também de superá-las, contribuindo para o entendimento, pelas crianças, das posições diferenciadas ocupadas pelas mulheres e pelos homens na sociedade, posições estas em que, na maioria das vezes estão associadas à dominação e ao poder do gênero masculino sobre o feminino, ao exercício de profissões de maior valia pelos homens, das remunerações maiores que muitos homens recebem pelo mesmo trabalho desempenhado por mulheres e tantos outros estereótipos de gênero.

Usualmente ouvimos falar que determinadas tarefas e profissões (não) são mais apropriadas para meninas/mulheres ou para meninos/homens. Esta vinculação quando se inverte, causa estranhamento. Tal fenômeno deve ser considerado pela escola para que promova situações de aprendizagem facilitado-

1 Sobre temporalidades diferentes ou tempos heterogêneos ver as obras de Braudel, em especial BRAUDEL, Fernand. Reflexões sobre a História. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ras do entendimento de que diferenças e variações de papéis estão em constantes transformações decorrentes da época, da cultura, do lugar, da geração, do contexto social e de tantos outros fatores intervenientes.

Pierucci (1999, p.120) vai mais além ao analisar como a diferença (que não é sinônimo de desigualdade) se manifesta em distantes situações, produzindo, “[...] social e sociologicamente, outras diferenças além dela, por causa dela, contra ela”.

Acrescentamos que as diferenças, assim como as similaridades também estão presentes dentro dos próprios gêneros além das que marcam as identidades dos gêneros – feminino e masculino, levando-nos a concluir que há multiplicidade de gêneros que abarcam similaridades e pluralidades como analisam Casagrande e Torquato (2016, p. 28) para quem

Nestes argumentos torna-se evidente a multiplicidade de femininos, bem como, a importância de se ter clara esta multiplicidade [...] e existe também a multiplicidade de masculinos, porém, com relação a estes, a sociedade, moldada sob as normas de uma cultura androcêntrica [...] está acostumada a ver os homens como seres individuais e não como um bloco, ou seja, a contemplar a multiplicidade de masculinos e a aceitar que os homens sejam capazes de desempenhar os mais variados papéis em seu cotidiano. Daí a importância de se desenvolver ações para que esta multiplicidade seja estendida também às mulheres.

O desenvolvimento de ações a que nos referimos deve emergir das múltiplas instâncias da sociedade. Contudo, no enfoque que damos neste artigo, referem-se, primordialmente, ao campo da educação. E para que isso aconteça é medida urgente assegurar que a categoria “gênero” volte a se fazer presente nas políticas públicas educacionais. Como analisam Aua; Salvador (2015, p.44):

[...] compreender os discursos culturais arraigados na sociedade como um empecilho à igualdade de direitos para as mulheres em relação aos homens é fator preponderante para a luta contra as desigualdades de gênero e aporte para a implantação e efetivação de políticas que garantam o acesso a mulheres e meninas a todas as searas sociais, a fim de que exerçam plenamente a autonomia e a cidadania em condições de igualdade aos gru-

pos mais valorizados e prestigiosos socialmente.

É nesta acepção que avaliamos como essencial questionar práticas pedagógicas que reforçam as assimetrias de gênero, a dupla moral sexual, a opressão das mulheres, a homofobia, entre tantas outras discriminações baseadas em estereótipos de gênero. Repensando o gênero e sua associação necessária com a educação, referimos, na oportunidade uma reflexão que fizemos em parceria (FAGUNDES; PORTELA, 2018. p. 22) admitindo que:

El actual momento sociopolítico de Brasil y del mundo exige que repudiamos todo el movimiento que impida el desarrollo del conocimiento, el cuestionamiento y el acceso a éste; y, por otro lado, que repensemos la práctica educativa con el desarrollo de acciones de educación en sexualidad que promuevan cambios, apoyando con los principios democráticos de formación integral del individuo y su compromiso con la promoción de la justicia social.<sup>2</sup>

Encontramos respaldo às nossas concepções no “Manifesto pela igualdade de gênero na educação: por uma escola democrática, inclusiva e sem censuras” que repudia a reificação das desigualdades e violências sofridas por meninas e mulheres no ambiente escolar.

#### Afirma o Manifesto (2015)

Ao contrário de “ideologias” ou “doutrinas” sustentadas pela fundamentação de crenças ou fé, o conceito de gênero está baseado em parâmetros científicos de produção de saberes sobre o mundo. Gênero, [como] conceito, identifica processos históricos e culturais que classificam e posicionam as pessoas a partir de uma relação sobre o que é entendido como feminino e masculino. É um operador que cria sentido para as diferenças percebidas em nossos corpos e articula pessoas, emoções, práticas e coisas dentro de uma estrutura de poder. E é, nesse sentido, que o conceito de gênero tem sido historicamente útil para que muitas pesquisas consigam identificar mecanismos

<sup>2</sup> O atual momento sociopolítico exige que repudiamos todo o movimento que impeça o desenvolvimento do conhecimento, o questionamento e o acesso a este; e, por outro lado, que repensemos a prática educativa com o desenvolvimento de ações de educação em sexualidade que promovam mudanças, coadunando com os princípios democráticos de formação integral do indivíduo e o seu comprometimento com a promoção da justiça social.

de reprodução de desigualdades no contexto escolar.

Neste sentido, a escola deve exercer seu papel fundamental no processo de transformação social, empenhar-se com o desenvolvimento pleno da pessoa, que “tem um gênero”, propiciando condições aos estudantes em suas múltiplas identidades a pensar de forma crítica, criativa e libertária. Educar numa perspectiva de gênero!

Um começo significativo consiste na inserção da categoria gênero ao planejar e efetivar práticas pedagógicas, práticas sociais multifacetadas e complexas, que acolhem os estudantes com seus marcadores de gênero, sexualidades, raça/cor, classe e geração, como veremos na pista 2.

## PISTA 2 - QUESTÕES DE GÊNERO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS - DO SILÊNCIO À TRANSGRESSÃO

Para empreendermos a escrita colaborativa deste artigo, em pistas que se entrelaçam, cumpre-nos salientar que dialogar sobre diversidade implica políticas de sentidos diversas que se constituem como um conceito em disputa. A diversidade neste estudo é adotada a partir da filiação de Tomaz Tadeu da Silva (2000), considerando as perspectivas que se centram nas abordagens de estudos culturais, nas quais a diversidade, a diferença e a identidade são tomadas como fatos da vida social, resultados produzidos a partir da diferença - aqui colocada enquanto processo -. Na perspectiva de Silva (2000):

A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. (SILVA, p. 76)

Assim, nossa filiação teórica acerca da diversidade é ancorada na diferença cuja diversidade é entendida como construção histórica, social, cultural e política das diferenças, as quais se realizam em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades de várias ordens, devendo ser combatidas no âmbito da escola e fora dela, já que defendemos uma escola plural, verdadeiramente cidadã.

Para Bell Hooks na obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade* (2013), ela aponta que adotou os paradigmas pedagógicos<sup>3</sup>: afeto, autonomia educação libertadora, esperança etc de Paulo Freire, para inspirar, criticar as limitações das salas de aula feministas, ou melhor, que adotassem em suas práticas pedagógicas em suas salas de aula, o legado freiriano, e com ele dialogasse para que a pedagogia feminista fosse adotada como modelo que rompe silêncios, ensina a transgredir e que, pelo viés da amorosidade, se faz encarnado e vivo, promove o empoderamento e a leitura crítica do mundo onde se insere. A autora afirma ainda que “[...] o poder de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, desinteresse e apatia onipresentes que tanto caracterizam o modo como professores e alunos se sentem diante do aprender e ensinar, diante da experiência da sala de aula” (2013, p.21).

Deste modo, resistir implicava em romper silêncios, fronteiras, a mesmice e o tédio que se faziam concretos nas práticas pedagógicas cotidianamente. As razões para que as práticas pedagógicas se configurassem tediosa, sem ânimo, são inúmeras, dentre elas: carga horária excessiva, pouco tempo para o planejamento coletivo, desvalorização e precarização do trabalho docente, políticas e projetos vindos da secretaria da educação para serem adotados pela escola, entre outras razões, que fazem parte direta ou indiretamente dos saberes e fazeres da docência.

Na obra supracitada Bell Hooks (2013) nos apresenta a pedagogia engajada e afirma que para programarmos uma pedagogia engajada, precisamos ter clareza que cada sala de aula é única, diferente, portanto, as estratégias precisam ser modificadas continuamente, inventadas e reconceitualizadas para dar conta de cada nova experiência. Assim, a educação só pode vim a ser transformadora e, portanto, libertadora, quando todos tomam posse do conhecimento com se este fosse uma plantação que

3 Em 'Ensinando a transgredir', Bell Hooks - escritora, professora e intelectual negra insurgente - escreve sobre um novo tipo de educação como prática da liberdade. Para ela, ensinar os alunos a "transgredir" as fronteiras raciais, sexuais e de classe a fim de alcançar o dom da liberdade, é o objetivo mais importante do/a professor/a. Para maior aprofundamento ver a referência completa da obra de Bell Hooks ao final do texto.

requer que todos e todas trabalhemos em prol dela. Convoca-nos a agir considerando o trabalho coletivo, agindo e refletindo sobre o mundo a fim de nele intervir, modificar.

Portanto, dialoga com nossa perspectiva metodológica da cartografia, tanto quanto dos Ateliês de pesquisa, já que nos encontros realizados com os docentes, gestores e coordenadores pedagógicos, a centralidade era a reflexão das práticas pedagógicas, os silêncios que se faziam prenhe de sentidos, que estavam ali de modo interdito, na latência quando o assunto era sobre gênero, sexualidade, raça/cor etc. A pergunta central do coletivo docente e do pesquisador era: Como dialogar com as questões de gênero e sair do silêncio para a transgressão? Começaremos esta pista cartografando as concepções de prática pedagógica a partir da pergunta que nos fizemos.

No Ateliê de Pesquisa dialogamos com o conceito de prática pedagógica apresentado por Franco (2016), ao nos afirmar que as práticas pedagógicas dos docentes são ferramentas centrais nesta pesquisa, pois sendo intencional, implica para além do domínio do conteúdo, um movimento de nos fazer pensar sobremaneira como ensinar os conteúdos, como dar tratamento didático a estes conteúdos e como avaliá-los considerando os contextos e os sujeitos cujos saberes são experienciados em sua produção cotidiana da existência, o que implica em conteúdos apreendidos pelos saberes entrelaçados de vida e solidariedade, e não insignificante para quem é direcionado.

Assim, os conteúdos em nossas aulas poderão potencializar o que nos propôs Bell Hooks, uma pedagogia feminista engajada. Para a autora, ao contrário de muitas pensadoras feministas, as experiências das pedagogias feministas e a obra de Freire convergem, porque fundamentalmente, compreende que o sujeito são interpelados por seu gênero, sua raça, sua classe e requer, portanto, que este conhecimento vise uma aplicação em situações práticas diante dos desafios existentes, a fim de incidir na análise da realidade, num movimento em que a escola seja qualificada socialmente e sua ação pedagógica consequentemente também qualificada. “Nem a obra de Freire

nem a pedagogia feminista trabalhavam a noção que a autora defende como paradigma que molda a prática feminista adotada: sala de aula como lugar de entusiasmo” (2013, p.16). Eis o desafio proposto pela autora, tecer saber com vida, com entusiasmo, com alegria.

A prática pedagógica é entendida ainda como uma prática social multifacetada e complexa e acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Por fim, será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta atenda a todos/as, assegurem as aprendizagens e garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados e consequentemente vejamos operacionalmente a função social da escola encarnada na vida dos estudantes através das aprendizagens significativas e do desenvolvimento integral de todos/as (FRANCO, 2016).

Perceber os estudantes com seus marcadores de gênero, raça/cor, sexualidades, classe e geração. Por isso, práticas pedagógicas transgressoras exigiram de mim, que “[...] Transpondo fronteiras, pudesse efetivar práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o sexismo e racismo) e ao mesmo tempo proporcionar novas maneiras de aula a grupos diversificados de estudantes” (HOOLKS, 2013, p. 20). Defender e lutar por uma escola de qualidade social cuja discussão sobre gênero, aponte os elementos apresentados na pista 1 deste texto, continua sendo atual e transgressor. Como a prática pedagógica na perspectiva de liberdade e transgressão às normas de opressão, pode incidir na valorização das diferenças no território escolar, foi o que apontamos na pista 2 dialogando com as autoras supracitadas para nos responder como a prática pedagógica na perspectiva de liberdade e transgressão às normas de opressão, pode incidir na valorização das diferenças no território escolar, considerando os marcadores sociais aqui tensionados.

Na pista 3, veremos como no território escolar o

fazer coletivo dos docentes se materializou como potencializador de práticas pedagógicas para responder a questão apresentada no início deste texto, qual seja: Como as demandas sobre gênero estão presentes na escola e de que maneira estas incidem nas práticas pedagógicas do(a)s professore(a)s?

### PISTA 3 - CARTOGRAFIAS DE GÊNERO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM ESTUDO NUMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE BARRA DO MENDES-BA

Considerando, pois, os desdobramentos das pistas anteriores, percebemos que o conceito de gênero na pós-modernidade passa a questionar modelos fixos e papéis sociais, bem como não mais somente a existência de masculino e feminino, mas a possibilidade de liberdade no que se refere a essa definição, uma vez que o gênero é fluido. Nesse sentido Louro (2016), mostra-nos que esse sujeito é alguém que “se lança numa viagem, ao longo de sua vida, na qual o que importa é o andar e não o chegar”. (LOURO, 2016, p. 13)

Ainda, na concepção de Louro (2002), gênero pode ser, pois, um conceito relevante, útil e apropriado para as questões educacionais. Pondo em xeque o caráter ‘natural’ do feminino e do masculino, o conceito indica que há um processo, uma ação, um investimento para ‘fazer’ um sujeito ‘de gênero’ (e não se duvida que a educação tenha a ver com isso). Podemos ver essa situação expressa pela autora na narrativa de Glória (2018), uma das colaboradas da pesquisa:

Eu vou dar um exemplo, que meu me policio muito de uns tempos pra cá, que aconteceu com um aluno meu por conta da nossa leitura, quando vai se referir a uma criação e tal, a gente diz que o homem inventou isso, ai *né* o meu aluno foi e falou: Professora é o só o homem que inventa as coisas? (*a professora continua*)...Porque antigamente nos termos científicos e históricos o homem generalizava quando se referia a homem e mulher, então hoje eu falo os seres humanos, e sempre venho me policiando porque se não eles vão começar a pensar que o homem é superior (GLÓRIA, 2018, informação verbal).

A professora Glória denota um caráter desconstrucionista e desnaturalizante, uma vez que rompe com um discurso regulador que apenas enaltece o gênero masculino. Dessa forma, “a construção política do sujeito procede vinculada a certos objetivos de legitimação e exclusão, e essas operações são efetivamente ocultadas e naturalizadas” (BUTLER, 2016, p.19), ou seja, foi necessário primeiro o estudante questionar um posicionamento social, político e cultural existente para a professora se dar conta da necessidade de romper esses discursos e provocar uma mudança. Assim, Louro (2014, p. 27) explica que “o conceito de gênero passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre as mulheres e os homens são diversos.

Com a narrativa de Glória, fica perceptível um movimento muito importante para a cartografia, a desterritorialização. Tal realização causada pelo estudante foi capaz de questionar suas próprias percepções sobre o tema convidar a docente a pensar por outra ótica, e perceber que se continuasse a perpassar a concepção de gênero de forma como estava sendo feita, mesmo que sem perceber, a professora enaltecia uma visão dominante. Já o fato dela começar a mudar a forma como expressava tais acontecimentos pode ser caracterizado como reterritorialização, percurso no qual os sujeitos, após serem “mexidos”, conscientemente, passam a enxergar outras possibilidades para além das que estavam disponíveis. Baseado na obra de Deleuze e Guattari (2009) e Deleuze (1997), para que o movimento de desterritorialização e reterritorialização aconteça, é preciso encontrar linhas de fuga, linhas de desejo território da educação. Uma educação que transgride ao ritual instituído e busca estratégias para ressignificar as práticas pedagógicas. Podemos inferir este movimento nas ações da docente.

Desse modo, percebemos que o território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios “originais” se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os qua-

dros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais (GUATTARI & ROLNIK, 1986, p. 323).

Por isso, é tão importante questionar essa fixidez de papéis dicotômicos nos discursos presentes no imaginário do povo, que põe o homem como o ativo no processo e a mulher como sendo somente a passiva do fato, aquela pessoa indefesa. Para Britzman (1996, p.96), “[...]essas teorias do patriarcado, capital cultural fragmentam os diferentes aspectos da identidade”. A identidade como processo fluido e não compartimentalizado, ampliando nossas ações no território escolar. E ao nos mover na escola junto com o coletivo promovendo mudanças, o ampliamos; o território se expande, por força dos movimentos de mudanças ali implementadas.

Como educadores/as, nosso desafio é realizarmos observações e leituras atentas do território escolar, ou melhor, como dizem (SILVA, SOUZA, FILHO, 2015), basta ler a escola, seus sujeitos e suas ações que engendram mulheres e homens, que perceberemos a escola como um microcosmo social, no qual as relações sociais produzidas no ambiente além-escola se (re)produzem. Duas situações a seguir mostram a necessidade de olhar para a materialidade construída na escola e que as questões de gênero estão presentes tanto dentro quanto fora da escola:

Com relação aquele nosso aluno do ano passado, já melhorou, como eu conversei com vocês. A mãe veio chorar e tudo, falando pra mim, que o filho era trans isso e aquilo, só que ela interpretou de uma outra forma, na verdade ele não é trans, ele não soube dizer pra ela o que ele era, até pelo fato de como ela descobriu. Ela descobriu por meio de uma mensagem do celular que a irmã pegou e tal e fez todo aquele reboliço e tal. Ele veio conversar comigo na época, mas na verdade ele veio perguntar o que a mãe tinha conversado, se foi a respeito desse assunto. Aí eu falei que não, que não tinha nada a ver, aí eu fui e falei por quê? Você sente necessidade de conversar sobre isso? Aí ele foi e falou não professora é porque realmente eu tô com dúvida, eu não sei o que é que eu quero. Eu tenho 14 anos e ainda não sei o que eu sou, porque eu converso com pessoas do mesmo sexo e eu me identifico, já troquei fotos, já troquei vídeos, eu gosto demais, só que a forma

como a minha mãe me tratou eu não sei se eu posso seguir adiante, ou seja, de certa forma ele sentiu confiança em falar disso pra mim e possa ser... possa ser que não. Foi um caso no qual ele queria abertura da mãe e não conseguiu, porque a mãe já chegou pedradas. (ARETUSA, 2018, informação verbal)

Essa semana eu me deparei com uma situação que eu não soube o que fazer, eu não soube responder ao aluno. Um aluno do sétimo ano, ele chegou pra mim e falou que precisava de ajuda. Ele disse assim: eu preciso me descobrir, eu não sei se gosto de homem ou gosto de mulher. [Vozes ecoaram: Orra!] Aí o que que aconteceu, eu fiquei assim oh! Sem saber o que dizer. Eu não tive ação no momento. A única coisa que eu respondi para o aluno foi “realmente tá difícil”. Aí eu falei e por que essa descoberta agora? Ele respondeu: ‘Ah! Professora é porque eu já fiquei com mulher e fiquei com homem’. Aí fui e disse: ‘o que é que você achou melhor?’ Ele respondeu que achou melhor o homem. Aí fui e disse: ‘E você precisa do que então? O aluno respondeu que a mãe e o pai não aceitavam. (LINNIKER, 2018, informação verbal)

Deparar com situações dessas como as retratadas pela colaborada Aretusa e pelo colaborador Linniker não é nenhuma novidade, uma vez que muitos alunos/alunas têm buscado mais apoio nos educadores/educadoras do que na família; mas a angústia descrita por não saber como reagir diante do aluno, causa-nos, de certa forma, mais angústia do que o já retratado pela/o docentes, o que evidencia cada vez mais a necessidade de uma formação em exercício, que trate a temática com a relevância que esta exige. Louro (2016) nos mostra que “não há como ignorar as novas práticas, os novos sujeitos e suas contestações ao estabelecido”, mas para que isso aconteça repensar a escola como espaço plural requer de nós entendermos que somos parte de desse processo e que de nada adianta atribuir funções a ela se nós somos os agentes tão necessários para a mudança acontecer.

Por isso, quando se fala em discutir as questões de gênero no espaço escolar muitos (pré)conceitos são estigmatizados e impendem-nos de proporcionar debates fecundos e levem a uma verdadeira transformação que *(des)cubra* e *(des)nude* os vestígios de cultura misógina e patriarcal que ainda se faz presente. É exatamente por ressoar em nós a propos-

ta apresentada por Margareth Rago (2003) sobre o gênero na nova escola, que buscamos, ainda que de forma limitada e inicial, uma prática pedagógica que nos desafia a buscar constantes diálogos com colegas de profissão que discutem as categorias supracitadas em seus trabalhos de pesquisa e estudos.

Assim, imprescindível pensar no papel das práticas pedagógicas em meio aos alunos e alunas que recebemos na escola; eles e elas são agentes culturais de transformação social. Nessa sociedade pós-moderna, estes sujeitos são carregados de vivências e experiências, que necessitam ser valorizadas e trazidas para a cena do aprendizado. É preciso deixarmos de olhar o/a estudante sob a ótica da exclusão repensando as práticas educativas não como meras mediadoras do processo de ensino e aprendizagem, mas, sim, antes de tudo, como práticas atravessadas por mecanismos que constituem posições de sujeitos, normatividades, diferenças, desigualdades”. Assim, o modo como os conhecimentos periféricos e emergentes são trabalhados pela escola é tão ou mais importante que o próprio conhecimento. Cabe colocar sempre em questão o modo como o diferente está sendo incluído nas práticas escolares para a inclusão das diferenças, já que existem os saberes e as culturas legitimadas pela escola. Em outras palavras, cabe questionar a nossa formação e, portanto, nossa atuação como professores que também integra a escola da rede básica de ensino de modo direto ou indireto.

Para continuarmos respondendo ao questionamento que nos fizemos no início deste texto acerca das demandas sobre gênero presentes na escola e de como estas incidem nas práticas pedagógicas do(a)s professore(a)s/, apresentamos como mais uma possibilidade de incidirmos nas práticas pedagógicas docente, já refletidas na pista 2, os resultados sucintos resultantes do dispositivo Ateliês de Pesquisa.

Os Ateliês de Pesquisa como dispositivo de construção dos dados se alicerçam na concepção apresentada por Silva e Filho (2015).

Ateliês de pesquisa, os quais, desenvolvem atividades coletivas, com objetivo de proporcionar um espaço privilegiado para o questionamento, favorecer a desmistificação de preconceitos, reavaliar as informações distorcidas e promover

uma reflexão crítica, pois estes espaços formativos em que se tece, colaborativamente se reelaboram constantemente num processo de reflexão da prática pedagógica (SILVA; FILHO, 2015, p.353)

Neste sentido, os Ateliês de Pesquisa, para os autores, como dispositivo de construção de dados se configuram como *espaço de troca de experiências* formativo-emancipatório, pois é possível articular vivências, saberes e ações que num processo de *colaboração* produz transformação e contribui para o empoderamento dos sujeitos.

Foram realizados ao longo da imersão em campo 04 (quatro) Ateliês de Pesquisa, sendo que deste total, três foram dedicados ao estudos dos temas geradores proposto pelo coletivo docente durante a fase de familiarização e o 01 foi dedicado a elaboração coletiva do Projeto didático- pedagógico intitulado: Gênero e Diversidade: construindo uma Escola Plural. Decorrido esse processo, cada um dos presentes foi contribuindo na estruturação do mesmo, cabendo somente ao pesquisador a responsabilidade pela formatação final, bem como construção da apresentação do mesmo. O protagonismo é todo dos colaboradores nesse processo formativo, e como coloca Silva (2016, p.125), “a colaboração implica em trabalho conjunto, pois ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo estabelecendo relações que tendem a não hierarquização, à liderança compartilhada, à confiança mútua, e à corresponsabilidade pela condução das ações”.

Consideramos, pois, de total relevância que esse trabalho com o coletivo docente ressignifique fatos específicos de um ambiente concreto, dando outro olhar ao processo de busca por soluções, as quais sejam tomadas colaborativamente agindo especificamente sobre o lócus. E este cabedal de conhecimentos compartilhados possibilita a todos/as o fortalecimento da pesquisa bem como o empoderamento daqueles que dela fazem parte, tornando-se multiplicadores dos pressupostos advindos dos meios acadêmicos oportunizando adaptar conforme sua realidade

## (IN)CONCLUSÕES: CARTOGRAFIAS E DEVIRES

Convidamos Aragão, Barros e Oliveira (2015) para, no diálogo com eles, concluirmos este artigo, ao apresentar o papel do pesquisador. Tal como um arqueólogo, ou tal como um cartógrafo, o pesquisador explora estratos teóricos com o intuito de encontrar restos que, quando atualizados, possam imprimir um movimento de virtualização aos estudos realizados. Um arqueólogo não sabe exatamente o que vai encontrar, assim como um cartógrafo iniciante não sabia o que encontraria, nem como cartografaria o que fosse cultivado em campo. Há procura, muita procura e atenção aos detalhes, ao fugidio, às linhas de fuga. Não se trata de encontrar uma verdade, mas de atualizar uma virtualidade.

Foi nesse intuito que questionamos desde o início deste artigo como as demandas sobre gênero estão presentes na escola e de que maneira estas incidem nas práticas pedagógicas do(a)s professore(a)s? Percebemos que escola ainda é um espaço “refém” de práticas instituídas pelo poder simbólico, reproduzindo o que satisfaz as necessidades de uma elite dominante, fazendo com que algumas situações continuem acontecendo e a mesma se sinta impotente. Isso significa tensionar há profissionais que preferem não discutir a problemática do gênero por considerá-la indesejável numa frágil tentativa de mascarar a existência dessas discussões.

Todavia, é imprescindível pensar na temática das performances de gênero na perspectiva de discussões interdisciplinares, que ultrapasse essas fronteiras hegemônicas e ideológicas, considerando principalmente o contexto de diversidade presente na escola. Os ateliês de pesquisa realizados em campo nos deram uma amostra dessa importância, valorizando as temáticas afins e incidindo num projeto pedagógico que visibilize as questões de gênero uma vez que elas estão presentes nas práticas pedagógicas docentes. Por fim, nossos corpos e nosso gênero são performativos, não deveriam viver presos a padrões hegemônicos, instituídos há muito tempo. Pesquisar sobre gênero é romper com as próprias barreiras e com os próprios limites, é construir um conhecimento contínuo e que está sempre aparecendo algo novo. Problematizar as questões de gênero e transgredir as fronteiras da normatividade não é uma tarefa fácil dentro e fora da escola, mas é convidativa e provocativa a fim de sair do silêncio para a transgressão.

## NOTA EXPLICATIVA E AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa foi orientada pela Profa. Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva, Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia, Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED)/Uneb/Jacobina e Líder do Grupo de Pesquisa Diversidade, formação, Educação Básica e Discursos – DIFEBA. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2930871385446150>

## REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Elisabeth Maria; BARROS, Maria Elisabeth Barros de; OLIVEIRA, Sonia Pinto de. **Falando de metodologia da pesquisa**. Estudos e pesquisas em psicologia. UERJ, RJ, Ano 5, Nº 2, 2º semestre de 2005.

AUAD, Daniela; SALVADOR, Raquel Borges. **Políticas Públicas e Coeducação: o desafio da democratização a partir das relações de gênero em uma perspectiva feminista**. *Org & Demo*. ORG & DEMO, Marília, v. 16, p. 37-58, 2015, Edição Especial.

BELL, Hooks. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**; Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: VMF Martins Fontes, 2013.

BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, v. 21 (1), p. 71-96, jan./jun. 1996.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

- CASAGRANDE, Lindamir Salete; TORTATO, C. S. B.. Igualdade de gênero e diversidade sexual no ambiente escolar: uma busca permanente. In: CASAGRANDE, Lindamir Salete; LUZ, Nanci Stancki da. (Org.). **Entrelaçando gênero e diversidade**: enfoques para a educação. 1ed. Curitiba: UTFPR, 2016, v. 1, p. 23-59.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2, vol.1. São Paulo: Editora 34, 2011, 2 ed. 128 p.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2, vol.4. São Paulo: Editora 34, 2012, 2 ed. 200 p.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Acerca do ritornelo. In: **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1997. v. 4, p. 115-170.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia. 2 ed. 2. vol. 5 São Paulo: Editora 34, 2012.
- FAGUNDES, Tereza Cristina P.C. Sexualidade e Gênero – uma abordagem conceitual. In: FAGUNDES, Tereza Cristina P. C. (Org.). **Ensaio sobre educação, sexualidade e gênero**. Salvador: Helvécia. 2005. p. 9-20.
- FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho; PORTELA, Yeda María Aguiar. NECESITAMOS HABLAR DE GÉNERO. “¡Y LA ESCUELA TIENE PARTIDO, SÍ!”. **Flases On Line: Boletín Electrónico Oficial - Federación Latinoamericana de Sociedades de Sexología e Educación Sexual**. Número Especial de Buenas Fiestas, Porto Alegre - RS, 15 dez. 2018. p. 19-23. Disponível em: <<http://www.flases.net/boletines/boletin%20fiestas%203.5.pdf>>. Acesso em: 15/04/ 2019..
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estudos de pedagogia**. (online), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2.ed. 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero: questões para a Educação. In: BRUSCHINI, Cristina, Unberhaum, Sandra G. (Orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo, SP: FCC: Ed.34, 2002
- MANIFESTO PELA IGUALDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO. **Revista Carta Capital**. São Paulo. 20/06/2015. Disponível em [http://www.portal.abant.org.br/imagens/Noticias/Manifesto\\_Pela\\_Igualdade\\_de\\_Genero\\_na\\_Educacao\\_Final.pdf](http://www.portal.abant.org.br/imagens/Noticias/Manifesto_Pela_Igualdade_de_Genero_na_Educacao_Final.pdf) . Acesso em 05/04/2019.
- OLIVEIRA, Lucemberg Rosa de. **Dissidências e (im) pertinências de gênero no território escolar**: memorial cartográfico. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, Departamento de Ciências Humanas – Campus IV Jacobina, Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2018. 193f.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- PERROT, Michele. Entrevista. **Projeto História**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, São Paulo, 15 p.13-49, 1993.
- PIERUCCI, Antônio Flávio. A diferença faz diferença, ou: a produtividade social da diferença. In: **Ciladas da diferença**. São Paulo: Ed. 34, 1999. cap. 5. p. 119-149.
- RAGO, Margareth. Por uma educação libertária: o gênero na nova escola. In: BARBOSA, Raquel Leite Lazzari.(Org.) Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.p.479-490.
- SCOTT, Joan Scott – **Gender**: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press. 1989.
- SCOTT, Joan. SCOTT, Joan W. **Gênero: uma Categoria Útil para Análise Histórica**. Recife: SOS Corpo, 1989. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1737847/mod\\_resource/content/1/Scott\\_g%C3%AAnero%20uma%20categoria%20%C3%BAtil%20para%20a%20an%C3%A1lise%20hist%C3%B3rica.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1737847/mod_resource/content/1/Scott_g%C3%AAnero%20uma%20categoria%20%C3%BAtil%20para%20a%20an%C3%A1lise%20hist%C3%B3rica.pdf). Acesso em 05/04/2019.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SOUZA, Izanete Marques; FILHO, Roberto Santos Teixeira. Educação e diversidade: os desafios das interseccionalidades. In: **Anais...** <http://www.apidic.uneb.br/cillaa/wp-content/uploads/ANAIS-II-SINBAIANIDADE-IICILLAA>. Disponível em: <http://www.apidic.uneb.br/cillaa/wp-content/uploads/ANAIS-II-SINBAIANIDADE-IICILLAA1.pdf>. Acesso em: 02 maio 2017.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da TEIXEIRA FILHO; Roberto Santos. A abordagem da educação sexual nos livros didáticos de biologia. In: *Anais... II Colóquio docência e Diversidade na educação básica: políticas, práticas e formação* - 19 -21, maio 2015. ISSN: 2358-0151.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; Sá, Maria Roseli. Mestrado Profissional: cenários e singularidades em intervenções na educação *Revista Plurais*. Salvador, v. 1, n. 1, p. 59-71, jan. /abr. 2016. Disponível em: [ww.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/download/2302/](http://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/download/2302/)

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença, In: \_\_\_\_\_; HALL, Stuart; Woodward, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.