

Gênero e Papéis Sociais em Empresas Familiares do Ramo Escolar

Simone Porto Loureiro¹
Terezinha Féres-Carneiro¹

¹Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio) Rio de Janeiro/RJ – Brasil

RESUMO – Gênero e Papéis Sociais em Empresas Familiares do Ramo Escolar. O objetivo do estudo foi investigar a relação entre gênero e as atividades de gestão e de cuidado exercidas pela equipe em empresas familiares do ramo escolar, assim como analisar como o tema gênero tem sido abordado com os alunos. Foram pesquisadas quatro escolas do Rio de Janeiro. Para análise dos resultados foi utilizado o método de análise de conteúdo. A análise dos resultados evidenciou que ainda há forte centralização dos cuidados com as crianças pequenas nas mãos das mulheres, funcionárias das escolas. A discussão sobre gênero com os estudantes demonstrou se amparar nas próprias diretrizes curriculares e na legislação brasileira, para não atritar com possíveis resistências de algumas famílias de alunos.

Palavras-chave: **Empresa Familiar. Escola. Gênero. Papéis Sociais.**

ABSTRACT – Gender and Social Roles in Family-Owned Schools. This study aimed to research the relation between gender and the management and caregiving activities carried out by the staff of family-owned schools, as well as to analyze how the gender issue has been addressed with students. Four schools in Rio de Janeiro were surveyed. Results were analyzed via content analysis. The analysis showed a strong centralization of caregiving responsibilities for young children in the hands of female employees. The discussion on gender issues with students was shown to rely on the Brazilian curricular guidelines and legislation so as to avoid potential resistance from some students' families.

Keywords: **Family-Owned Business. School. Gender. Social Roles.**

Introdução

A compreensão sobre os gêneros e os papéis sociais exercidos pelas pessoas nos diversos grupos dos quais fazem parte são elementos socioculturais muito relevantes. São construções históricas, atravessadas por relações econômicas e de poder, muitas vezes em franca contradição com referenciais científicos, sejam esses oriundos das ciências humanas e sociais ou das ciências naturais. Autores tais como Simone de Beauvoir, Betty Friedan, Elisabeth Badinter e Michael Kimmel, para citar alguns pensadores, desde meados do século XX até os dias atuais, têm trazido a público essa discussão. As reflexões, mesmo circunscritas às obras dos citados autores, são sobre vários aspectos. Simone de Beauvoir, por exemplo, uma das principais precursoras dessa discussão em meados do século XX, evidencia em sua obra o papel secundário imposto à mulher no cenário social (Beauvoir, 1970). Em consonância, Friedan, na década de 1960, discorre sobre as amarras ideológicas que mantinham a mulher em seu papel de “rainha do lar” (Friedan, 2022). Por sua vez, Badinter (1985) põe em questão a ideia socialmente construída do amor materno como algo natural e instintivo. Mais recentemente, Kimmel (2022) traz a visão de que as diferenças entre os gêneros não encontram tanto apoio na biologia, mas que a supervalorização social de tais diferenças amplia desigualdades. Tudo isso, apenas, dando foco aos icônicos autores citados, pois a diversidade temática e de estudos é ainda muito mais ampla.

Os conceitos relacionados a gênero são transmitidos de geração em geração, sendo a família, estrutura social formadora de subjetividades, agente fundamental nessa transmissão (Kaës, 2001; Magalhães; Féres-Carneiro, 2004). A escola, por sua vez, é também instituição de suma importância no processo de socialização primária dos sujeitos (Berger; Luckmann, 1976), tendo, assim como a família, influência na transformação ou perpetuação da realidade social associada às questões de gênero. Os referenciais curriculares e legais determinados pelo Estado, aos quais as instituições escolares, sejam elas públicas ou privadas, estão submetidas, são importantes balizadores e peças-chaves nessa transformação (Cassavillani; Albrecht, 2023). Podem ajudar a enfrentar as dificuldades encontradas pelas instituições educacionais em abordar essas temáticas, tal como a crença de que a educação sobre gênero e sexualidade, de forma geral, cabe única e exclusivamente às famílias (Sepulveda; Córrea, 2021).

Em um momento em que, superando resistências, a pauta do movimento LGBTQIAPN+ (pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais e travestis, queers, intersexos, assexuais, pansexuais, não-binárias e mais) toma corpo e ocupa mais espaço na sociedade, há ainda pontos não superados do movimento feminista, os quais persistem em várias dimensões sociais, a despeito da tragicidade da perpetuação de injustiças e equívocos – como exemplo mais emblemático, temos a esmagadora taxa de feminicídio (Bragon, 2021), acompanhada da igualmente trágica taxa de homicídios ligados à transfobia e à população LGBTQIAPN+ (Souza, 2022).

Em termos econômico-financeiros e, especificamente em relação ao ambiente profissional, os salários das mulheres, em geral, ainda são menores do que os de seus colegas homens e o acesso ao topo das funções executivas nas corporações ainda se mostra pouco acessível a elas. Segundo pesquisa realizada pela consultoria McKinsey & Company (Castilho, 2020) com 700 empresas da América Latina, apenas 11% das posições executivas são ocupadas por mulheres. Nos últimos anos houve um aumento do comprometimento das empresas em promover a questão da diversidade e a participação das mulheres nos negócios, porém a situação ainda depende de maior efetividade das corporações, principalmente nos momentos de contratação e promoção. No sentido da efetiva igualdade entre homens e mulheres em termos remuneratórios, foi sancionada recentemente, em 3 de julho de 2023 a Lei nº 14.611, que dispõe sobre a matéria e reforça uma prática mais nivelada em termos salariais (Brasil, 2023).

No Brasil, segundo pesquisa realizada em 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), os homens ainda têm maior participação na força de trabalho: 73,7% de homens e 54,5% de mulheres no grupo de pessoas com 15 anos ou mais. Mas a média de horas semanais dedicadas a cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos por pessoas de 14 anos ou mais é maior entre as mulheres: 21,4 horas semanais em média no grupo de mulheres e 11,0 horas em média no grupo de homens. Também segundo a mesma pesquisa, em 2019 as mulheres recebiam menor remuneração profissional: 77,7% do que recebiam os homens (algo equivalente a um pouco mais que $\frac{3}{4}$ do rendimento dos homens). Por outro lado, em termos de instrução, as brasileiras em média têm mais educação formal que os homens: entre a população com 25 anos ou mais, 40,4% dos homens, em 2019, não tinham instrução ou possuíam apenas o ensino fundamental incompleto, enquanto nessa condição estava um grupo menor de mulheres, 37,1%. Em relação à formação universitária, apenas 15,1% dos homens, em 2019, tinham nível superior completo, enquanto o percentual de mulheres com esse nível de formação chegava a 19,4%.

Com o surgimento da pandemia, outros efeitos surgiram em relação à inserção da mulher no mercado de trabalho: o desemprego devido à crise econômica e a necessidade de conciliar trabalho com a vida familiar mais restrita em face dos protocolos relativos à prevenção da Covid-19. Segundo pesquisa, nos EUA, em função da pandemia, 865.000 mulheres deixaram o mercado de trabalho ou reduziram suas carreiras –número que representou a proporção de 4 mulheres para cada profissional homem a deixar o mercado de trabalho. Segundo a pesquisa, foram considerados fatores para isso as remunerações menores das mulheres e sua sobrecarga de trabalho em casa (Kinias; Rao, 2020). Em outras palavras, os números apontam cargas de trabalho desbalanceadas entre homens e mulheres.

Em termos de formação universitária, observa-se que, na área de educação, diretamente ligada à atividade escolar, em 2019, a proporção de mulheres entre os concluintes de cursos de graduação era de 75,6%,

segundo pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020). Esses números estão, de certa forma, alinhados à tradição de atuação feminina em ofícios do cuidar, pois é sabido que as atividades profissionais formais ligadas aos cuidados e à educação foram as primeiras a terem maior participação feminina. Como disse o antropólogo Roberto DaMatta (1985), até meados do século XX, o “mundo da casa”, em contraposição ao “mundo da rua”, era praticamente o destino para as mulheres, sendo essa visão, no Brasil, muito evidente.

No entanto, cabe aqui enorme ressalva em relação à raça e às classes sociais menos favorecidas, uma vez que esses grupos de mulheres – negras (pardas ou pretas) e de classes sociais menos favorecidas –, diferentemente, sempre precisaram se afastar ou foram forçosamente afastados de suas famílias para servir à ordem produtiva (Gonzales, 2020); sem, por outro lado, terem sido poupados dos preconceitos que afetavam e ainda afetam as demais mulheres.

Feita essa ressalva, podemos afirmar que a mulher branca e de classe um pouco mais favorecida, até então, era preparada para exercer quase que exclusivamente os papéis de esposa e mãe. O casamento era o grande rito de passagem da mulher para a vida adulta. Poucas profissões eram reservadas a elas: em geral, profissões ligadas ao cuidado com a casa, com os doentes ou com as crianças, tais como professora das primeiras séries escolares. O mundo do trabalho era um privilégio masculino, ficando sob responsabilidade dos homens o provento familiar. Só após os efeitos sociais da Segunda Guerra Mundial – dentre eles notadamente a necessidade da participação feminina no mundo do trabalho (em especial nos países mais envolvidos diretamente no esforço de guerra) e a invenção da pílula anticoncepcional –, a mulher, pelo menos em termos de possibilidade, se viu liberada das determinações restritivas contidas em uma concepção mais tradicional de si própria (Loureiro, 1996).

À medida que os papéis sociais e a concepção do feminino e do que significa ser mulher passam a ser revistos, o conceito do masculino e dos papéis sociais concernentes aos homens passam também a serem repensados (Nolasco, 1993). A própria dualidade entre feminino e masculino é posta em questão na contemporaneidade (Altamiranda, 2022). Embora, nas famílias, ainda recaia sobre a mulher o principal papel de cuidadora da prole, é possível também observar certa transformação da visão do homem acerca de si mesmo em termos do papel de pai e cuidador; no que concerne à paternidade, um olhar para além do papel, exclusivamente, de provedor (Jesus, 2021).

Por tudo isso, resta entender como, no Brasil do século XXI, em ambientes profissionais mais tradicionalmente associados à mulher, tais como a escola, estão sendo refletidas as mudanças sociais relativas a papéis de gênero. No caso das escolas que são empresas familiares, esses reflexos possivelmente devem estar presentes nas narrativas que circulam nas duas instituições envolvidas, família e escola. E, em linha com essa percepção, o objetivo deste trabalho foi investigar a relação entre gê-

nero e as atividades de gestão e de cuidado exercidas pela equipe de funcionários da escola, assim como analisar como o tema gênero tem sido abordado com os alunos. Este trabalho se desenvolveu a partir de pesquisa mais ampla sobre narrativas e traços culturais de empresas familiares do ramo escolar, cujo método utilizado será descrito na sequência.

Método

Foram estudadas quatro escolas que têm seus endereços na cidade do Rio de Janeiro ou em municípios vizinhos. As escolas pesquisadas atendem às camadas médias da população e têm portes, em termos de número de empregados e de alunos, e perfis, em termos de segmentos atendidos, bastante diferentes: duas delas atuam exclusivamente nos segmentos de pré-escola e primeiro ciclo do ensino fundamental e as outras duas atendem da pré-escola ao ensino médio. Apesar da conveniência para pesquisa qualitativa, com pequenos grupos, de maior homogeneidade em termos dos perfis das instituições, não foi possível encontrar escolas disponíveis para participar do estudo concentradas nos mesmos segmentos educacionais ou com número de alunos ou empregados aproximados. A fase pós-pandemia, com seus inúmeros desafios para a economia, pode ter sido um dos dificultadores para a pesquisadora encontrar instituições disponíveis para o estudo. A pandemia foi uma desculpa frequente para a negativa em participar da pesquisa. Futuramente, novos estudos poderão ampliar as perspectivas apontadas por esta pesquisa.

A primeira das escolas estudadas (Escola 1 da Tabela 1, a ser apresentada na sequência) foi formalizada como instituição no final dos anos 2010. É gerida por dois casais, que a fundaram motivados pelo interesse em educar seus filhos, na época ainda na primeira infância, a partir de pilares pedagógicos diferentes dos que percebiam em escolas disponíveis nas proximidades de seus bairros. A escola atende o segmento pré-escolar, incluindo também a fase de berçário. Em termos pedagógicos, a escola se posiciona não tendo uma linha específica, mas sim, elementos fundantes, pautados na valorização da diversidade étnica e cultural, na educação antirracista, no livre brincar e na aproximação da criança com a natureza.

A segunda escola pesquisada (Escola 2 da Tabela 1) começou suas atividades geridas pela atual família no início da década de 1990 (antes disso, tinha outros donos). Foi constituída, a princípio, por duas irmãs, cuja mãe foi profissional do magistério. Da dupla inicial de irmãs, apenas uma segue na direção da escola. Pedagoga, é a principal liderança da escola, tendo o esposo como sócio e apoio administrativo. A escola se declara sociointeracionista e atua na pré-escola e no primeiro segmento do ensino fundamental.

Por sua vez, a terceira escola estudada (Escola 3 da Tabela 1) foi fundada ainda na década de 1950 pelos pais do atual diretor e principal liderança da escola. A motivação da família em fundá-la foi oferecer escola de qualidade para o filho, uma vez que o bairro onde é situada, na época, não dispunha de alternativas. A mãe do atual diretor, já falecida, foi a principal líder da

organização e grande referência para a instituição durante décadas. Hoje, a escola já tem a terceira geração da família trabalhando na escola. A instituição define-se como sociointeracionista e atua nos três segmentos: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

Por fim, a quarta escola da pesquisa (Escola 4 da Tabela 1) foi fundada no final dos anos 1960, por um então jovem imigrante empreendedor que a constituiu, na época, em sociedade, a partir da compra de uma pequena escola. Hoje o grupo conta com várias unidades escolares, já tendo a atuação da terceira geração da família no grupo. O fundador continua como principal liderança e referência para a instituição, que atua, assim como a Escola 3, também nos três segmentos: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. A instituição se declara sociointeracionista em termos pedagógicos.

Tabela 1 – Perfil das Escolas e dos Entrevistados

Escola	Fundação ou início da gestão da família	Segmentos e nº de alunos	Efetivo	Entrevistados	Idade e sexo
1	Final dos anos 2010	Pré-escola (48)	26	Gestora Sócia (casada com um dos sócios) (E1)	F (40)
				Gestor Sócio (casado com uma das sócias) (E2)	M (42)
				Gestora Sócia (casada com um dos sócios) (E3)	F (40)
				Gestor Sócio (casado com uma das sócias) (E4)	M (59)
2	Início dos anos 1990	Pré-escola (45) Fundamental até o 6º ano (45)	20	Diretora e Sócia (foi sócia da irmã / atualmente sócia do marido) (E5)	F (59)
3	Final dos anos 1950	Pré-escola (78) Fundamental 1 (346) Fundamental 2 (238) Ensino Médio (147)	196	Diretor Geral Sócio (filho dos fundadores) (E6)	M (69)
				Coordenadora (neta dos fundadores) (E7)	F (38)
				Diretor Adjunto (E8)	M (60)
				Supervisora Pré-escola (E9)	F (46)
4	Final dos anos 1960	Várias unidades Pré-escola (mais de 1000 alunos) Fundamental 1 (mais de 3000 alunos) Fundamental 2 (mais de 2000 alunos) Ensino Médio (mais de 1000 alunos)	1262	Diretor Sócio-Fundador (E10)	M (75)
				Gerente Geral de Unidade (E11)	F (60)
				Diretor de Serviços Compartilhados (E12)	M (44)
				Gestor Comercial (E13)	M (58)
				Diretor de Tecnologia (sobrinho do fundador) (E14)	M (48)

Nota. F = feminino, M = masculino.

Fonte: Elaboração das autoras.

Participaram da pesquisa, como entrevistados, membros das famílias proprietárias das quatro escolas, alguns de seus dirigentes e gestores. O número de participantes foi definido a partir do tamanho das escolas e de seus efetivos. Os entrevistados foram os indicados pelas lideranças máximas das escolas. A Tabela 1 contém mais detalhes sobre o perfil das escolas e dos entrevistados. Os sujeitos entrevistados, para melhor garantir o sigilo em relação às suas identidades, foram nomeados por E1, E2, E3, E4, e assim sucessivamente até E14, tendo ao lado a letra F ou M (feminino ou masculino), como indicado na Tabela 1. Os anos exatos da fundação das escolas também foram omitidos para melhor preservar a identidade desse grupo de empresas.

Em uma primeira abordagem aos responsáveis pelas escolas, foi solicitado o preenchimento da ficha biográfica. Nesse documento foram identificadas características da escola: ano de fundação; segmentos de atuação (pré-escola, ensino fundamental, ensino médio); linha pedagógica; tamanho (número de alunos e de empregados); configuração societária; número de pessoas da família atuando na escola, seus cargos e relações de parentesco com os fundadores da escola. Identificadas, em cada escola, as pessoas-chave disponíveis para a pesquisa, foram realizadas entrevistas, que seguiram roteiro semiestruturado. O roteiro, com foco nas narrativas, contemplou os seguintes eixos temáticos: cultura (premissas, valores e artefatos da cultura, como, por exemplo, mitos e ritos); transmissão geracional; relações de poder e gênero.

As entrevistas foram realizadas, em função da pandemia, de forma on-line e pela plataforma Zoom (as gravações foram realizadas pela própria plataforma e armazenadas de forma segura no computador pessoal da pesquisadora). O tempo de duração das entrevistas foi de, em média, cerca de 45 minutos cada. As entrevistas ocorreram ao longo de 10 meses, entre o segundo semestre de 2021 e o primeiro semestre de 2022. O projeto de pesquisa foi apreciado e aprovado pela Câmara de Ética da universidade onde foi desenvolvido. Os participantes deram consentimento para realizar a gravação da entrevista e assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Todos os cuidados relativos à confidencialidade dos dados e preservação da identidade dos participantes foram tomados. Todo equipamento, aplicativos ou material em meio físico ou eletrônico utilizado ou gerado pela pesquisa foi cercado de cuidados em relação à segurança e ao sigilo, buscando-se assim evitar vazamentos indevidos de informações dos entrevistados. E, conforme a normatização brasileira exige, o material coletado será arquivado pelo período mínimo de cinco anos, ficando, nesse período, sob responsabilidade da pesquisadora.

Análise e Discussão dos Resultados

Para análise do material coletado, assim como das entrevistas, foi utilizado o método de análise de conteúdo na vertente categorial, tal como definido por Bardin (2016). Da análise do conteúdo emergiram

várias categorias. Tendo em vista o objetivo deste estudo, apresentaremos e discutiremos as seguintes categorias: (1) “gênero e o cuidar da criança pequena” e (2) “falando sobre gênero”.

No que concerne à primeira categoria, a escola – em especial a pré-escola e o primeiro segmento do ensino fundamental – é, tradicionalmente, um ambiente profissional feminino. As profissões do cuidado são as que, numa visão tradicional do feminino, foram associadas às mulheres ao longo da história (DaMatta, 1985; Loureiro, 1996). No presente estudo foi evidenciado ainda de forma expressiva esse padrão nos números percentuais de participação feminina no efetivo de funcionários das escolas pesquisadas: Escola 1 – 85%; Escola 2 – 90%; Escola 3 – 74%; Escola 4 – 70%. As falas dos entrevistados também refletem essa realidade.

[...] entre 73 e 75 [percentual de participação feminina na escola]. Se você pegar a primeira fase do básico, seja educação infantil e fundamental 1, a maioria são professoras, são professoras. As auxiliares são mulheres também, eu, eu tenho mediadores que a gente tem o atendimento a alunos com dificuldade de... precisam de acompanhamento, né? Necessidades especiais, só aí eu tenho 17 mediadores que são mulheres (E6 - M).

Quando você ingressa no antigo ginásio que é o fundamental 2 e tudo, a coisa já começa a reequilibrar um pouquinho, mas tem mais mulheres também. Você vê, em cargo de chefia é... eu tenho várias, nem me lembro quantas mulheres eu botei aí em cargo de chefia[...] é, porque aqui, em cargos de... chefia [homens], sou eu, o [nome do diretor pedagógico] que é diretor pedagógico, depois... se você quiser conversar com ele será um prazer, e o professor [nome do coordenador] que é o coordenador do ensino médio (E6 - M).

Não, na verdade talvez eu nunca tenha pensado nisso [política de gênero para o efetivo de funcionários da escola], até porque eu acho que é tão natural, né?! Como você falou, nós temos muito mais mulheres do que homens, né? Pelo contrário, às vezes é... a gente gostaria que tivesse professores, outros professores homens também. É... eu lembro que teve um ano, um aluno... ficou muito feliz, né?! Esse aluno me marcou, ele falou: caramba, finalmente eu vou ter um professor homem [risada]. Quando ele foi para o fundamental 2, né?! E eu nunca tinha me tocado nisso, né? De repente para o aluno a... não, a de educação física até tinha, ok, mas não era aquele professor dentro da sala de aula, né? Aquele professor que vai dar aula ali mesmo, que vai pro quadro, que vai ter prova, que ele vai tirar a minha dúvida, que vai tá ali com ele. Então eu acho que, não sei, pra mim é muito mais o contrário, né? É... a partir do fundamental 2 e do ensino médio, temos mais professores homens? Temos, mas eu lembro que me marcou essa virada, né?! Um aluno do 5º ano que tava indo pro sexto, ficando muito feliz de ter professor homem, porque de educação infantil até o fundamental 1, professor pra dentro da sala de aula eu nunca vi homem, só mulher, só mulher. Então, não sei, talvez pra mim seja até o contrário, porque não ter o homem, né? Como professor né... no fundamental 1? (E7 - F).

Não, engraçado, a gente não pensa nisso, né [composição do efetivo em termos de gênero]? Não, eu te falo que eu também elejo quem está no comando, né? Abaixo de mim, é... essa nunca foi uma questão que nos preocupou, mas vamos lá, tradicionalmente o coordenador do ensino médio sempre foi um homem, né? [...] Ah, nós preferimos um homem no ensino médio?! Não sei, não sei se tem alguma influência, mas, você vê, todas as outras coordenações são femininas. Onde a gente pensa no feminino com alguma preocupação é no lidar com as crianças pequenas. (E8 - M).

É, é, assim porque educação ela tem esse viés mais feminino, né? Acho que a mulher começa ali com aquele sonho de ser professora lá, lá atrás desde jovem, aí faz a escola normal e, e vem galgando cargos dentro da educação. Homem, geralmente, era o professor já de ensino médio, fundamental 2... as oportunidades são é... extremamente limitadas pro cara que faz ali o, o curso normal, né? E quer dar aula pro fundamental 1. Eu tinha até um colaborador que trabalhava comigo, agora até semana passada, ele... o sonho dele era dar aula pra criança - fundamental, educação infantil -, ele nunca teve oportunidade, porque existe um preconceito nas escolas, justamente pela questão do homem dar aula pra crianças pequenas, né? Até ali uns 8, 9 anos, o cara geralmente dá aula do 5º ano em diante e... eu via nele muita vontade de, de entrar nesse lado, mais pedagógico. Então a gente tava com um processo seletivo pra auxiliar de supervisão, participou desse processo e passou. Então assim, não é o que ele queria, mas tá bem feliz, tem esse lado... negativo da educação também (E12 - M).

Porém, apesar da persistência desse padrão de ausência de homens na educação infantil e no primeiro ciclo do ensino fundamental, não deixa de haver certo movimento na busca de flexibilização dos papéis relativos ao cuidar das crianças menores de 10 anos nas famílias (Jesus, 2021) e, também, nas escolas. Embora seja mais rara a presença de professores regentes até o final do primeiro ciclo do ensino fundamental, há presença masculina em disciplinas complementares, tais como música ou informática. Essa realidade foi descrita por uma das entrevistadas no trecho que se segue.

Olha só, na parte da, da educação infantil no [Nome da Escola] de uma forma geral, não tem o profissional... tem professor de música, de informática, é... não professor regente, mas no estado e no município já tem muitos. Eu conheço um grupo de professores que atuam no fundamental 1, porque do fundamental 2 em diante é normal, né? (E11 - F).

Ainda de acordo com o que foi mencionado pela entrevistada, nas escolas públicas, cujo acesso se dá por processo seletivo público, a presença masculina nas séries iniciais é, provavelmente, mais frequente. Esse segmento de escolas não fez parte do perfil de instituição investigada pelo presente trabalho. No entanto, como se sabe, na esfera pública, em conformidade com a Constituição vigente no Brasil (Brasil, 1988), os processos seletivos públicos precisam garantir a possibilidade de acesso ao emprego a brasileiros e brasileiras.

Em consonância com a flexibilização dos papéis relativos aos cuidados com crianças pequenas, tal movimento fica bastante evidente na fala dos entrevistados de uma das escolas. Como se pode observar nos relatos que se seguem, esse movimento parece também bastante consciente e intencional; sendo importante ressaltar que, do grupo de escolas pesquisadas, essa instituição foi a que se posicionou de forma menos tradicional em todos os aspectos (não apenas em relação a questões de gênero).

[...] Porque o contato com o pai aumentou [após o advento da criação da escola onde pai e mãe são sócios], porque o pai ficava o dia todo na escola. Isso fez um grande ganho para [nome do filho(a)]. Ele fala, ele se sente extremamente privilegiado por ter podido acompanhar o desenvolvimento [da criança], dentro dessa dinâmica, né (E1-F)?!

[...] E assim quando você fala, principalmente de educação infantil, já existe um lugar de gênero muito marcado por conta de uma construção mesmo histórica por conta do cuidado, né?! Então as educadoras, quando a gente fala, é...é... A gente vai contratar educadoras, e existe muito mais mulheres do que homens nesse processo. Então a nossa preocupação hoje, em relação a gênero é ...é a gente conseguir abordar a importância do homem no cuidado. Porque isso já tá muito forte, já tá muito marcado dentro da nossa composição, né?! [...] Então a nossa busca, quando a gente fala em gênero, é debater, inclusive junto a famílias. Existe vários tipos de polêmicas e inseguranças em relação a ocupação de homens nesse espaço. É a gente busca promover uma educação que traga o homem para esse espaço do cuidado com a criança pequena, né?! [...] Os dois educadores, os dois homens, os dois estagiários são homens negros [profissionais da escola]. Que traz ainda um pouquinho mais de desafio, né?! Porque além do homem, na educação infantil, né?! Tem o homem negro, né?! Que é essa representação do homem que é perigoso na nossa sociedade, né?! (E1-F).

[...] a princípio acho que o nosso primeiro educador homem foi um educador que foi um filósofo que era gay e alguns pais vibram, acharam maravilhosos e outros pais, “é isso mesmo, cê vai botar um homem pra trocar a fralda da minha filha?”, sabe? É, e a gente, “cara, olha só você quer reforçar o esse, essa ideia de que o cuidado é uma função feminina ou quer que a gente expanda isso?”, sabe? Isso aqui é um, é um lugar de confiança. Confiança, então, assim, confia na gente que a gente tá trazendo essa discussão pra, pra poder ampliar em nossa visão [...] é, não estereotipar o, o, o responsável pelo cuidado, né?! De achar que isso é uma coisa feminina, que acho que isso é uma das vertentes aí do machismo... que ela, ela tem que..., tem impactos muito grandes, né?! Tipo, o pai abandona porque a obrigação dele não é obrigação do cuidado, ele vai trabalhar e a mãe vai... enfim, e aí a gente tem como o que tem aí na situação do Brasil, né?! (E2-M).

[...] acho que eu nunca tinha trocado uma fralda na minha vida a não ser de [o nome do filho(a)], né?! E, e se apropriar dos cuidados num é só trocar fralda, sabe? É cortar a unha do pé, trocar [roupa íntima], é comprar [roupa íntima], é levar no pediatra, sozinho, sabe? E aí cê chega num, num pediatra ou numa, numa reunião de pais da escola e você como homem em outras instituições, as pessoas olham assim ou pensam assim, “ó, olha, ele é gay, daqui a pouco vai chegar o marido dele aqui pra buscar ele”. Ou é uma, é uma coisa que destoa demais, assim em consultórios, tal... (E2-M).

É. Não, não temos isso [uma política sobre gênero mais formalizada] é um dos caminhos, né?! Que ainda precisa ser melhor construído, né? [...] é claro que a gente não tem nenhum preconceito, né? A gente tem, uma gama bem diversa, né?! De, de gêneros [...] e poderemos ter mais também, né? Uma questão também de oportunidade, né? Não somos tão grandes assim, né? [...] Mas a gente, também, deu preferência, porque, a gente, é, em algum momento, a gente incluiu pessoas do sexo masculino, como como educador, também, né? Porque isso é uma outra, é um outro estigma... (E4-M).

Certo grau de flexibilização em relação à ocupação pelos homens dos papéis de quem possa cuidar das crianças pequenas é algo que, assim como visto nas falas destacadas, aparece em resultados de pesquisas recentes (Jesus, 2021). Ainda que a atribuição de cuidar dos mais vulneráveis na família (crianças, idosos, pessoas com deficiência) recaia mais sobre as mulheres (IBGE, 2021), cada vez mais os homens têm se apropriado do papel de cuidadores de seus filhos. As empresas e o Estado brasileiro, por sua vez, seguindo essa tendência, têm discutido

a melhor distribuição de benefícios para que homens e mulheres possam se reequilibrar em suas tarefas profissionais e pessoais, incluídas aí aquelas concernentes à parentalidade. A possibilidade de extensão da duração da licença-paternidade é um exemplo disso (Brasil, 2016a; Brasil, 2016b). As escolas, inseridas nesse mesmo contexto social, de forma mais ou menos intensa, de forma mais ou menos consciente e intencional, também participam desse movimento.

Se o papel de professor ou cuidador de crianças, em especial de crianças pequenas, da pré-escola e do primeiro segmento do ensino fundamental, ainda é algo em construção para os homens, por outro lado, a partir do segundo segmento do ensino fundamental, assim como nas atividades pedagógicas, a inserção dos homens no suporte à administração escolar e na gestão já é bastante consolidada. Como visto anteriormente (DaMatta, 1985; Loureiro, 1996), em termos tradicionais, os empecilhos quanto ao acesso ao mundo do trabalho, nas atividades de um modo geral, recaíram mais sobre as mulheres. Inclusive, como apontam as pesquisas (Castilho, 2020), os homens continuam, mesmo nos dias de hoje, com maiores chances de ascensão profissional. Essa questão das diferenças entre homens e mulheres quanto à progressão na carreira não foi objeto de estudo do presente trabalho, nem se evidenciou nas entrevistas. O próprio maior contingente de funcionárias mulheres nas escolas, talvez já garanta um percentual expressivo de lideranças femininas nessas instituições. De toda forma, ficou bastante evidente a atuação masculina em outras atividades diversas nas escolas (diferentes das do cuidado direto com a criança pequena), inclusive em funções de liderança. Isso pode ser observado na fala dos entrevistados que se seguem.

Não, ele, ele vai duas vezes por semana, mais ou menos... [...] ele vai duas vezes na semana mais ou menos para resolver todos os problemas práticos, né? Práticos, ele fica responsável por toda parte de compras da empresa, é... toda parte de obra, manutenção, ele faz orçamento, ele faz toda essa parte de... ele não, não é ligado totalmente a questão pedagógica[...]uma pessoa que me dá estrutura pra que a escola funcione, né?! Me dá estrutura... física dela, vamos dizer assim (E5-F).

E a cada ano que passava, a escola ia crescendo e quando faltava os recursos, o meu pai cobria essa, essa diferença entre receita e despesa era... ele cobria (E6-M).

[Sobre cargos de liderança ocupados por homens e mulheres] temos os diretores [...] que são lideranças, né?! [...] Abaixo desses diretores, a gente tem supervisores pedagógicos e operacionais que são cargos de liderança... ainda dentro de cargos de liderança, [...] temos os encarregados de manutenção, são os caras que cuidam da parte da infraestrutura, obras e é... limpeza, manutenção como um todo. Aqui no administrativo, a gente tem uma gerente de gente e gestão, tem o [nome do diretor de TI] que é diretor de TI, a gente tem o [nome do gerente de compras] que é gerente de infraestrutura e compras [...]. A gente tem um gerente de contabilidade, né?! Que cuida de toda a contabilidade da empresa [...], mas as mulheres dominam os cargos de liderança (E12-M).

A despeito da massiva presença feminina nas escolas, sempre maior que 70% nas instituições pesquisadas, é possível perceber, nas falas dos entrevistados, que não parece haver dificuldades para os in-

divíduos de sexo masculino assumirem posições em áreas de planejamento e suporte à gestão nas escolas. A participação em atividades essencialmente pedagógicas, a partir do segundo segmento do ensino fundamental, também é bastante comum. Foram identificados, na pesquisa, diretores homens (alta liderança) com formação em pedagogia. De acordo com esses achados, como descrito anteriormente, o acesso ao mundo do trabalho, e até mesmo ao topo das funções executivas, não é um problema para os homens em termos de gênero. Como já dito, quase 90% das posições executivas, segundo pesquisa da consultoria McKinsey & Company (Castilho, 2020), são ocupadas por homens. O desafio para eles no ambiente escolar, parece ser a assunção dos cuidados com as crianças menores. E, nesse sentido, há uma correspondência bastante evidente com o que se passa no ambiente das famílias de modo geral: por mais que haja, na realidade das famílias contemporâneas, mais flexibilidade quanto aos papéis exercidos por homens e mulheres no ambiente doméstico, o cuidado com as crianças pequenas ainda recai substancialmente sobre as mulheres (Jesus, 2021).

Em relação à segunda categoria a ser abordada no presente estudo – “falando sobre gênero” –, um ponto relevante quando se discute as questões de gênero diz respeito a quem compete abordar e educar sobre tal assunto: família, escola ou ambas as instituições. Admitindo-se que se trata de assunto amplo e fundamental na formação dos indivíduos e que as duas instituições são as principais instâncias formais de educação, chega-se facilmente à conclusão de que ambas devem estar comprometidas nesse papel de também abordar as questões de gênero. O ponto, então, desloca-se para os limites dessa abordagem. E, no caso das escolas, a discussão sobre esses limites se situa entre o que é mandatório abordar, em atendimento às diretrizes curriculares ou disposições legais, e o que pode ser entendido pelas famílias como uma invasão da esfera privada, isto é, o que pode ser lido, por parte das famílias dos alunos (em última análise, clientes das escolas), como algo a ser tratado exclusivamente dentro de valores e crenças das próprias famílias. As falas que se seguem versam sobre o assunto e deixam ver um tanto quanto cada escola acomoda esses limites.

[Sobre conversar sobre gênero com os alunos] Sim, tem porque eu trabalho com valores; né?! Então trabalhando com valores nós temos propostas o ano todo, entendeu? E, também, dentro da Ética e Educação no 6º ano, né? [...] são assuntos relativos aos problemas da sociedade, né?! E quando surge também. Nós temos, por exemplo, isso ajuda porque é... no conteúdo programático, lá do quinto ano, por exemplo, quando você tá trabalhando sistema reprodutivo... você tá, você tá, é, é, é a turma... as crianças entram em ebulição, né?! Então você tem que trabalhar isso, você tem que trabalhar dentro da verdade, do real que existe sim e como a gente deve lidar? O não preconceito, né?! É... eu sou uma pessoa extremamente inclusiva, eu não admito preconceito dentro da minha escola, eu falo: eu não admito bullying dentro da minha escola, sabe?! [...] eu tenho alunos que tem duas mães, sem problema nenhum, entendeu?! E assim, é... eu posso fazer esse tipo de trabalho e os nossos olhos são muito atentos às conversas paralelas, a gente intervém quando algum, algum problema de é... algum aluno tá sendo preconceituoso com o outro, a gente traz o tema pra dentro de sala, a gente tem histórias sobre preconceito, a gente

conta histórias pra eles, né?! Infantis, relacionar... nós temos um acervo bom na escola sobre esses temas, né?! Sobre os valores, os temas, então a gente te leva para escola sim, tá?! Não tem como não levar, né?!(E5-F).

Todos esses assuntos, se forem à luz do conhecimento, é claro que a gente discute com os alunos. Se for à luz do conhecimento, se for necessário... um, um debate tendo professor como mediador. O que que é que a gente pede o nosso colaborador, nosso professor? Que ele, se for necessário, que ele permite..., dirigir esse debate. Porque... a opinião do professor... nesse momento, eu acho que cabe muito a família, sabe? Sobre política, sexo, religião... se for à luz do conhecimento, é claro que a... gente vai abordar, mas eu não, não chamo a família para falar sobre isso, eu não chamo o aluno pra falar sobre isso. Porque são assuntos polêmicos e eu, eu tenho que respeitar o que os outros pensam, né? Eu tenho, eu tenho, pais que são do mesmo sexo, eu tenho tudo... e isso tudo a gente respeita, não tem problema nenhum, mas tudo à luz do conhecimento, sabe? Se for necessário dentro dum conteúdo, dentro dum contexto, a gente vai... O professor vai e provoca esse debate dentro de sala. Porque às vezes o aluno, ele não tá preparado [falha no áudio] ... e aí você tem que mediar mesmo, tem que se, tem que ter sido treinado também, passado também pro aluno ao longo dos anos. Às vezes vira uma coisa muito acirrada e, dependendo da família, dependendo do que o aluno contou em casa, a coisa vai complicar um pouco. Então, vou te falar, quando o conhecimento for necessário o professor vai, vai mediar isso, sim (E6-M).

[Quando indagada sobre conversarem sobre questões de gênero na escola]. Não, a gente não entra nesse mérito, a gente aceita o aluno se ele vier na certidão nome dele tá Júlia, mas ele não, ele quer chamado de... por outro nome, aí a gente: ah, qual o outro nome que vai pra chamada? Coloca isso lá nos documentos. Existe uma lei que ampara isso e pronto acabou. Mas trabalhamos muito a parte do respeito, né?! O [Nome da Escola] trabalha com muito projeto que tenta desenvolver essa parte do respeito, né?! Gostar de si mesmo, gostar do outro, gostar do próximo, mas não coisa declarada. [...], mas de gênero mesmo, assim: ah, o pode não... não existe essa política. Até porque quando você trabalha com muita gente como a gente trabalha, com [diz o número de alunos], têm muitas famílias. Todas as espécies, então a gente tem que procurar um meio-termo sempre em tudo [...] (E11-F).

Apesar do amplo debate sobre a necessidade de se falar sobre gênero nas escolas (Sepulveda; Córrea, 2021), as falas acima demonstram a importância de referenciais objetivos (curriculares e legais) e evidenciam a delicadeza que é, na prática, abordar o tema no dia a dia das instituições escolares. Embora exista o reconhecimento quanto à necessidade da construção, nas relações sociais, do respeito à diversidade, assim como ocorre na sociedade, o tema ainda é polêmico nas escolas e demanda cuidados na abordagem. Como visto anteriormente, Cassiavillani e Albrecht (2023) reforçam a importância do respaldo legal para que os profissionais da educação tenham segurança para abordar o tema nas escolas. Segundo as autoras, a legislação vigente já determina que assuntos ligados à educação sexual, tais como as questões de gênero, sejam tratados nas escolas, porém os diversos contextos políticos vivenciados no Brasil após a redemocratização têm impactos, ora progressistas, ora de cunho conservador, dificultando a consolidação de práticas mais sistemáticas e assertivas nas instituições escolares. Nas entrevistas da pesquisa do presente trabalho, das quais as falas acima foram destacadas, é possível perceber que o aparato curricular e legal é um importante fio condutor para que as instituições tenham segurança em tratar essa temática com seus alunos.

Considerações Finais

Discussões sobre gênero e papéis sociais que as pessoas exercem ou podem vir a exercer ainda estão longe de serem pacificadas na sociedade contemporânea, onde ainda impera uma realidade de desconhecimento e estereótipos. A escola, como agente implicado no processo de socialização de crianças e adolescentes, ocupa posição estratégica na eliminação de preconceitos e valorização da diversidade. Cumprir esse papel depende, em boa parte, da compreensão dos mecanismos envolvidos na perpetuação de crenças equivocadas a respeito das diferenças e singularidades dos sujeitos em termos de suas identidades e orientações sexuais.

A partir das percepções obtidas pela pesquisa com esse grupo e perfil de escolas – empresas familiares – é razoável supor que, em alguma medida, espelhem valores da família que lhes deram origem, e, mais que isso, que reflitam valores e contradições presentes na sociedade da qual fazem parte. E é compreensível ser de suma importância para a própria sobrevivência da escola, como empresa, haver sinergia entre sua cultura e seus valores, bem como os das famílias de seus alunos. Porém, por outro lado, para serem de fato agentes de transformação social, precisam criar possibilidades internas de reflexão e crítica acerca dos próprios elementos culturais dessa sociedade na qual estão inseridas.

Em termos das divisões de papéis entre os gêneros, objetivo da pesquisa ora em parte apresentada, percebe-se, no grupo pesquisado, ainda uma forte centralização dos cuidados com as crianças pequenas nas mãos das mulheres, funcionárias das escolas. Por outro lado, percebe-se também espaços já consolidados para os homens nos papéis de gestão, suporte à gestão ou mesmo de sócio investidor nas escolas. No entanto, é possível também perceber os ares de mudança, na formação dos dirigentes (alguns com formação em pedagogia), nas reflexões e em alguns exemplos de inserção dos homens nas atividades do cuidar das crianças menores. O espaço para flexibilização dos papéis de gênero, nesse universo das escolas, parece ser justamente esse: a maior participação dos homens nas atividades que envolvem o cuidar mais direto das crianças pequenas (pré-escola, primeiro segmento do fundamental).

A discussão sobre gênero com os alunos, por sua vez, a partir do grupo de escolas pesquisadas, se ampara nas próprias diretrizes curriculares e na legislação brasileira, que aponta, inequivocamente, para a não discriminação em termos de diversidade de gênero (Brasil, 1988). A própria realidade dos alunos, incluída nela a curiosidade de quem descobre o mundo e a si mesmo em todos os aspectos, também se mostra como uma força motriz para promover a discussão sobre o tema. E, nesse sentido, o contraponto pode ser o próprio grupo de famílias dos alunos, com suas visões particulares, por vezes mais tradicionais, a respeito da diversidade de gênero e dos papéis sociais que exercem ou podem exercer. As famílias dos alunos, como já mencionado anteriormente, são clientes das instituições escolares e essas, por seu turno,

dependem de tais clientes para a sobrevivência de seus negócios. Promover a abertura do diálogo com as crianças e suas famílias sobre a temática de gênero, com seus diversos matizes e aspectos, é tarefa necessária, mas delicada. Do sucesso dessa empreitada, no entanto, dependem importantes avanços sociais em termos da diversidade e da equidade de gênero.

Recebido em 19 de setembro de 2023

Aprovado em 08 de julho de 2024

Referências

ALTAMIRANDA, Said Josué Medina. El género no binario como manera deconstruida de interpretar el mundo. **Revista Disertaciones**, Colombia, Universidad del Rosario, v. 11, n. 2, p. 67-85, jul./dez. 2022.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno** (tradução Waltensir Dutra). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** (tradução Luís Antero Reto). Coimbra, Portugal: Edições 70, 2016.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo** (tradução Sergio Milliet). Rio de Janeiro: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Tradução Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1976.

BRAGON, Ranier. Brasil registra 1.338 feminicídios na pandemia, com forte alta no Norte e no Centro-Oeste. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 06 jun. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2021/06/brasil-registra-1338-feminicidios-na-pandemia-com-forte-alta-no-norte-e-no-centro-oeste.shtml>. Acesso em: 06 ago. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 06 ago. 2023.

BRASIL. Decreto nº 8.737, de 3 de maio de 2016. Institui o Programa de Prorrogação da Licença-Paternidade para os servidores regidos pela Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8737.htm. Acesso em: 06 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.611 de 3 de julho de 2023. Dispõe sobre a igualdade salarial e de critérios remuneratórios entre mulheres e homens; e altera a Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14611.htm#:~:text=LE

I%20N%C2%BA%2014.611%20DE%203,1%C2%BA%20de%20maio%20de%201943. Acesso em: 06 ago. 2023.

CASSIAVILLANI, Thiene Pelosi; ALBRECHT, Mirian Pacheco Silva. Educação sexual: uma análise sobre legislação e documentos oficiais brasileiros em diferentes contextos políticos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, UFMG, v. 39, e39794, 2023.

CASTILHO, Paula. **Diversity matters**: América Latina. 2020. Disponível em: <https://www.mckinsey.com/br/our-insights/diversity-matters-america-latina>. Acesso em: 06 ago. 2023.

DAMATTA, Roberto. **A casa & a rua**: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FRIEDAN, Betty. **A mística feminina**. Tradução Carla Bitelli. Rio de Janeiro: Rosas dos Tempos, 2022.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: RIOS, Flávia; LIMA, Marcia (Org.). **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. São Paulo: Zahar, 2020. P. 188-204.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua 2019**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html>. Acesso em: 06 ago. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2019**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 06 ago. 2023.

JESUS, Taissa Mendonça de. **De provedor a cuidador**: um estudo sobre homens e cuidado com crianças e adolescentes em âmbito familiar. 2021. 168 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

KAËS, René. O sujeito da herança. In: KAËS, René; FAIMBERG, Haydée. **Transmissão da vida psíquica entre gerações**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. P. 9-31.

KINIAS, Zoe; RAO, Vinika Devasar. Foundations for gender balance can be built at home. **Leaderonomics.com**, 01 nov. 2021. Disponível em: <https://www.leaderonomics.com/articles/functional/foundations-for-gender-balance-can-be-built-at-home>. Acesso em: 06 ago. 2023.

KIMMEL, Michael. **Sociedade de gênero**. Tradução Fábio Roberto Lucas. Petrópolis: Vozes, 2022.

LOUREIRO, Simone Porto. A mulher e a aceleração do processo de transformação social: conflitos e possibilidades. **Revista Ciências Humanas**, Rio de Janeiro, Universidade Gama Filho, v. 19, n. 2, p. 191-207, 1996.

MAGALHÃES, Andreia Seixas; FÉRES-CARNEIRO, Terezinha. Transmissão psíquico-geracional na contemporaneidade. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, PUC-Minas, v. 10, n. 16, p. 243-255, dez. 2004.

NOLASCO, Sócrates. **O mito da masculinidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SEPULVEDA, Denize; CÔRREA, Renan. A importância das discussões sobre gêneros e sexualidades nas escolas: combatendo práticas conservadoras misóginas e LGBTIfóbicas. **Revista Instrumento**, Juiz de Fora, UFJF, v. 23, n. 2, p. 278-296, maio/ago. 2021.

SOUZA, Renata. Quase 320 pessoas LGBTI+ morreram por causas violentas no Brasil em 2021, diz entidade. **CNN Brasil**, 17 maio 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/quase-320-pessoas-lgbti-morreram-no-brasil-em-2021-diz-entidade/>. Acesso em: 06 ago. 2023.

Simone Porto Loureiro é doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica do Departamento de Psicologia da PUC-Rio. Sócia-diretora da Narrativas Consultoria e Clínica de Psicologia e diretora da ABRH-RJ (Associação de Recursos Humanos - RJ).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4372-7579>

E-mail: simoneploureiro@gmail.com

Terezinha Féres-Carneiro é professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia, PUC-Rio. Pós-doutorado, Terapia Familiar e de Casal, Universidade de Paris V, Sorbone, 1988. Doutora Psicologia Clínica, PUC-SP, 1981.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0564-7810>

E-mail: teferca@puc-rio.br

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Carla Karnoppi Vasques

