



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LUCIA AULETE BURIGO SOUSA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO: PERCEPÇÕES DE
ORIENTADORAS EDUCACIONAIS NO PLANALTO CATARINENSE**

Lages (SC)

2015

LUCIA AULETE BURIGO SOUSA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO: PERCEPÇÕES DE
ORIENTADORAS EDUCACIONAIS NO PLANALTO CATARINENSE**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa II: Processos socioculturais e sustentabilidade.

Orientadora: Mareli Eliane Graupe
Coorientador: Geraldo Augusto Locks

Lages (SC)
2015

LISTA DE SIGLAS

CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEIM	- Centro de Educação Infantil
CEPAI	- Centro Psíquico de Atenção à Infância
CF	- Constituição Federal
CNE	- Conselho Nacional de Educação
DNDEH	- Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
EMEB	- Escola Municipal de Educação Básica
EMFI	- Escola de Ensino Fundamental do Interior
EUA	- Estados Unidos da América
FE	- Faculdade de Educação
FIPE	- Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
GDE	- Gênero e Diversidade na Escola
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBT	- Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
ONG	- Organização Não Governamental
PA	- Plano Anual
PAPS	- Programa de Atenção Psicossocial
PC	- Proposta Curricular de Santa Catarina
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN/OS	- Parâmetros Curriculares Nacionais/Orientação Sexual
PE	- Pernambuco
PEADE	- Projeto de Estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar
PEE	- Plano Estadual de Educação
PME	- Plano Municipal de Educação
PNEDH	- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNPM	- Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
PPP	- Projeto Político-Pedagógico
PR	- Paraná
PT	- Portugal
RCNEI	- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RS	- Rio Grande do Sul
SC	- Santa Catarina
SCIELO	- <i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SEAD	- Secretaria de Educação a Distância
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR	- Secretaria Especial de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial
SMEL	- Secretaria Municipal de Educação de Lages
SMS	- Secretaria Municipal de Saúde
SOF	- Sempre Viva a Organização Feminina
SP	- São Paulo
SPM	- Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres
TCLE	- Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas
UNIPLAC	- Universidade do Planalto Catarinense
USP	- Universidade de São Paulo

AGRADECIMENTOS

Às pessoas que contribuem para meu crescimento moral e ético e são parte de mim desde o meu nascer...

Aos meus pais, José Lauri (*in memoriam*) e Elsa Maria, paixões eternas.

À minha filha, com todo amor e carinho, meu ser ontem (com muitas coisas para aprender), hoje (um pouquinho melhor, mas com muita garra para continuar a aprender) e amanhã (com a certeza de que preciso aprender mais). A ti, agradeço por estarmos juntas nesse tempo de evolução e aprendizado.

Ao meu esposo, pelo amparo, paciência e compreensão.

Aos irmãos, sobrinh@s, cunhad@s, afilhad@s, pelo amor e união.

A um amigo em especial, grande motivador e número um para a realização desta minha nova etapa.

A uma parceira de dois anos de puro companheirismo “ZARA” (cachorrinha muito amada).

Às/aos inesquecíveis amig@s, pelo carinho, compreensão e companheirismo em todos os momentos.

A uma amiga que conheci nesta fase e agradeço pelo carinho e atenção, na certeza de que nossa amizade vem de outras vidas e vai perdurar por muitas outras.

Aos/às colegas da turma de mestrado 2013/2014 que comigo compartilharam conhecimentos, angústias e descobertas.

Aos/às professor@s doutor@s e funcionári@s do PPGE-UNIPLAC (SC), por nos permitirem buscar outros saberes, conhecimentos e principalmente por respeitarem angústias e inquietudes da prática cotidiana construída até a nossa chegada no processo de conclusão do mestrado.

Às professoras componentes da banca examinadora, Profa. Dra. Lourdes Caron (PPGE UNIPLAC), Profa. Dra. Maria Simone Vione Schwengber (UNIJUÍ), Profa. Dra. Andreia Becker Narvaes (UNIPAMPA) e ao Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks (Coorientador PPGE UNIPLAC), pelas sugestões e contribuições neste estudo.

Em especial, agradeço às orientadoras escolares participantes deste estudo e que em nenhum momento se opuseram à participação. Ao contrário, mostraram muita vontade de ampliar conhecimentos sobre a temática desta pesquisa.

Dedico esta dissertação, com o meu reconhecimento, à orientadora, Professora Doutora Mareli Graupe, a quem conheci, com quem convivi e muito tenho a agradecer por sua acolhida desde o primeiro encontro. Só tenho a pedir perdão pelas vezes em que minha ignorância não me permitiu compreender sua linguagem que nada mais era do que um pedido para conhecer o novo, sair da acomodação e buscar o que realmente fazia parte de mim desde a infância.

RESUMO

Esta dissertação aborda questões de gênero na implementação das políticas públicas educacionais em quatro escolas da rede municipal de educação de Lages, SC. O objetivo principal é, é analisar as percepções d@s orientador@s escolares sobre o processo de formação continuada d@s professor@s do Ensino Fundamental I no que se refere às relações de gênero e políticas públicas de inclusão da equidade de gênero nas escolas desde a década de 1990. A relevância do trabalho reside no fato de considerar o contexto educacional no que diz respeito à escola como espaço privilegiado para desencadear discussões que incluam perspectivas plurais para mudanças na comunidade escolar, visando à redução das desigualdades de gênero. Trata-se de uma pesquisa exploratória, do tipo qualitativa, fundamentada na perspectiva epistemológica pós-estruturalista, enfocando a temática de gênero. A metodologia adotada foi a da revisão de literatura, pesquisa documental e investigação empírica com coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada, aplicada com orientadoras de quatro escolas do ensino fundamental I. A escolha dos sujeitos da pesquisa deu-se mediante os critérios: ser orientador/a escolar da rede pública municipal há mais de cinco anos e orientar professor@s do ensino fundamental I. As informações obtidas foram transcritas, categorizadas e analisadas de acordo com o método proposto por Mayring. Usou-se como arcabouço teórico principalmente os estudos de Scott, Vianna e Unbehaum, Auad, Silva, Louro, Carvalho, Graupe, Butler, Almeida e Larrosa. Os resultados indicam a continuidade do velamento e negação das questões de gênero nas escolas. Os documentos oficiais prevêm essas questões, mas o discurso ainda mantém as discussões de gênero no âmbito da generalização, o que compromete a abertura desse diálogo na escola, consequentemente, fora dos muros da escola. A análise das entrevistas apresenta dados importantes, destacando-se a falta de formação profissional e continuada, poucos materiais didáticos que incluam as questões de gênero, inexistência de atividades cotidianas voltadas para a diversidade e gênero, desinteresse por parte d@s profissionais do ensino em buscar elementos que lhes permitam desenvolver discussões de gênero com alun@s e seus pares na tentativa de superar as desigualdades presentes no espaço escolar. Enfim, essa situação compromete a formação da cidadania e a garantia de direitos equitativos para tod@s.

Palavras-chave: Políticas Públicas de Gênero. Formação de Professor@s. Ensino Fundamental I. Rede Municipal de Ensino. Orientador@s Escolares.

ABSTRACT

This dissertation reviews findings from an exploratory qualitative research based on post structure epistemological perspective which addressed gender issues. The qualitative research is important for the social and educational context regarding to school as an appropriate environment to motivate discussions about multi prospects for changes in which the focus is a reduction of gender inequalities inside school communities. The research addressed gender issues guidelines from educational public policies which have been implemented in four municipal schools in Santa Catarina Estate. The research main objective is to better understand the school's counsellor perception upon the continuo professional training for teachers through the Elementary School 1 guidelines for inclusion of public policies and gender equality inside municipal schools from the public school network in the town of Lages since 1990s. The adopted methodologies for the data research were literature reviews, past documents analysis and empirical research through semi structured interviews with counsellors from four schools working with the Elementary School 1. The required criteria for the selection of an interviewee was at least 5 years' experience as a school counsellor working with teachers in Lages municipal school network and following the Elementary School 1 guidelines. The interviews were transcribed, analysed and classified according to the proposed method by *Mayring*. The paper framework was based upon *Scott, Vianna and Unbehaum, Auad, Silva, Blonde, Carvalho, Graupe, Butler, Almeida and Larrosa* studies. The findings are compatible with a continuity of concealment and denial towards gender issues inside the municipal schools environment. The Elementary School 1 guidelines foreseen issues related to gender inequalities however the suggested approach consider gender issues in general terms which compromises an open discussion in the schools and consequently outside the school perimeter as well. The analysis of the interviews validate important data which expose the leading deficiencies as lack of skills and the continuo professional training of counsellors, reduced number of text books for gender issues guidance, absence of daily activities working with gender and diversity, indifference by teaching professionalsto pursue support enabling them to engage with students and their peers in discussions about gender issues as an attempt to overcome inequalities inside the schools. Ultimately, an environment that undermines the creation of citizenship ideas and equal rights for everyone.

Keywords: Public Gender Policies. Teachers Training. Elementary School 1. Municipal School Network. School Counsellors

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 CAMINHOS PERCORRIDOS	22
3 FEMINISMO, GÊNERO E EDUCAÇÃO	33
3.1 FEMINISMOS.....	33
3.1.1 O Movimento Feminista e as Ondas.....	37
3.2 O CONCEITO DE GÊNERO.....	47
3.2.1 Identidade de Gênero.....	53
3.3 ORIENTAÇÃO SEXUAL.....	58
3.4 MULHERES, EDUCAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO	62
3.5 GÊNERO E EDUCAÇÃO.....	68
3.5.1 Gênero e escola	73
4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO	77
4.1 GÊNERO E LEGISLAÇÕES	77
4.2 GÊNERO E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	81
4.3 CURRÍCULO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO.....	86
4.4 GÊNERO E OS PLANOS DE EDUCAÇÃO NACIONAL, ESTADUAL E MUNICIPAL	90
4.4.1 Plano Nacional de Educação (2001-2010)	90
4.4.2 Plano Nacional de Educação (2014-2024)	92
4.4.3 Educação em Direitos Humanos	93
4.4.4 Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (2004-2013).....	97
4.4.5 Plano Municipal de Educação.....	100
4.5 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E PLANEJAMENTO ESCOLAR.....	101
4.6 GÊNERO E FORMAÇÃO CONTINUADA.....	106
4.6.1 Gênero e diversidade na escola (GDE).....	110
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	114
5.1 PESQUISA DOCUMENTAL / BIBLIOGRÁFICA E EMPÍRICA.....	114
5.2 ENTREVISTA FOCALIZADA	120
5.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA.....	121
5.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO QUALITATIVO.....	125
6 POLÍTICAS PÚBLICAS NA REDE MUNICIPAL: GÊNERO E SEXUALIDADE .	129

6.1 O PAPEL DE GÊNERO NO DISCURSO DAS ORIENTADORAS ESCOLARES ENTREVISTADAS	130
6.2 ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO PARA MANIFESTAÇÃO, DESEJOS E OPINIÕES DE SITUAÇÕES COTIDIANAS DA ESCOLA	135
6.2.1 Escola enquanto espaço democrático para @s alun@s exporem suas experiências, desejos e opiniões.....	138
6.2.2 Escola e seus desafios	140
6.3 PRÁTICAS DISCRIMINATÓRIAS NAS ESCOLAS	141
6.4 SEXUALIDADE NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS	144
6.4.1 Homossexualidade na escola	151
6.4.2 Homofobia escolar.....	155
6.5 FORMAÇÃO D@S PROFESSOR@S SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE, RAÇA, ETNIA.....	160
6.6 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E PLANO ANUAL	173
6.5.1 Projeto Político-Pedagógico, políticas públicas e práticas pedagógicas de gênero da Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) “Brilhante”	174
6.5.2 Projeto Político-Pedagógico e Plano Anual, políticas públicas e práticas pedagógicas de gênero das EMEB Topázio, Turquesa e Opala	179
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
REFERÊNCIAS	191
ANEXOS	211
APÊNDICES	213

1 INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar a temática de relações de gênero na formação d@s¹ professor@s surgiu a partir da minha trajetória pessoal e profissional. Em razão dessa experiência na área da psicopedagogia, e principalmente nos últimos anos, senti-me desafiada a buscar não um truque de mágicas, com resultados instantâneos, mas um suporte teórico-metodológico fundamentado em autor@s que desenvolvem pesquisas sobre gênero, educação e escola. Com isso, busquei abordar como @s professor@s compreendem na educação escolar as diferenças e desigualdades de gênero e outros marcadores sociais.

Da infância, trago recordações que contribuíram para a construção de minha personalidade por meio de vivências que começaram dentro de casa e, a partir dos meus sete anos de idade, traçaram um longo caminho. Minha família sempre esteve presente em ações de ajuda comunitária, apoiando pessoas em condições menos favorecidas economicamente. Lembro-me que em certa fase meus pais trabalhavam com o Projeto Filantrópico Centro de Educação e Formação André Luis (Lages-SC) e havia um ônibus para transportar os adolescentes dos bairros até a sede da entidade. Nesse contexto, confirmou-se minha opção profissional na área da educação. Naquele ônibus, que aos finais de semana ficava estacionado no pátio de nossa casa, eu tinha muit@s alun@s imaginári@s. Eu @s colocava sentad@s nos bancos e solicitava que prestassem atenção no para-brisa, minha lousa, onde passava lições e deveres. Recordo-me ainda de muit@s professor@s, essencialmente dos anos iniciais, que fizeram a cada ano crescer em mim a possibilidade de ser professora para compartilhar com outr@s o mesmo carinho em várias áreas do conhecimento.

Trabalhei como professora do Ensino Fundamental I, psicopedagoga e orientadora educacional. Após vinte anos em sala de aula, com muitas histórias, realizações, paixão pelo fazer pedagógico, fui convidada a trabalhar no Programa de Atenção Psicossocial (PAPS), desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Saúde de Lages. Esse Programa atende crianças/adolescentes encaminhad@s pelos Centros de Educação Infantil (CEIM), Escolas Municipais de Educação Básica (EMEB), Escolas Municipais Fundamentais Interiores (EMFI), Escola de Educação Básica Estadual, Promotoria, Conselho Tutelar e Profissionais da área da Saúde. Seu público alvo são crianças e adolescentes que apresentam transtornos biopsicossociais que interfiram no processo de aprendizagem. O PAPS é

¹ Durante o processo de construção deste texto dissertativo, @ era o símbolo usado para representar linguisticamente feminino e masculino. Atualmente, os estudos de gênero apresentam o X como modo de representação gráfica para ambos os sexos, mas optamos em manter @, haja vista que todo o texto já havia sido composto.

constituído por uma equipe multidisciplinar (Psicóloga, Fonoaudióloga, Orientadora Pedagógica, Psicopedagoga, Fisioterapeuta, Odontologia, Neurologista, Oftalmologista e Assistente Social) que objetiva o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes na abrangência municipal. A equipe desenvolve um trabalho voltado ao atendimento preventivo à criança/adolescente, como também presta orientações aos pais, professor@s e alun@s, com a preocupação de, juntamente com a escola, priorizar, sanar ou minimizar os problemas detectados e seus diferentes aspectos. Permaneci no Programa por onze anos, durante os quais assumi funções de orientação pedagógica, psicopedagogia clínica e mais cinco anos como coordenadora.

Essa atividade profissional desafiou-me a buscar capacitações, leituras, práticas pedagógicas e estratégias para corresponder ao que me propus frente aos desafios diários do programa. As atividades de orientação possibilitaram-me a escuta de muitas falas quanto às dificuldades enfrentadas em sala de aula com relação ao desinteresse dos meninos, das meninas e das famílias nas atividades escolares e isso contribuiu para uma postura reflexiva perante a realidade desses sujeitos.

Todo o contexto de vida e profissional aqui apresentado foi fundamental para que me propusesse a voltar aos bancos acadêmicos e desenvolver uma pesquisa que envolvesse as questões de gênero na educação. No caminho percorrido, o que mais me afetou ao longo desses anos foi o fato de perceber que mesmo com orientações, formações, aconselhamentos e cuidados referentes à discriminação na escola os problemas se repetiam e muitas das crianças e adolescentes atendid@s no PAPS ou nos processos/tentativas de inclusão das diferenças nas escolas e no meio social esses seres retornavam ao atendimento com os mesmos problemas ou, em algumas situações, com agravantes. Na impossibilidade de compreender o que isso representava, percebi que a Academia poderia me proporcionar os subsídios necessários ao entendimento dos motivos pelos quais o preconceito, a discriminação e a exclusão da diversidade, em especial as relativas a gênero e sexualidade, situações seculares, são mantidas na escola e na sociedade deste início de milênio.

Decorrente dos motivos apresentados, a pesquisa desenvolvida situa-se na perspectiva dos estudos de gênero no campo educacional. Convém lembrar que essas questões apenas recentemente vêm conquistando espaços expressivos no âmbito da educação. Compreendo que esse tema alcança indiscutível relevância para se pensar como alun@s e

professor@s contribuem para a formação de subjetividades² na área dos estudos culturais, dos estudos de gênero e dos estudos sociais sobre as diferenças.

Chamo a atenção para a importância neste campo investigativo do conhecimento sobre a relação de gênero na formação d@s professor@s, por entender que essa temática remete a discussões sobre as relações de gênero desenvolvidas tanto no âmbito acadêmico quanto nas formações continuadas na rede municipal de ensino de Lages. Desse modo, a proposta desta pesquisa justificou-se por entender-se a necessidade de identificar e contextualizar a formação continuada d@s professor@s quanto às políticas públicas educacionais, que poderão colaborar para a introdução da categoria gênero nos espaços escolares. Para analisar e refletir sobre quais os avanços e desafios propostos pela Secretaria Municipal de Educação de Lages (SMEL) no que trata do campo que se vem definindo - da ampliação dos direitos, tendo a escola como espaço da construção de cidadania -, fez-se necessário perceber o espaço escolar como um ambiente político-pedagógico, ou seja, de socialização de conhecimentos e de conquistas de direitos, que garanta uma educação integral para tod@s.

A pesquisa insere-se na Linha de Pesquisa LP2, do Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, que tem como fio condutor estudos voltados para Educação, processos socioculturais e sustentabilidade; Processos históricos, sociais e educativos formativos, formais e não formais; Educação popular e movimentos sociais; Desenvolvimento territorial e vida sustentável; Educação ambiental; Educação do campo; Identidade, gênero e etnia. A concepção epistemológica de análise que fundamentou este estudo foi a perspectiva pós-estruturalista³ e a problemática consistiu em saber quais são as percepções d@s orientador@s escolares sobre a implementação das políticas públicas de gênero na rede municipal de ensino de Lages. A partir disso, busquei responder a duas questões principais: Como a formação d@s professor@s da rede municipal de ensino

² Subjetividade é, segundo Silva, “termo amplamente utilizado na teorização social contemporânea, com múltiplas conotações. É com frequência tomada simplesmente como sinônimo de ‘sujeito’. Neste sentido, pode-se aplicar ao conceito de subjetividade todos os questionamentos que são feitos ao conceito de sujeito. Em termos gerais, refere-se às propriedades e aos elementos que caracterizam o ser humano como sujeito. Num certo registro, subjetividade se opõe aqueles elementos que, no ser humano, se distinguem do que é característica social, carregando as conotações de interioridade e essencialidade associadas à etimologia da palavra sujeito - sub-jectum, ‘substância que está sob, subjacente’” (2000, p. 101).

³ Pós-estruturalista é compreendido por Silva como “[...] uma série de análises e teorias que ampliam e, ao mesmo tempo, modificam certos pressupostos e procedimentos da análise estruturalista. Particularmente, a teorização pós-estruturalista mantém a ênfase estruturalista nos processos linguísticos e discursivos, mas também desloca a preocupação estruturalista com estruturas e processos fixos e rígidos de significação. Para a teorização pós-estruturalista, o processo de significação é incerto, indeterminado e instável. Em outra perspectiva, o pós-estruturalismo apresenta-se também como uma reação tanto à fenomenologia quanto à dialética” (2000, p. 92).

trabalhou as relações de gênero e como foram implementadas as políticas públicas de inclusão da equidade de gênero no Ensino Fundamental I, tendo como recorte temporal os período de 1990 a 2014.

Para responder a esses questionamentos, juntamente com a orientadora, delineamos como objetivo geral da pesquisa: Conhecer as percepções d@s orientador@s educacionais sobre o processo de formação continuada d@s professor@s do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Educação de Lages (SC) no que se refere às relações de gênero e políticas públicas educacionais de inclusão da equidade de gênero desde a década de 1990. A consideração às referências a partir da década de 1990 deve-se ao período em que foram sancionadas leis e diretrizes que envolvem a temática de gênero e educação, tornando a escola espaço privilegiado para se desencadear discussões sob perspectivas plurais para mudanças na comunidade escolar, o que pode contribuir para a redução da desigualdade de gênero. Em decorrência, foram propostos os seguintes objetivos específicos: a) Historiar documentos que embasam a construção da formação continuada da rede municipal de ensino de Lages a partir da década de 1990; b) Compreender o que dizem diferentes autor@s a respeito da categoria gênero; c) Identificar políticas públicas no campo de gênero que contribuem para a formação continuada de professor@s para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental I; d) Refletir sobre as percepções d@s orientador@s escolares das Escolas Básicas do município de Lages, como também o Projeto Político Pedagógico (PPP) e Planejamento Anual (PA) d@s professor@s em torno da implementação das políticas públicas educacionais de inclusão da equidade de gênero nos espaços escolares.

É de anuência que a escola tem sido marcada profundamente pelo modo como são produzidas as diferenças e as desigualdades de gênero em suas pronunciações, juntamente com marcadores sociais, a exemplo de sexualidade, raça, etnia e classe. No entanto, deveria ser um espaço formador de sujeitos livres para o exercício da cidadania e da equidade, pois, de acordo com Freire:

Educar é construir, libertar homens e mulheres do determinismo, passando a reconhecer o seu papel na história, considerando a sua identidade cultural na sua dimensão individual e coletiva. Sem respeitar essa identidade, sem autonomia ou sem levar em conta as experiências vividas, o processo educativo será inoperante e constituirá somente um conjunto de meras palavras, despidas de significação real (2003, p. 18).

Para Freire, educar é possibilitar o rompimento de padrões e modelos hegemônicos ao oportunizar @s estudantes situações de aprendizagem baseadas nas relações humanas, na construção da liberdade, cidadania e equidade.

Entendemos que as relações de gênero no contexto educacional, juntamente com outras não menos importantes (de raça, etnia, classe e orientação sexual), são indispensáveis para essa construção cidadã a ser desenvolvida por aquel@s que fazem parte dos processos educacionais, seja na função de orientador/as seja de formador@s, mestres ou aprendizes. Contudo, embora essa necessidade, ainda há muito a ser desenvolvido em forma de políticas públicas e ações d@s agentes educacionais para que se possa entender e perceber a escola como esse espaço de construção e desenvolvimento de sujeitos livres e políticos de direito.

É possível observar ao longo da história da educação brasileira que principalmente temáticas relacionadas às questões de gênero, quando aparecem, têm sido relegadas a segundo plano. Nesse processo histórico, somente nas últimas três décadas foram sancionadas leis e diretrizes que incluem a temática de gênero no campo da educação. Isso revela a importância desta pesquisa no intuito de colaborar na construção do conhecimento sobre como têm sido realizados os debates em torno das desigualdades entre homens e mulheres, bem como a contribuição de ações governamentais na implantação das políticas públicas de gênero na área educacional brasileira. Nos estudos de Bucci, entende-se a “[...] política pública [...] como um conjunto de ações ou normas de iniciativas governamentais, visando à concretização de direitos” (2002, p. 94). Diante disso, consideramos a política pública como mecanismo que deve promover a efetivação de direitos e reduzir as desigualdades sociais, ou seja, ajudar na construção de relações igualitárias para tod@s.

As instituições de ensino superior e o fomento à pesquisa, originários da proliferação de cursos de graduação a partir dos anos 1990, contribuíram consideravelmente para que estudos bibliográficos e pesquisas de campo colocassem em destaque tanto a necessidade de se compreender a complexidade do que significa gênero quanto à importância desse tema no desenvolvimento de políticas públicas educacionais (VIANNA, UNBEHAUM, 2004). Importante lembrar que o debate sobre igualdade de gênero propicia o entendimento de que a igualdade de direitos considera as diferenças entre os sexos, mas não o fazer dessas diferenças um motivo para a continuidade das desigualdades.

Na Constituição Federal brasileira de 1988 entende-se a educação como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família”, a ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa”, considerando “seu preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1988). Isso a confirma como direito fundamental da nação, conforme regulamentado no Artigo 205, Cap. III, Seção I dessa Lei. Há possibilidades de se perceber a inclusão de gênero nesse contexto, mas de modo abstrato, que não nomeia, não define. O que permite tanto a adoção de critérios para inserção de tod@s quanto a abstenção

dessa discussão nos espaços sociais. Após a promulgação da Carta Magna de 1988, foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), contudo, conforme observações iniciais, o conceito de gênero também é velado nesse documento.

Em 1997, o Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nesse documento, contempla-se a temática de gênero nos denominados “Temas Transversais” e a discussão sobre gênero e sexualidade é proporcionada através do tema “Orientação Sexual”, no décimo volume do PCN. No entanto, nos ambientes escolares, ainda se trabalha a temática de gênero como tabu e enfatizando somente a questão da sexualidade. Por isso a necessidade de @s professor@s, por meio de formações continuadas, conhecerem e desenvolverem atividades com o auxílio de políticas públicas que deem suporte à temática em questão, a exemplo da Constituição Federal de 1988, LDB, Plano Nacional de Educação (PNE) e PCN.

Ao propor uma educação de direitos equitativos a tod@s com a redução das desigualdades quanto ao sexo (masculino-feminino), entendemos a importância em desenvolver uma formação @s profissionais da educação que fortaleça e promova algumas mudanças na prática pedagógica. Nesse sentido, “[...] admite-se que a educação, os processos escolares e as ações docentes influenciam a equidade ou iniquidade de gênero e, inversamente, que o gênero impacta as experiências e os resultados educacionais” (CARVALHO, 2009, p. 31).

Nesta pesquisa, buscamos agregar a concepção de formação continuada de professor@s no que tange à valorização do próprio saber construído ao longo da experiência profissional. Assim, as diversidades encontradas pel@s professor@s em sala de aula, seus desafios contínuos, tornam-se questões fundamentais no contexto social, político e educacional.

Entendemos que a formação continuada d@s professor@s em relação a gênero situa-se em um contexto complexo e preocupante. Nas escolas, raramente aborda-se a temática de gênero. Quando isso ocorre, geralmente as questões de gênero são associadas no campo da biologia. Por isso, consideramos que há um longo caminho a ser percorrido na formação continuada d@s professor@s.

A Prefeitura do Município de Lages, por meio da Secretaria da Educação, possui uma política de Formação de Professor@s que se dá com Capacitações Continuadas. Esse processo objetiva contribuir na qualidade do trabalho desenvolvido em sala de aula, conforme assegurado no Artigo 37, da Lei Complementar nº 107, de 23 de dezembro de 1998 (LAGES, 1998), em acordo com a LDB nº 9394/96.

Conforme informações obtidas junto ao setor de Formação Continuada da Secretaria de Educação do Município de Lages (SMEL), essa secretaria trabalhou até 2013 com nove professor@s formador@s na rede e @s professor@s receberam até duas formações ao ano. Até a data de início desta pesquisa, as formações eram ofertadas as/os profissionais docentes do Ensino Fundamental por área de conhecimento, em forma de oficinas temáticas, cuja inscrição e participação ficavam sob a responsabilidade d@s docentes.

A trajetória das formações continuadas nesse município iniciou-se no ano de 2010, quando a Secretaria da Educação Municipal lançou a proposta de um trabalho efetivo na linha da Formação de Professor@s da Educação Infantil, em serviço, sob a perspectiva de que @s professor@s são responsáveis pela própria formação. O discurso d@s agentes educacionais dessa Secretaria destaca a formação continuada como uma necessidade inerente à docência e que deve fazer parte de um processo de permanente desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, objetivando um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e (re)construção contínua de uma identidade pessoal.

Contudo, é importante questionar esse processo de formação no que diz respeito à temática de gênero, especialmente considerando que são poucas as ações que efetivamente tratam sobre gênero para além da sexualidade e das diferenças biológicas.

Das informações coletadas para este estudo destaca-se, segundo coordenadoras da SMEL, que a formação vem sendo realizada de forma centralizada e descentralizada. O objetivo da formação caracteriza a implementação de ações promotoras de aprendizagem significativa por meio de ação e prática pedagógicas que atendam aos pressupostos nos quais se pauta o projeto da educação. A proposta é a de auxiliar na superação das limitações verificadas no âmbito da formação inicial, atendendo às demandas em relação à prática pedagógica da sala de aula e de projetos educativos (LAGES, 2010).

A formação descentralizada visa à reflexão da demanda de cada unidade. Para tanto, as unidades educativas contam com momentos de estudo no calendário escolar (Paradas Pedagógicas), assegurando o tempo letivo previsto na legislação vigente. Essa formação é acompanhada pel@s orientador@s e pelo Setor de Educação Infantil, através da assessoria técnica e pedagógica da SMEL.

Em conformidade com essa abordagem, o discurso veiculado no Plano Municipal de Educação de Lages, aprovado no dia 30 de junho de 2007, situa esse documento em convergência com a proposta da comunidade lageana, “[...] que busca a construção de uma escola que se assente na qualidade, na cidadania e no respeito à diversidade [...]” (LAGES, 2007, p. 03).

Em uma de suas diretrizes, no referido Plano consta que a “[...] educação escolar deve constituir-se em uma ajuda intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças, adolescentes e jovens” (LAGES, 2007, p. 9). Entende-se que isso deva ocorrer de modo contínuo e extensivo, e ainda que as aprendizagens não estejam presentes somente nas escolas, mas na família, através da mídia, no lazer e outras instâncias de construções de saberes e valores para convívio social. Considera-se importante para ess@s agentes que @s alun@s devem ser valorizad@s pelos aprendizados trazidos e construídos no espaço escolar, oportunizando trocas de conhecimentos por tod@s @s profissionais envolvid@s na construção de ambientes sem estereótipos e preconceitos.

Esses aspectos nortearam as observações e reflexões contidas nesta dissertação a partir da análise de documentos e da leitura das falas das orientadoras escolares participantes da pesquisa a respeito das questões de gênero, sob a perspectiva das políticas públicas educacionais de inclusão de gênero nos espaços escolares. Para sistematizar as discussões, a dissertação foi estruturada em capítulos, cada um com o propósito de apresentar reflexões inerentes a esta pesquisa, ressaltando a importância das contribuições d@s autor@s pesquisados para compor o referencial teórico-metodológico deste estudo.

Iniciamos as reflexões já na *Introdução*, com a apresentação geral da pesquisa atrelada à vivência da pesquisadora. Em *Caminhos percorridos* descrevemos o estado da arte, nosso primeiro passo no sentido de identificar que discussões vêm sendo realizadas no âmbito acadêmico-científico sobre questões de gênero. A pesquisa relacionou reflexões que vão desde o conceito de gênero até as políticas públicas educacionais e sua função na tentativa de amenizar a ausência de discussões sobre a temática em todos os espaços escolares.

Feminismo, gênero e educação é composto por informações sobre os movimentos feministas e pesquisas em universidades a respeito de gênero, sexo e formação continuada d@s professor@s. Partimos do pressuposto de que há necessidade de se estimular @s professor@s no intuito de incluírem mudanças nos seus currículos e principalmente na prática diária, possibilitando que @s alun@s se sintam motivad@s e provocad@s a tornarem-se cidadãos/cidadãs capazes de lutar pela inclusão das diferenças entre sujeitos masculinos e femininos. No ambiente escolar pode-se reconhecer a diversidade na garantia da permanência e reconhecimento de igualdades de direitos, então, há necessidade de a escola abandonar a prática de valorização da diversidade apenas em datas comemorativas, para torná-la ação constante nas atividades cotidianas, no relacionamento entre professor@s, estudantes e funcionári@s, desenvolvendo um aprendizado voltado para o convívio e apreço à diversidade.

Em *Políticas públicas de gênero* referenciamos as Legislações e Políticas Públicas Educacionais de Gênero no Brasil referentes as três últimas décadas, cujos os estudos revelam importantes avanços acerca da construção de uma escola a ser percebida como espaço privilegiado para desencadear discussões sobre perspectivas plurais para a sociedade. Nesse capítulo, retomamos as políticas públicas como ações desenvolvidas pelo poder público sob a égide democrática, considerando que essas políticas são elaboradas e colocadas em prática pelos representantes do povo, eleitos por meio do voto, no exercício da democracia. Entendemos também que, sob essa perspectiva, os mecanismos criados pelo Estado para o desenvolvimento do que foi planejado para uma determinada política pública (BUCCI, 2002), neste caso, da inclusão das questões de gênero nos programas educacionais, tenham por base o princípio democrático dos direitos igualitários a tod@s. Apoiamo-nos na possibilidade de que as políticas públicas devam ser efetivamente direcionadas na realização e efetivação de direitos, como também na diminuição das diferenças, sobretudo as desigualdades de gênero, para que possam colaborar na construção de relações igualitárias entre os sexos.

Delineando o percurso: método, espaço e sujeitos da pesquisa inclui a definição do método de pesquisa adotado, o conceito de pesquisa documental e entrevista focalizada. Contextualizamos a pesquisa empírica com a apresentação das escolas e conceituamos o processo de análise de conteúdo quantitativo. Apresentamos os documentos escolares pesquisados (Projeto Político Pedagógico e Plano Anual) elaborados coletivamente por profissionais das quatro Escolas Básicas Municipais que compuseram o universo da pesquisa. Observou-se nesses documentos se há referência às políticas públicas de gênero e propostas de atividades pedagógicas de inclusão dessa temática no cotidiano de sala de aula. Consideramos importante explicitar e compreender o Projeto Político Pedagógico como um processo democrático, porque seus princípios e fundamentos necessitam ser inclusivos com uma proposta de educação para tod@s. A escolha das escolas deu-se mediante o tempo de serviço em orientação escolar na rede municipal.

Em *Políticas Públicas de gênero na rede municipal de ensino: gênero e sexualidade* apresentamos os resultados da entrevista focalizada realizada com quatro orientadoras escolares que têm por função orientar a comunidade escolar e principalmente a prática pedagógica d@s professor@s de quatro escolas do sistema municipal de ensino de Lages. Na análise das falas dessas profissionais da educação estão presentes as tensões ocasionadas pela possibilidade de abertura para discussões sobre gênero, inclusão, igualdade, homofobia, sexualidade, homossexualidade e diferenças no contexto escolar. Foram desenvolvidos cinco eixos para serem trabalhados nas entrevistas com as orientadoras. A

respeito de Cidadania e educação equitativa nas escolas, as pesquisadas entendem que a escola ainda não consegue desenvolver atividades e ambiente equitativo, deixando a desejar na efetivação de um projeto de educação igualitário e promotor de igualdade para tod@s @s que fazem parte da comunidade escolar. No que tange aos papéis de gênero, as mudanças nessas escolas ainda são tímidas e as ações e reflexões desenvolvidas no coletivo são aspectos a conquistar. As perguntas sobre sexualidade tiveram por objetivo entender como essa questão vem sendo discutida, aceita e assimilada nas escolas em pesquisa. Identificou-se que essa temática caracteriza um nó tanto para coordenador@s educacionais quanto para docentes, alun@s, pais e demais envolvid@s com a escola. Isso caracteriza outro aspecto a ser repensado na perspectiva da diminuição de discriminações e preconceitos quanto à orientação sexual dos sujeitos que participam do processo educacional. Na leitura das falas sobre a formação continuada, os dados direcionam para a defasagem de temas relacionados às questões de gênero nos cursos formativos, materiais didáticos e ações que levem os sujeitos a uma discussão e reflexão sobre gênero, a começar pelos documentos escolares até a prática cotidiana de sala de aula. Complementam o corpo da dissertação as considerações finais, referências, apêndices e anexos relacionados à pesquisa.

Cabe, para finalizar esta introdução, situar que o percurso foi cansativo, mas pleno de descobertas e desconstrução de saberes/certezas. A importância desse trajeto se deve também à oportunidade de participar de eventos relacionados à temática em estudo e na ampliação de horizontes no contato com outros conhecimentos, pesquisas sobre outras temáticas voltadas para a educação. O que se tornou visível foi o fato de que muito se fala em mudanças na escola, no entanto, a prática fica aquém do projetado. São pouc@s @s que mudam seu cotidiano e incluem em sua didática as transformações necessárias à equidade de gênero e de outras questões tão importantes quanto essa. Neste estudo, identificamos alguns dos motivos pelos quais a discriminação e o preconceito estão ainda arraigados no contexto escolar e esse saber nos trouxe uma única certeza, a de que precisamos de ações conjuntas para a efetivação das legislações na sala de aula. Precisamos diminuir cada vez mais o velamento e a negação das questões de gênero, parando de reproduzir e produzir modelos hierarquizados pela sociedade, sabendo que isso só irá comprometer as novas gerações a continuarem no âmbito da generalização de estereótipos, preconceitos, discriminações e homofobias em ambientes escolares e fora deles.

Como pesquisadora e profissional da educação, cabe-me questionar, então: que escolas temos e que escolas queremos? Que sujeitos temos e que sujeitos queremos? Isso porque, a escola sendo um espaço privilegiado e importante na formação e transformação dos

sujeitos, tem por função, além da transmissão de conteúdo, ampliar o conhecimento de tod@s @s envolvid@s na educação. A escola não pode negar-se à reflexão e discussão de situações que se desenvolvem em seu cotidiano, aspecto que será detalhado nos capítulos que compõem esta dissertação.

2 CAMINHOS PERCORRIDOS

A imagem que melhor pode explicar é a de rede e não de cadeia. Rede de vários fios que se cruzam, que se rompem, que se unem, que se questionam dependendo do ponto que se estabelece como partida em cada texto.

(Norma Sandra de Almeida Ferreira, 2002)

Neste capítulo são apresentados os resultados da pesquisa efetuada para compor o Estado da Arte sobre o tema estudado nesta dissertação. Situamos esses referenciais em um capítulo à parte, primeiro, por considerarmos o primeiro passo de uma pesquisa científica, ou seja, identificar o que tem sido desenvolvido no âmbito acadêmico a respeito das questões de gênero nas escolas e desenvolvimento e implementação de políticas públicas de inclusão de gênero nas práticas pedagógicas das escolas brasileiras, notadamente as públicas e que atendam o Ensino Fundamental I. O segundo motivo refere-se à leitura e organização dos textos, considerando que quase a totalidade do que foi selecionado entrou nessa descrição.

Cabe informar que embora tenhamos localizado muitos estudos publicados em periódicos e defendidos em Academias, pesquisas que de fato tenham analisado os motivos pelos quais a diferença, a discriminação e o preconceito no que tange às relações de gênero a partir das percepções dos sujeitos que compõem o universo escolar são reduzidos face à importância dessa temática. Entendemos, por isso, que os artigos, teses e dissertações aqui descritos compõem um universo que necessita ser mais explorado para que a equidade quanto às questões de gênero se torne realidade nas escolas brasileiras. Sendo assim, na sequência discorreremos sobre aspectos relativos ao conceito de Estado da Arte, características deste tipo de pesquisa e, em seguida, descreveremos os estudos selecionados para compor este capítulo.

A pesquisa apresentada neste capítulo está diretamente ligada a temas sociais, à preocupação com a educação e suas práticas de trabalho. Ao considerarmos essas questões, adentramos no universo das propostas acadêmicas e as reconhecemos como fato histórico concreto, o que nos levou a entender como o pesquisador decifra os diversos processos dos grupos sociais, propõe e delinea continuidades ou rupturas, assentando a pesquisa sobre fundamentos que abarcaram as reflexões nos movimentos sociais.

Quando adentramos à pesquisa em diversos locais, identificamos produções que contemplam o objeto sobre o qual nos propusemos discutir, o que nos colocou o desafio de estabelecer um diferencial para nosso projeto, analisando aspectos que pouco foram considerados nas discussões acadêmico-científicas. Os estudos encontrados oportunizaram um conhecimento prévio e amplo sobre o que desejávamos investigar.

Para Ferreira, em estudos do tipo Estado da Arte ou do conhecimento é possível observar as diferentes “[...] categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado” (2002, p. 258). Isso permitiu, na identificação do nosso tema de pesquisa, discuti-lo e nos embasarmos nas obras consagradas de divers@s autor@s.

Consideramos isso um importante desafio à tarefa à qual nos propusemos, seguindo o pensamento de Ferreira:

Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema (FERREIRA, 2002, p. 259).

Os estudos para a composição de um estado da arte, segundo a mesma autora, originam-se de “catálogos de faculdades, institutos, universidades, associações nacionais e órgãos de fomento da pesquisa” (FERREIRA, 2002, p. 259). A divulgação e publicação dos estudos produzidos nas universidades devem estar a serviço da população acadêmica e em espaços de educação formal, não formal e informal para que a informação seja socializada. Isso pode ocasionar que a produção científica se estabeleça como possibilidade de emancipar os sujeitos através do conhecimento historicamente produzido em suas diversas formas.

Essa pesquisa nos catálogos serviu para que buscássemos o maior número possível de documentos vinculados ao tema em estudo. Foi um primeiro contato com o já produzido, com a seleção de estudos de diferentes perspectivas sobre a temática em pesquisa. A busca não se esgota, pois o conhecimento se renova, mas os estudos selecionados foram tratados com o rigor que nos foi possível.

Em uma segunda fase de elaboração do estado da arte destaca-se o levantamento investigativo, porque inventariar requer um pouco mais de tratamento para com o conhecimento produzido. Nessa etapa, observamos o diferencial dos trabalhos, no que eles divergem ou convergem, ideologias, opção teórica, áreas do conhecimento destacadas e espaço temporal no qual os estudos foram produzidos e sob quais propósitos. O aumento de pesquisas científicas em nosso país se deve ao trabalho desenvolvido principalmente nas academias. Sua disseminação ganhou alcance considerável com a tecnologia de informação, que permite a pessoas de diferentes partes do país e do mundo conhecerem esse patrimônio intelectual. Também contribui com pesquisas realizadas nas escolas com o intuito de formar,

informar e fomentar a política de educação de formação permanente de professor@s, gestor@s e tod@s @s que se encontram envolvid@s no trabalho pedagógico. Por isso, podemos dizer que o estado da arte consistiu em um divisor de águas para a nossa pesquisa, ao nos permitir conhecer e compreender que os estudos relacionados são apenas uma amostra do que foi produzido.

Na pesquisa para o estado da arte buscamos estudos sobre as seguintes categorias: educação/gênero, docência/gênero, educação escolar/gênero e políticas educacionais/gênero. Essas categorias foram escolhidas conformes ao objeto de pesquisa, a partir do qual buscamos conhecer as percepções d@s orientador@s educacionais de escolas municipais catarinenses quanto às políticas públicas de gênero.

A pesquisa deu-se nas seguintes bases de dados e bibliotecas virtuais: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Portal de Periódicos da Capes, *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO) e as bibliotecas de educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Efetuamos leitura integral dos estudos selecionados nas bases de dados pesquisadas e o resultado está descrito na sequência deste texto.

Sobre a categoria educação/gênero, a constatação de Pereira (2005) foi a de que estudos que articulam educação, gênero e infância são raros no Brasil. Com isso, a pesquisa contribui para o preenchimento dessa lacuna ao investigar a relação com as diferenças na escola, materializada na preocupação de professor@s da Educação Infantil e Ensino Fundamental com crianças que rompem uma suposta normatividade de gênero. Sob essa perspectiva, Oliveira (2002) relacionou que ainda permanece nos ambientes escolares a ideologia da dicotomia de gênero. Nesse sentido, foram estudados os discursos e as práticas educacionais de 1870 e 1910, buscando perceber como, a partir destes, se constituíram os modelos de formação na questão das relações de gênero na sociedade brasileira.

Machado (2003) identificou a presença dos novos paradigmas associados à agenda pós-moderna na área de Educação, focalizando especificamente os estudos de gênero. Para dar conta dessa temática, buscamos em Santos (2008) reflexões a respeito de situações de gênero e homofobia e o processo de formação humana no âmbito da Educação Física. Esse estudo identificou como professor@s de Educação Física compreendem o gênero e a homofobia como problemáticas significativas a serem enfrentadas em seu fazer pedagógico desde a universidade e, sobretudo, para além dela, na Educação Básica.

Identificamos que resumos de teses e dissertações com indícios de relações de gênero no ambiente escolar ainda são relativamente poucos. Os mesmos sinalizam à necessidade de se repensar/reelaborar discursos que, marcadamente androcêntricos, condicionam meninas e meninos a lugares/funções pré-concebidos, excludentes (PEREIRA, 2008).

Atualmente, processos de construção das relações de gênero no campo educacional demandam a identificação de outros paradigmas, especificamente sobre os estudos de gênero. A emergência de uma significativa relação com a educação e representações culturais d@s professor@s do Ensino Fundamental nas relações entre os sexos, os gêneros é um caminho a ser percorrido (WOLFF, 2006).

A partir da necessidade observada de mudanças de percepções e práticas pel@s professor@s, Nemi Neto (2007) trouxe - mediante análise de livros didáticos aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático em 2005 - à luz discussões a respeito dos gêneros narrativos ficcionais nas escolas.

Oliveira e Salva (2010) analisaram nas brincadeiras entre crianças de uma turma de maternal e pré-escolar os comportamentos aceitáveis e reprovados pel@s professor@s de uma instituição da região central do Rio Grande do Sul. Sob a perspectiva de gênero, o estudo refletiu sobre a quebra de regras nas brincadeiras de meninos e meninas.

Ainda sob essa perspectiva - na questão de gênero ser pouco reconhecida em atividades escolares -, Cruz (2004) buscou compreender o conflito nas relações entre crianças de 1ª a 4ª série em um recreio escolar quanto à questão de gênero. Nessa mesma concepção, Sotero (2010) desenvolveu uma investigação sobre como se constroem e se revelam relações e concepções pautadas no gênero entre crianças do 5º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública de São Paulo, relações expressas nas aulas de Educação Física com o conteúdo dança.

Para discutir questões nas escolas quanto ao sexo, sexualidades e gêneros pensados como “monstros curriculares” identificamos o estudo de Furlani (2007), que teve por referência a “Pedagogia dos campos dos Estudos Culturais e Feministas, sob a perspectiva pós-estruturalista de análise”.

Na pesquisa com as palavras-chave docência/gênero encontramos dissertações, teses e artigos os quais são apresentados na sequência deste estado da arte. Um dos estudos relaciona-se às narrativas de professores homens dos anos iniciais, e traz análise de discursos, representações e relações de gênero que se constituem quando há a presença de docentes masculinos nas séries iniciais do Ensino Fundamental (RABELO, 2013). Um dos aspectos quanto à docência refere-se à discussão sobre a constituição identitária de professor@s que

transitam pelas fronteiras das sexualidades e dos gêneros, sujeitos que se autoidentificam gays, transexuais ou lésbicas. Estudou-se em relação a essas identidades o lugar ocupado pela profissão docente nesse processo e as identidades sexuais e de gênero evidenciadas e interpretadas sobretudo pelo corpo docente (FRANCO, 2009). A tessitura oral incursiona no entrecruzamento das questões de gênero, sexualidade e docência em um movimento investigativo de cunho pós-crítico, ou seja, de que forma gênero e sexualidade se apresentam no discurso da docência (CONCEIÇÃO, 2012). Destacou-se, também, o desafio dos discursos para conhecer as práticas d@s docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva de gênero no campo educacional e, ainda, como est@s representam sua atividade profissional (GRAUPE, 2009).

Quirino e Rocha (2013), através de estudo etnográfico com base na observação participante e entrevista semiestruturada, descreveram o trabalho de educação sexual d@s professor@s e o aprender valores e atitudes dest@s em relação à sexualidade de adolescentes no espaço escolar. Em outro estudo foram relacionadas as contradições e dissonâncias presentes nos discursos d@s professor@s sobre gênero, sexualidade e homofobia, bem como o modo como ess@s profissionais lidam com tais temáticas na prática docente (RIZZATO, 2013).

No movimento feminista apresentou-se a transposição de certos modos de pensar as mulheres e o gênero construídos no campo do trabalho, cidadania e políticas. Com seu estudo, Neves (2008) buscou compreender a realidade educacional, como a própria ruptura dessas polaridades, as possibilidades colocadas pelo gênero neutro e pelas formas híbridas ao estudar de que forma a categoria gênero vem sendo construída nos estudos de educação.

Em nosso cotidiano, a presença da mídia contribui para acentuar a questão das relações de gênero, algumas delas sendo constituídas pelas vias da transgressão outras pela via da fragilidade, assim reforçando masculinidade e feminilidade, forças performativas na área das pedagogias culturais. No ambiente escolar ainda podemos observar representações de ensino priorizando conteúdos e avaliações por conceitos (VIANNA, 2002).

Fonseca (2011) investigou em narrativas docentes como questões referentes aos corpos, gênero e sexualidade vêm sendo articuladas por profissionais da educação. Essas questões são percebidas pel@s professor@s como já trabalhadas esporadicamente, mas apresentam aberturas para a ampliação de estudos nos ambientes escolares, pois em suas práticas estão envolvid@s na construção do currículo escolar e participando do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo na constituição dos sujeitos. Outro estudo objetivou compreender de que maneira professor@s de língua portuguesa constroem seus conceitos de

gênero na oralidade, quais conceitos possuem e como desenvolvem práticas didáticas de produção de textos orais em suas aulas (MESSIAS, 2009).

Gonçalves (2007) problematizou o bem-estar e o mal-estar docente. Sua pesquisa foi realizada com trinta por cento do quadro docente de uma escola pública que atende a aproximadamente mil e novecentos alun@s no município de Alegrete, no Estado do Rio Grande do Sul.

Com representações de gênero e de professor@s trazidas pelos desenhos animados, Santos (2010) buscou olhares nessas narrativas as representações d@s personagens, especialmente @s infantis, articulando-@s aos conceitos de gênero, poder, transgressão, escola e outr@s.

Na relação educação escolar/gênero foi encontrado o estudo de Brochado Júnior (2012), que analisou como @s profissionais da educação ligad@s às séries iniciais percebem a construção da identidade de gênero. Nesse estudo, foi apresentada uma reflexão da construção histórica dos conceitos de sexualidades e gênero e as aplicações sociais do masculino e do feminino, incluindo a perspectiva da Teoria Queer⁴, que recusa rótulos e classificações, trabalhando como parte da construção da identidade humana.

Pereira (2008) desenvolveu estudo sobre o modo como a concepção de gênero é manifestada no ambiente familiar e escolar e que significados são contemplados na socialização das crianças. Dall’Igna (2011) discutiu e analisou como o gênero atravessa e constitui o discurso pedagógico que, articulado com outros discursos, define e regula o que se entende por desempenho escolar nos anos iniciais de escolarização. Pancotte (2012) analisou sinais de gênero presentes nas diferentes linguagens que compõem os discursos da escola com a seguinte indagação: “Como a educação escolar pode contribuir para a formação do gênero humano no indivíduo, tendo em vista a atual organização social”?

Em outro estudo, realizado por Bezerra (2006), a partir de uma análise do cotidiano de crianças em situação escolar e de como elas atualizam, no brincar, os valores sociais, a proposta foi a de pensar as relações entre ideologia, representações e gênero como aspectos da formação das crianças na atividade escolar. Nessa direção, Oliveira (2009) examinou algumas especificidades dos significados de gênero e raça que os sujeitos escolares utilizam para

⁴ Teoria Queer: “Efetua uma verdadeira reviravolta epistemológica. A teoria queer quer nos fazer pensar queer e (homossexual, mas também ‘diferente’) e não straight (heterossexual, mas também ‘quadrado’): ela nos obriga a considerar o impensável, o que é proibido pensar, em vez de simplesmente considerar o pensável, o que é permitido pensar. [...] O queer se torna, assim, uma atitude epistemológica que não se restringe à identidade e ao conhecimento sexuais, mas que se estende para o conhecimento e a identidade de modo geral. Pensar queer significa questionar, problematizar, contestar todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade. A epistemologia queer é, neste sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa” (SILVA, 2000, p. 107).

engendrar experiências e entender como agem e constroem nesse espaço sua realidade social por meio da linguagem. Discutiu também a relação entre educação e estratificação social por meio do estudo de uma escola confessional feminina privada, voltada para atender à famílias de alta renda na cidade de São Paulo por volta de 1960.

As modalidades de participação da escola na produção de disposições corporais e habilidades sociais específicas foram questionadas por Perosa (2006), que colocou em destaque o modo pelo qual processos de escolarização podem estar na base de aprendizagem de diferenças de classe.

Assis-Rister (2008) verificou o desempenho escolar d@s alun@s nas séries iniciais do Ensino Fundamental, as ocorrências de episódios escolares registrados no livro negro, a percepção dos sujeitos da escola sobre o desenvolvimento, comportamento e desempenho escolar d@s alun@s nas formas masculino e feminino. Em outra perspectiva, Pereira (2008) verificou se os motivos pelos quais meninos e meninas são encaminhad@s à recuperação paralela são semelhantes ou diferem de acordo com o sexo d@s estudantes.

O estudo de Cruciani (2011) teve como objeto a relação educação, blogs e identidades. Investigou-se como 14 alun@s do Ensino Fundamental II (re)produzem, negociam, contestam e inter-relacionam suas identidades em torno da atividade de criar e manter blogs em dois contextos situacionais distintos. Uchoga e Altman (2011) analisaram as diferenças nas participações de alun@s nas aulas de Educação Física, sobretudo na tentativa de problematizar como o gênero perpassa as aulas e os sujeitos envolvidos de maneira a promover diferentes formas de ser e estar nessas situações. Na pesquisa para o curso de mestrado, Uchoga (2012) investigou como se dão as relações de gênero nos diferentes conteúdos da Educação Física Escolar.

Na vertente dos Estudos Culturais e de Gênero que se aproximam do pós-estruturalismo de Michel Foucault, Wenz (2005) buscou entender como são atribuídos significados de gênero que atravessam ou instituem modos diferenciados de ser menino e menina em um contexto particular, o recreio na escola. Ribeiro (2002), por sua vez, investigou como a sexualidade vem sendo tratada nas salas de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental do Município de Rio Grande (RS).

Ao focalizar narrativas autobiográficas de educador@s, Dall'Alba (2008) pesquisou sobre a sexualidade e produção de subjetividade, analisando narrativas autobiográficas de profissionais da educação, assim como buscou dar visibilidade e problematizar os modos de aprender sobre si e sobre o outro no cotidiano das relações na família, escola e em outros espaços de sociabilidade em relação à sexualidade. Em um estudo de caso, Wolff (2006)

investigou sobre as relações de gênero no espaço escolar, pesquisando significados, manifestações e estratégias presentes nas relações entre as crianças, elegendo-as como sujeitos centrais da pesquisa.

Carvalho (2009) avaliou se a definição de objetivos pedagógicos claros e consequente adoção de critérios de avaliação de aprendizagem bem delimitados poderiam minimizar desequilíbrios socioeconômicos, de sexo e de raça encontrados em um grupo de alun@s indicad@s para atividades de reforço por nove professor@s alfabetizadora@s de diferentes escolas públicas na cidade de São Paulo.

Souza (2006) apresentou pesquisa realizada em uma escola pública da cidade de Campinas (SP), situando a relação das crianças com as diferenças de classe, raça, gênero e outros marcadores sociais, as hierarquias de poder na sala de aula e as concepções infantis sobre heteronormatividade. Nesse sentido, Stach-Haertel (2009) inseriu-se na área da Psicologia Moral ao investigar crenças e valores referentes à socialização de gênero, pautando-se nas representações de adolescentes de camadas populares urbanas.

Slevinski (2006) situou questões importantes do contexto social e das práticas educativas. Abordou o processo de construção das relações de gênero no campo educacional ligadas às representações culturais d@s professor@s do Ensino Fundamental de uma Escola de Educação Básica da cidade de Riqueza (SC) e às proposições dos Parâmetros Curriculares, da Proposta Curricular de Santa Catarina e do Projeto Político-Pedagógico escolar.

O estudo de Daniliauskas (2011) teve como tema agenda, planos, programas e políticas públicas que buscam superar as desigualdades relacionadas às pessoas LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais) por meio da educação no âmbito do governo federal, tendo por objeto práticas educativas escolarizadas. Também abordou o processo de construção das relações de gênero no campo educacional ligadas com as representações culturais d@s professor@s do ensino fundamental e com as proposições dos Parâmetros Nacionais, da Proposta Curricular de Santa Catarina e Projeto Político-Pedagógico das escolas.

A tentativa de desconstruir concepções naturalizadas em torno da vivência da sexualidade e o avançar das políticas de tolerância para uma política da diferença na qual a concepção do que é ser humano esteja sempre em aberto foi elaborada por Braga (2012). Vianna e Unbehau (2006) examinaram a inclusão na perspectiva de gênero na Educação Infantil e no Ensino Fundamental no período de 1988 a 2002, com ênfase no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN).

Dulac (2009) investigou discursos sobre sexualidade e educação proferidos por professor@s de escolas públicas sul-rio-grandenses e discutiu a apresentação do Programa Brasil sem Homofobia promovido pelo Governo Federal desde 2004. Freitag (2010) analisou como se apresenta a questão de gênero e sexualidade no documento de Orientação Sexual dos Parâmetros Nacionais para as séries iniciais do Ensino Fundamental, entendido como um documento político-normativo que orienta a elaboração e efetivação de currículos para a educação escolar brasileira.

Em pesquisa sobre as relações de gênero, Vianna (2004) examinou as principais leis, planos e programas federais que especificam as diretrizes nacionais das políticas públicas de educação no Brasil. Entre os documentos analisados destacam-se a Constituição Federal (CF/1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE/2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN/1997).

Ainda na direção das políticas voltadas para a questão de gênero, Farah (2004) analisou a incorporação da perspectiva de gênero por políticas públicas desenvolvidas por governos subnacionais no Brasil. O estudo teve inicialmente uma reconstituição da agenda de gênero e de sua relação com a agenda de reforma do Estado e das políticas desde a década de 1980.

Costa (2001) estudou as políticas nacionais para a educação na década de 1990. Discutiu a relação dessas políticas com as orientações emanadas de agências multilaterais (Banco Mundial – BC, Centro Psíquico de Atenção à Infância - CEPAI, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO) e o modo pelo qual tais políticas foram desencadeadas e consolidadas no Brasil. Indicou a importância, entre as diretrizes do MEC (Ministério da Educação e Cultura), da definição dos PCN e investigou mais detalhadamente a inclusão da sexualidade como um dos temas.

A compreensão sobre como as relações de gênero são tratadas no currículo da educação fundamental foi destacada no estudo de Andrioli (2010), que investigou o desenvolvimento curricular cotidianamente de duas turmas (7^a e 8^a séries) de uma escola pública da rede estadual de ensino no município de Ijuí (RS). Nesse sentido, Freire (2010) estudou sobre o currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental da rede municipal de ensino do Recife (PE).

Prado, Martins e Rocha (2009) investigaram as iniciativas de enfrentamento à homofobia empreendidas por educador@s das redes públicas de ensino da região metropolitana de Belo Horizonte. Tais iniciativas formularam-se em Projetos de Intervenção

(PDI) e foram construídas como trabalho de conclusão do Curso de Formação Continuada do Projeto Educação sem Homofobia.

Sousa (2006) pesquisou sobre as principais políticas públicas no Brasil, em Pernambuco e em Belo Jardim, entre 1995 e 2002, focalizando as relações de gênero nos documentos das escolas. Além disso, foram analisadas narrativas de gestor@s, técnic@s e professor@s das séries iniciais da rede municipal de ensino de Belo Jardim, tendo como foco as aproximações e entendimento dest@s a respeito das referidas políticas.

Na finalização deste estado da arte cumpre-nos observar o reduzido número de estudos relativos às questões de gênero e o ambiente escolar no sentido de identificar os problemas relacionados ao trabalho em sala de aula direcionado para essas questões e ao estudo da aplicação de políticas públicas relacionadas a essa temática nas escolas. Isso nos permite pensar que ainda necessitamos desenvolver pesquisas no que tange às relações de gênero no contexto da escola, das práticas pedagógicas docentes e das políticas educacionais no Brasil. O resultado da pesquisa indica a necessidade de inclusão da temática relações de gênero nos currículos e formações continuadas para professor@s no sentido de ampliar as discussões sobre educação/gênero, docência/gênero, educação escolar/gênero e políticas públicas/gênero.

Observamos a existência de quantidade significativa de documentos em torno da temática, dentre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/97), Plano Nacional de Educação (PNE/2001/2010), Programa Brasil sem Homofobia, Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (III PNPM/2013), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006), Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT (2009), Conferência Nacional de Educação (CNE, 2010/2014), Projeto de Estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar (PEADE, 2009) - organizado de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH/2012). Em análise, esses documentos representam a tentativa de inserir a temática de gênero nos conteúdos curriculares e são fundamentais para mudanças não só na prática de sala de aula, como também nas transformações culturais, sociais e históricas ao terem por foco as questões de gênero. Contudo, é importante lembrar que são medidas recentes, cujos resultados ainda não foram sistematizados.

Esta pesquisa nos permitiu uma análise reflexiva para projetar possíveis encaminhamentos às diferentes propostas de trabalhos quanto à formação continuada d@s professor@s do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Lages, construção de documentos pela escola, a exemplo do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Plano Anual (PA), juntamente com planejamento diário de ações e atividades cotidianas em espaços escolares. No capítulo seguinte, apresentamos os conceitos e discussões referentes a feminismo, gênero e educação.

3 FEMINISMO, GÊNERO E EDUCAÇÃO

Nem todos os pensamentos são livres, somente os sonhos o são.
(Howard Gruber, 1981)⁵

3.1 FEMINISMOS

Ao confirmarmos a sintaxe da cultura como algo que se dá em mão dupla, faz-se importante conhecermos como as desigualdades de gênero foram alvo de discussões e elemento de transformações na sociedade quando movimentos sociais, em especial feministas, contribuíram no sentido da mudança em relação à discriminação, violência e preconceito contra a mulher. Para Auad, “[...] é usual que as pessoas associem o feminismo a uma imagem de mulheres que detestam homens, queimam sutiãs e que, como Napoleão, desejam dominar o mundo detendo todo e qualquer poder” (2003, p. 13). Nesse contexto, ainda podemos sentir a liderança masculina e a presença de mitos sobre a imagem da mulher e seu papel na sociedade, embora as lutas das mulheres tenham como proposta combater “[...] o machismo e o sexismo, a desvalorização das mulheres e do que é feminismo, mas não combate[r] os homens” (2003, p. 14), conforme destacou Auad em seus estudos. Desse modo, feminismo constitui-se uma luta da mulher para ser reconhecida com os mesmos direitos dos homens, participar das mesmas vitórias e que ambos partilhem os mesmos domínios da sociedade.

O Dicionário Houaiss (2009, p. 885) caracteriza feminismo como “1. doutrina que preconiza o aprimoramento e a ampliação do papel e dos direitos das mulheres na sociedade”; “2. movimento que milita neste sentido” e “3. teoria que sustenta a igualdade política, social e econômica de ambos os sexos”. Em face dessas constatações, do surgimento desse vocábulo em meados do século XIX, verificamos a importância dos movimentos feministas e do feminismo para as lutas e conquistas das mulheres ao longo do século XX.

Para entendermos esse processo, buscamos na história escrita a reconstrução dos movimentos das mulheres e suas repercussões em diferentes áreas sociais, mais especificamente sua contribuição para as discussões sobre gênero e a função do feminino e masculino na sociedade vigente. Apresentamos considerações sobre o movimento feminista e suas características particulares para conhecimento da história, destacando-o como “[...] movimento que produz sua própria reflexão crítica, sua própria teoria” (PINTO, 2010, p. 15).

⁵ Citação encontrada na página 17 do material organizado pelo MEC, em 2007. In: ARAÚJO, F. Ulisses. **Programa ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade. Relações étnico-raciais e de gênero.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

O início do movimento feminista foi marcado pela luta das mulheres em prol da igualdade de condições sociais, políticas e econômicas, com direitos iguais para homens e mulheres. Para a mesma autora, “[...] ao longo da história ocidental sempre houve mulheres que se rebelaram contra sua condição, que lutaram por liberdade e muitas vezes pagaram com suas próprias vidas” (2010, p. 15). Sobre a questão de luta por direito das mulheres há muitos debates acerca da igualdade e da diferença. Relaciona-se que essas lutas seguiam ao encontro da conquista de condições de condescender para viver, ou seja, poder participar e ser valorizado seu ponto de vista nas esferas políticas com participação ativa em todos os segmentos.

Um dos exemplos está no fragmento do Jornal “Nós Mulheres”, publicado no Brasil em 1976, no qual se destacava, à época:

Achamos que nós mulheres devemos lutar para que possamos nos preparar, tanto quanto os homens, para enfrentar a vida. Para que tenhamos direito à realização. Para que ganhemos salários iguais fazendo trabalhos iguais. Para que a sociedade como um todo reconheça que os filhos são a geração do amanhã e que o cuidado deles é dever de todos e não só das mulheres. É possível que nos perguntem: “Mas se as mulheres querem tudo isso, quem vai cuidar da casa e dos filhos?”. Nós responderemos: o trabalho doméstico e o cuidado dos filhos é um trabalho necessário, pois ninguém come comida crua, anda sujo ou pode deixar os filhos abandonados. Queremos, portanto, boas creches e escolas para os nossos filhos, lavanderias coletivas e restaurantes a preços populares para que possamos juntas com os homens assumir as responsabilidades da sociedade. Queremos também que nossos companheiros reconheçam que a casa em que moramos e que os filhos que temos são deles e que eles devem assumir conosco as responsabilidades caseiras. Nossa luta é por torná-las sociais. Mas não é só. Nós mulheres queremos, juntas com os homens, lutar por uma sociedade mais justa, onde todos possam comer, estudar, trabalhar em atividades dignas, se divertir, ter onde morar, ter o que vestir e o que calçar. E, por isso, não separamos a luta da mulher da de todos, homens e mulheres, pela sua emancipação (AUAD, 2003, p. 38).

Essas palavras nos remetem à compreensão de que as mulheres reivindicavam questões que até hoje são destaque em discussões e movimentos sociais. Como demonstra o “manifesto” acima, em alguns casos, o que foi conquistado se perdeu ou ainda não se tornou prática e as mulheres recorrem em diferentes instâncias para conseguirem a liberdade e igualdade de direitos e deveres.

Contudo, é importante afirmar que a organização do movimento feminista proporcionou às mulheres uma oportunidade incisiva de dialogar sobre relações de poder entre homens e mulheres. Desse modo,

O feminismo aparece como um movimento libertário, que não quer só espaço para mulher - no trabalho, na vida pública, na educação -, mas que luta sim, por uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres, em que esta última tenha liberdade e autonomia para decidir sobre sua vida e seu corpo (PINTO, 2010, p. 16).

Ressalta a autora que o feminismo surgiu para dar outra importância à figura da mulher perante a dominação do homem, mas não deixando de ter um relacionamento no qual homens e mulheres estejam envolvidos para a garantia da equidade de direitos. No sentido contrário, o movimento dos conservadores teve como propósito destruir as condições das mulheres na sociedade, aniquilar a ideia de características comuns, condicionando-as a sua essência feminina, ou seja, conforme análise de Carvalho e Tortato sobre o pensamento da época, “[...] fica entendido como natural e da sua essência que a mulher seja, mãe, natural e da sua essência que seja delicada, sensível, obediente, amorosa, afetiva, etc, como se tais características estivessem na carga genética, na biologia” (2009, p. 22).

Em análise, tal essência e comportamentos não poderiam ser mudados, assim permanecendo a mulher desvalorizada pela sociedade ocidental de mercado, pois características masculinas como competitividade e agressividade eram mais valorizadas.

No século XIX surgiram, particularmente no campo da antropologia física, teorias que explicaram a inferioridade feminina com base na biologia. Este campo explicativo tomou muita força na sociedade moderna, pois teria o “aval” da ciência. Contrapondo-se a esta perspectiva, o movimento problematizou e reconstruiu argumentos em torno da determinação biológica das hierarquias entre homens e mulheres, colocando em xeque as concepções relativas ao feminino e masculino na sociedade ocidental (SILVA, 2007, p. 253).

Por meio do movimento feminista ocorreu a iniciação quanto à desnaturalização das condições das mulheres, ou seja, aquela imagem de sensível, tímida, protetora. Nesse sentido, a naturalização das características masculinas e femininas menospreza aprendizagens adquiridas na vida social desde o nascimento, reforça comportamentos apresentados através de cores para cada sexo, modo de vestir e falar e institui o que o homem e a mulher podem e devem fazer. Assim,

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem “científica”, a distinção sexual serve para compreender - e justificar - a desigualdade social (LOURO, 1997, p. 21).

Frente à necessidade da efetivação do direito à igualdade, para a cientista política Prá, “[...] o feminismo é um movimento formado por mulheres críticas e questionadoras”. Em razão disso, suas integrantes não constituíam o modelo que a sociedade esperava e ao qual as submetia. No contexto situa-se um grupo de mulheres com diferentes críticas quanto ao sistema econômico, político e social posto pela sociedade civil. Para a mesma autora, “[...] trata-se, na verdade, de um termo extremamente flexível, uma vez que compreende todo um processo de transformação” (1997, p. 43). Nesse argumento, observamos que o feminismo tem origem, mas isso não significa que fica estagnado, ou seja, ele passa por várias significações a cada geração de feministas.

Feminismo, então, pode ser considerado, conforme Graupe, uma “[...] expressão ideológica ou política, é a luta de uma minoria formada por mulheres intelectuais e profissionais, embora sua presença nos meios de comunicação amplie seu impacto para muito além do número que elas representam” (2009, p. 56). Nesse caso, ser feminista é ser libertadora de suas possibilidades e habilidades, envolvendo atividades rotineiras e construindo formas de participação ativa nos processos políticos, econômicos e sociais, juntamente com os mesmos direitos dos homens quanto ao trabalho, salários e reconhecimento dos direitos iguais ao sexo masculino.

Em um breve histórico, observamos a existência de vários feminismos. Auad, com base nas seis abordagens do feminismo elaboradas por Saffioti (1986)⁶, destaca que

A primeira percepção é denominada “conservantismo”. Para essa corrente, a mulher teria uma situação de submissão na sociedade, pois sua anatomia e sua fisiologia a tornariam inferior. Há a segunda posição, mais alinhada com liberalismo, que é o caso da primeira organização de mulheres criadas nos Estados Unidos em 1966, a National Organization for Women (NOW). Os grupos dessa corrente são denominados “feminismo burguês” e lutam pela ampliação dos espaços a serem ocupados pelas mulheres e pela melhoria de condição de vida. Terceira abordagem, chamada “marxismo dogmático”, embora Marx tenha tratado brevemente a temática feminina em sua obra. Essa abordagem privilegia a luta de classes, e a mulher é sempre mencionada a serviço dessa luta. Nesse caso, defende-se que, se a opressão contra a classe trabalhadora cessar, as mulheres automaticamente se libertarão da opressão. Contudo, não se pode esquecer que o que oprime as mulheres não são apenas as condições absurdas a que são submetidas como trabalhadoras, como o assédio sexual que sofrem com os chefes e ainda os salários mais baixos em relação ao que os homens ganham. A opressão imposta pelo capitalismo e pela globalização é, sem dúvida, fator de opressão das mulheres, mas não é, infelizmente, o único. A quarta posição é conhecida como feminismo radical. Ela se caracteriza por defender a extinção da

⁶ SAFIOTTI, Heleieth Iara Bongiovani. Inserção da mulher na força de trabalho brasileira: períodos de prosperidade e períodos de crise econômica; Brasil: 1872-1982. Trabalho apresentado no **XVI Congresso Latino-Americano de Sociologia**. Rio de Janeiro, 1986 (datilog).

família biológica, que seria a causa das desigualdades entre os sexos. Essa abordagem prega que as crianças ao nascerem deveriam ser educadas independentemente do seu sexo e não deveriam estabelecer relação de dependência exclusiva com a mãe, mas estariam sob a responsabilidade de um grupo de adultos. A quinta abordagem é o feminismo socialista. A sua característica fundamental é tentar lidar, ao mesmo tempo, com as relações entre o masculino e o feminino na sociedade, as chamadas relações de gênero, e com as relações entre as classes sociais. A sexta abordagem ainda não tem um nome definido, mas, por enquanto, pode ser chamada de feminismo múltiplo. Ela defende que os sujeitos são sempre múltiplos, ou seja, tanto mulheres quanto homens são compostos por muitos elementos. Entre tais elementos estão a classe social e a etnia a que pertencem, o modo como aprenderam a ser homem e a ser mulher e, portanto, como exercem determinadas feminilidades ou masculinidades (AUAD, 2003, p. 61-63).

Refletimos, conforme essas abordagens, que os movimentos feministas percorreram uma trajetória com uma dimensão maior do que se esperava. Mulheres com ideias, criações, comportamentos e desejos lutaram para sair da submissão e conquistar seus direitos, igualdade e transformações das próprias condições de vida.

Perrot destaca a importância dos estudos que tratam sobre a história das mulheres, sua militância e sobre relações de gênero. A autora considera que

[...] Aspectos importantes sobressaem neste sentido, com condições indispensáveis para o empoderamento, resultando na visibilidade da mulher nos espaços públicos. Pode-se dizer que de alguma contextura, as ligas históricas da esfera privada continuavam fortalecidas pelas armações da sociedade patriarcal¹, ou seja, permanecem mecanismos onde continuam recebendo importâncias da mesma estrutura que coloca a mulher em outros espaços públicos e privados (PERROT, 1989, p. 15-16).

Observa-se nas conquistas relacionadas pela autora os estudos sobre as relações de gênero, sendo este um dos principais pontos nessa luta, ou seja, a conquista da liberdade para poder situar-se também no espaço público em igualdade de direitos, contrariando a ideologia patriarcal de que o domínio da mulher se concentrava no espaço privado. Ainda a respeito dos movimentos das mulheres, sob uma perspectiva histórica de suas lutas pela igualdade de direitos, estudiosos associaram esses embates a ondas que alcançaram diferentes sociedades em tempos e espaços distintos, conforme procuramos mostrar na sequência deste histórico.

3.1.1 O Movimento Feminista e as Ondas

De acordo com diferentes autor@s, o movimento feminista aconteceu em períodos identificados como ondas, que se referem principalmente às escolas e eras do pensamento ocidental. As ondas do movimento feminista tiveram mais significância no século XIX e início do XX, nos Estados Unidos da América e países da Europa, a exemplo da Inglaterra.

Ainda aconteceram reflexos em outras sociedades ocidentais, mas com restrições, também não havendo pensamentos feministas em países não ocidentais.

a) **Feminismo da igualdade**

A primeira Onda marca o início das lutas contra o patriarcado⁷ para que a mulher adquirisse igualdade no lar e fora dele. Buscava-se a visibilidade feminina quanto ao sistema que colocava a mulher sob a submissão do homem. Marcou um período importante na passagem da mulher exclusivamente do espaço privado (lar) para ocupar também o espaço público (fábricas). Assim,

A história das mulheres mudou. Em seus objetivos, em seus pontos de vista. Partiu de uma história do corpo e dos papéis desempenhados na vida privada para chegar a uma história das mulheres nos espaços públicos da cidade, do trabalho, da política, da guerra, da criação. Partiu de uma história das mulheres vítimas para chegar a uma história das mulheres ativas, nas múltiplas interações que provocam a mudança. Partiu de uma história das mulheres para tornar-se mais especificamente uma história do gênero, que insiste nas relações entre os sexos e integra a masculinidade. Alargou suas perspectivas espaciais, religiosas, culturais (PERROT, 2008, p. 15-16).

A autora nos reporta ao contexto da igualdade e da diferença. Ao nos depararmos com a construção social, sabemos que os sexos, masculino e feminino, foram construídos sob a égide da dominação de um sobre o outro: o homem tem o domínio e à mulher compete assumir a função de dominada. Ainda segundo a autora, essa história mudou as transformações sociais e culturais que consentiram em alterações do discurso hierárquico, e o feminismo da igualdade começou a perceber as diferenças masculinas como neutras. Durante a Segunda Guerra, foi usado um cartaz com o desenho de uma operária que se tornou símbolo do movimento feminista nos EUA:

Rosie the Riveter, cartaz que mostra a operária Geraldine Doyle, com a inscrição *We Can do It!* Durante a Segunda Guerra Mundial, o cartaz foi usado para convocar as mulheres para trabalharem nas fábricas, já que muitos homens estavam no front de combate. "Rosie the Riveter" era o nome dado às mulheres trabalhando em fábricas durante a guerra. É também o nome de uma música popular dos anos 1940, e o nome de um quadro de

⁷ De acordo com Dias e Silva (2012), tendo por base o pensamento de Saffioti, a definição de patriarcado refere-se à dominação e exploração das mulheres por parte dos homens. Assim, "Com base na análise de Hartemann, a autora [Saffioti] assevera que este se apresenta como um pacto masculino com o propósito de garantir a opressão das mulheres, independente de classe social, raça/etnia ou geração. Para tanto se utiliza do controle da fidelidade; conservação da ordem hierárquica com a autoridade do masculino sobre o feminino; manutenção de papéis sociais em que ao homem cabe a provisão material da família e à mulher, o afeto e cuidados domésticos, dentre outros que reforçam o poder do macho e acirram as desigualdades entre os sexos".

Norman Rockwell, de uma operária segurando ferramenta (ASSOCIATED PRESS, 2010, s/p).

Aos poucos, a história da mulher mudou e ela passou para um espaço de atuação social. Mas é importante lembrarmos que isso não significou ou significa a total liberdade quanto ao domínio do homem, ou seja, “[...] mulher encerrada no lar não pode fundar ela própria sua existência; não tem os meios de se afirmar em sua singularidade e esta, por conseguinte, não lhe é reconhecida” (BEAUVOIR, 1967, p. 249). Podemos dizer que o feminismo relacionado pela autora teve grande influência sobre mulheres que seguiam seus pensamentos. Scott, como condução de suas pesquisas, situa quatro feministas francesas enraizadas na conquista dos direitos das mulheres⁸ (2002). Seguindo essa lógica, o feminismo da igualdade procurava libertar a mulher que, apesar de sair da casa para o trabalho, continuava presa a uma situação moldada historicamente pela masculinidade.

Mas as primeiras lutas por igualdade entre mulheres e homens não se constituiu somente pela abertura do mercado de trabalho. Um dos aspectos relevantes nesse processo foi o sufrágio⁹, fortemente marcado no século XIX, quando as mulheres reivindicavam seu direito ao voto, história inscrita em diferentes estudos sobre o feminismo. Conforme Louro (2008),

[...] seria, no entanto, um engano deixar de reconhecer a importância destes primeiros estudos. Acima de tudo, eles tiveram o mérito de transformar as até então esparsas referências às mulheres - as quais eram usualmente apresentadas como a exceção, a nota de rodapé, o desvio da regra masculina - em tema central. Fizeram mais, ainda: levantaram informações, construíram estatísticas, apontaram lacunas em registros oficiais, vieses nos livros escolares, deram voz àquelas que eram silenciosas e silenciadas, focalizaram áreas, temas e problemas que não habitavam o espaço acadêmico, falaram do cotidiano, da família, da sexualidade, do doméstico, dos sentimentos (LOURO, 2008, p. 19).

Entendemos com a autora que esses momentos iniciais tiveram relevada importância por marcarem o processo de saída das mulheres da invisibilidade política para a participação efetiva por meio do voto. Observamos que esse primeiro movimento feminista foi fundamental quanto às reivindicações para o coletivo, o que nos permite pensar que o movimento feminista não representou uma guerra contra os homens, porque suas lutas eram direcionadas para questões nas quais os homens tinham poder absoluto.

⁸ Olympe de Gouges é referenciada por sua atuação no movimento revolucionário do final do século XVIII. Jeanne Deroin participou intensamente na Revolução de 1848. Hubertine Auclert foi militante no processo que resultou na Terceira República no final do século XIX. Madeleine Peletier participou de importantes movimentos pelos direitos das mulheres na metade do século XX (FROTA, 2012, 45-46).

⁹ Sufrágio: “O movimento voltado para estender o direito do voto às mulheres” (LOURO, 1997, p. 15).

Desse modo, na virada do século XIX para o XX, quando se tornou perceptível socialmente a discriminação em relação às mulheres, o sufrágismo caracterizou o marco da mudança,

[...] voltado para estender o direito do voto às mulheres. Com uma amplitude inusitada, alastrando-se por vários países ocidentais (ainda que com força e resultados desiguais), o sufrágismo passou a ser reconhecido, posteriormente, como a "primeira onda" do feminismo. Seus objetivos mais imediatos (eventualmente acrescidos de reivindicações ligadas à organização da família, oportunidade de estudo ou acesso a determinadas profissões) estavam, sem dúvida, ligados ao interesse das mulheres brancas de classe média, e o alcance dessas metas (embora circunscrito a alguns países) foi seguido de certa acomodação no movimento (LOURO, 1997, p. 15).

A luta pelo voto aconteceu em uma proporção maior com a inclusão de vários países ocidentais. Assim, essas reivindicações em favor dos direitos das mulheres foram contra comportamentos vigentes na sociedade no século XIX, sendo incompatíveis com o que se pressupunha por natureza da mulher, portanto não condizente com o exercício político da época. Para as feministas, no entanto, havia uma possibilidade de conciliar a vida doméstica com o trabalho assalariado (SILVA, CARMO, 2008). Mas isso não significou a igualdade de direitos, conforme destacou, em 1949, Simone de Beauvoir, no livro “O Segundo Sexo”, ao declarar que, apesar de as mulheres entrarem no mundo do trabalho, não conseguiram sua emancipação e igualdade. Contudo, para essa pensadora,

Não se deve, entretanto, acreditar que a simples justaposição do direito de voto a um ofício constitua uma perfeita libertação: hoje o trabalho não é a liberdade. Somente em um mundo socialista a mulher, atingindo o trabalho conseguiria a liberdade. Em sua maioria, os trabalhadores são hoje explorados. Por outro lado, a estrutura social não foi profundamente modificada pela evolução da condição feminina; este mundo, que sempre pertenceu aos homens, conserva ainda a forma que eles imprimiram. É preciso não perder de vista esses fatos, dos quais a questão do trabalho feminino tira a sua complexidade. Uma senhora importante e bem pensante fez recentemente um inquérito entre as operárias das fábricas Renault; afirma que preferem ficar em casa a trabalhar na fábrica. Sem dúvida, pois elas só conseguem a independência econômica no meio de uma classe economicamente oprimida; e por outro lado as tarefas realizadas na fábrica não as dispensam dos cuidados do lar. [...] em sua maioria as mulheres que trabalham não se evadem do mundo tradicional; não recebem da sociedade, nem do marido, a ajuda que lhes seria necessária para se tornarem concretamente iguais aos homens (BEAVOUIR, 1967, p. 450).

Conforme a autora, não se podia confiar que o fato da liberação do voto significasse a liberdade para as mulheres, pois as mesmas continuavam a trabalhar nas indústrias e a serem (co)mandadas por homens, que possuíam domínio total sobre elas. No Brasil, “[...] a

conquista do voto feminino [...] ocorreu em 1934, na Constituição, sendo promulgado por Getúlio Vargas através do Decreto-Lei nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932” (MEDEIROS, 2010, p. 82). Observamos que a conquista do voto feminino pelas brasileiras só ocorreu dezessete anos após a então Nova Zelândia ter se tornado o primeiro país a conceder esse direito às mulheres.

Consideramos importante lembrar que a sociedade brasileira foi forjada historicamente sem um projeto de nação. Nasceu colônia, tendo por base relações sociais escravocratas, presidida pelo poder patriarcal e de negação da cidadania. A cultura que cimenta essas relações persiste em amplos setores da sociedade contemporânea da qual engendram-se conceitos, símbolos, submissões, visão de fragilidade e sensibilidades que nos permitem compreender um pouco do como são “construídas” as mulheres hoje. Nesse sentido, constatamos que algumas conquistas ocorreram ainda nos primeiros movimentos das feministas que buscavam a liberdade da mulher sob a reivindicação dos direitos sociais. Embora as conquistas e as possibilidades apresentadas neste início de milênio quanto às relações homem e mulher (masculino-feminino), ainda há necessidade de se refletir e discutir comportamentos reproduzidos pela sociedade para o masculino e feminino. Isso porque, “[...] essas diferenças não são naturais e essenciais, mas construídas por um conjunto de elementos, entre os quais estão as ‘verdades’ que as escolas, igrejas e as famílias nos ensinam” (AUAD, 2003, p. 58).

Retomando o contexto histórico dos movimentos feministas, situamos que as mulheres que lutavam pela igualdade e rompimento do pensamento patriarcal eram herdeiras do Século das Luzes¹⁰, revisitado pelo princípio do marxismo. As feministas, influenciadas pelas ideias socialistas, defendiam que o sistema estabelecido pelo domínio masculino era a principal causa da opressão das mulheres e intencionavam um espaço livre do poder patriarcal. Indicavam para a eventualidade de uma cultura de inserção da mulher nesses espaços, com igualdade de poder para que se pudesse dialogar com as diferenças. Em outras palavras,

As reivindicações na abordagem da igualdade estão apoiadas na idéia de que todos os sujeitos são portadores dos mesmos direitos fundamentais, um dos valores políticos centrais da modernidade. No entanto, é possível

¹⁰ Para Viana, o denominado século das luzes “[...] representava o fim das desigualdades sociais, um novo tempo para os direitos naturais dos indivíduos, com as transformações vieram mudanças culturais, sociais e intelectuais, apresentava desenvolvimento dos artesanatos, nascimento de uma nova classe, uma época de reconhecimento humano e abertura para o progresso. Onde se inicia o capitalismo e acaba o feudalismo. Os sujeitos iniciavam um novo momento na história, agora teriam mais liberdade para conquistarem um trabalho com seus direitos” (1999, p. 3-4).

compreender que sujeitos diferentes não podem reivindicar que sejam considerados como idênticos, mas como equivalentes (GRAUPE, 2009, p. 61).

Sob a abordagem da igualdade, se pretendia um mundo no qual todos fossem iguais em direitos e deveres, sem restrições de sexo. Nessa mesma perspectiva, cada sexo seria valorizado igualmente, com os mesmos direitos, no campo do trabalho, da educação, da política e da saúde, por exemplo.

b) Feminismo da diferença

Na segunda onda do feminismo, as mulheres percorreram caminho para outro tipo de relação entre homem e mulher. A “diferença”, tema surgido da direita conservadora, segundo Graupe,

[...] aborda que o problema não é situado nas diferenças, mas na hierarquização destas, que tratam a mulher como algo diferente e inferior ao homem. Portanto, a pretensão não é anular, nem desconsiderar as diferenças entre os sujeitos, mas afirmar que tais diferenças têm sido usadas como justificativas para tratamentos desiguais, não equivalentes (2009, p. 62).

Pretendia-se, com a abordagem da diferença, combater as desigualdades enfrentadas a partir das diferenças sexuais, e também se buscava o reconhecimento igual para ambos os sexos, igualmente para cor e raça, instituindo-se, dessa forma, o feminismo da diferença e conseqüentemente a segunda onda do feminismo.

De acordo com Graupe, as abordagens do feminismo da diferença “[...] situam-se na pós-modernidade, porque sugere a multiplicidade, a pluralidade e não mais a exclusão e o binarismo” (2009, p. 61). Esse modo de pensar, poderíamos também dizer, constitui-se no combate às desigualdades no reconhecimento das diferenças. Elas são marcadas não unicamente pelas diferenças entre homens e mulheres, mas pelas diferenças sociais, culturais, econômicas, religiosas, geográficas entre as mulheres.

O pensamento da diferença não busca a homogeneização no mesmo, mas quer manter e ver reconhecidas suas diferenças e ao mesmo tempo reconhecidos seus direitos universais e básicos. Defender a igualdade com direito universal não deve implicar que todos os indivíduos sejam iguais, porque o mundo perderia muito se visse a diferença apagar-se em proveito da igualdade homogeneizante (COLLING, 2004, p. 36)

O movimento das diferenças, conforme Colling, não estava preocupado com as diferenças existentes entre os sexos, mas sim com a mistificação criada entre ambos. Homens e mulheres são diferentes, mas isso não significa superioridade de um e inferioridade de outro,

razão pela qual a maior luta dos movimentos feministas se dá contra os valores construídos através dos séculos e reproduzidos por percursos oficiais e ideológicos que mistificam a condição da mulher como incapaz de assumir posições de poder. Para Valadares,

Poder-se-ia dizer que a história da mulher na sociedade é a história da invisibilidade visível. Ou da visibilidade do invisível. Explico. Quando se olha para um determinado espaço político, como a direção de um sindicato, a direção de uma universidade ou de uma entidade estudantil, a representação parlamentar, os órgãos executivos, a administração pública, etc., é visível a ausência ou a presença diminuta da mulher. E quando se vai olhar a fundo o processo de construção daquela participação nas atividades, a presença ativa nas greves, nas lutas políticas, nas campanhas eleitorais, nas diversas áreas do saber científico, o invisível se faz visível. Só que continua oculto e que o que se vê é a sua invisibilidade. É preciso tornar o invisível, visível (VALADARES, 2004, p. 39).

Sob a perspectiva apresentada por Valadares, a história da mulher muito pouco tem registro enquanto sujeito historicamente construído. O que sobressai, conforme Meyer e Soares, “[...] é que são os modos pelos quais determinadas características femininas e masculinas são representadas como mais ou menos valorizadas, as formas pelas quais se distingue feminino de masculino” (2004, p. 14). Sabemos como leva tempo e o quanto é difícil mudar, bem como a necessidade de tomada de consciência para se garantir e assegurar o processo de transformação do invisível para a visibilidade das mulheres, na sua luta pelo reconhecimento da igualdade entre masculino e feminino.

De acordo com Melo,

A história do feminismo é paradoxal, não porque possui estratégias que se opõem entre si, os paradoxos são elementos constitutivos do próprio feminismo, pois é formado por práticas discursivas de política democrática que igualam individualidade e masculinidade [...] (2008, p. 555).

O movimento, nesse caso, reforça a diferença sexual não biologicamente, mas por modelos impostos pela sociedade e reproduzidos pelos sujeitos, cuja tentativa está no sentido da desconstrução das diferenças sexuais e na construção de uma igualdade de direitos sociais e políticos (SCOTT, 2002). Igualdade não resolvida, pois as mulheres ainda mantêm a luta pela garantia da equidade entre os sexos. Para entender como se processa essa questão das lutas por igualdade entre os sexos, há necessidade de se compreender o conceito de gênero, porque ambos estão intrinsecamente relacionados.

c) Feminismo no Brasil e gênero nos espaços acadêmicos

Na história do movimento feminista chama-nos a atenção a influência que cada década exerceu sobre os diferentes feminismos, com seus pontos em destaque, com maior ou menor medida no campo de estudos de formação e pesquisas relativas às questões de gênero.

O feminismo no Brasil é explicado por Zirbel a partir da periodização relacionada por Blay (2001)¹¹ e Duarte (2003)¹². Sob a análise das colocações das pesquisadoras citadas, a autora considera que as feministas brasileiras das décadas de 1980 e 1990 mantiveram-se ligadas às reivindicações das brasileiras dos anos 1970. Conforme a mesma autora:

[...] Isso se deve, em parte, ao fato deste ser um período muito recente da história do feminismo e, em parte, por ser um período de grandes transformações para os movimentos sociais, difíceis de serem classificadas. Arriscando uma “subdivisão” dentro destes marcos históricos já mais ou menos estabelecidos, poderíamos pensar no feminismo brasileiro do final da década de 1970 e do início dos anos 80 como um feminismo militante de rua, engajado em duas frentes: nas causas nacionais e na visibilidade dos problemas sofridos pelas mulheres. Esta característica não desaparece nas décadas seguintes (ainda que se possa falar na sua diminuição), mas é acrescida de outras: o ingresso de parte das militantes em instituições, o engajamento na promoção de políticas públicas. O final dos anos 80, marca ainda o crescimento dos estudos de gênero no país. Em um curto espaço de tempo (menos de dez anos) quase todos os núcleos, ONGs, instituições, centros de pesquisa e grupos ligados à causa das mulheres procuravam fazer uso do novo conceito. O termo *gênero* passou a figurar em todos os espaços historicamente entrelaçados pelo feminismo: grupos de mulheres, sindicatos, partidos políticos, igrejas, ONGs, instituições governamentais, etc., apontando para a eficácia das redes de contato formadas por estas feministas e para o respeito conquistado pela militância nas décadas anteriores. Poderíamos chamar este período (segunda metade dos anos 80 e a década de 1990) como o período da institucionalização do feminismo e da implantação dos estudos/conceito de gênero (ZIRBEL, 2007, p. 20-21).

Importante observar a dificuldade relatada pela autora em classificar os movimentos feministas no Brasil sob características mais precisas, pois nesse processo juntam-se diferentes movimentos sociais com objetivos diferenciados, mas, em alguns aspectos, relacionados às lutas das mulheres na busca pela visibilidade dos problemas enfrentados pelas brasileiras e às bandeiras de luta na tentativa de mudar o cenário brasileiro, razão pela qual, podemos dizer, o movimento assume um tom de reivindicação de direitos no âmbito nacional. Em análise, a autora destaca conquistas, embora nem sempre as dificuldades enfrentadas pelas brasileiras nas diferentes esferas (sociais, políticas, econômicas, educacionais) tenham

¹¹ BLAY, Eva Altermann. Um caminho ainda em construção: a igualdade de oportunidades para as mulheres. **Revista USP**, São Paulo, n. 49, p. 82-97, mar./mai. 2001.

¹² DUARTE, Constância de Lima. Feminismo e Literatura no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 81-90, 2003.

alcançado a visibilidade almejada e alguns aspectos tenham se tornado amenos no que trata das diferenças entre homens e mulheres.

Sob essa periodização, observamos o desafio assumido pelo movimento feminista brasileiro no decorrer do século XX e entendemos que houve mudanças positivas para o movimento social, na institucionalização do feminismo e no começo dos estudos e conceitos de gênero. No que trata das reivindicações de direitos em âmbito nacional, situam-se as lutas pela redemocratização do país e a inserção dos estudos sobre as mulheres nos espaços acadêmicos (PATRICIO, 2006). Conforme a mesma autora, a abordagem de gênero, ao projetar a representação conceitual ao longo da história dos movimentos feministas, teve que enfrentar redemocratização no ensino na década 80 com: “[...] a unidade do movimento ameaçada pela reforma partidária de 1979, que dividiu os grupos opostos, e a relação do movimento com os governos democráticos” (2006, p. 7).

Nesse contexto são observadas importantes vitórias a favor do combate à violência contra as mulheres, das discussões sobre o aborto, sexualidade e família. Desse modo,

[...] os desafios da pesquisa feminista são, fundamentalmente, desafios epistemológicos: referem-se a modos de conhecer, implicam discutir quem pode conhecer que áreas, que domínios da vida podem ser objetos de conhecimento, que tipo de perguntas podem ser feitas (LOURO, 1997, p. 154).

O histórico sobre o movimento feminista permite observar que a luta das mulheres sofreu influências das diferentes sociedades em seu espaço e tempo. Cada década acrescentou ou diminuiu aspectos relativos aos direitos reivindicados e às conquistas e também influenciou, em maior ou menor medida o campo de estudo de formação e pesquisas na questão de gênero. No âmbito acadêmico, também as feministas dividiram-se quanto às formas de pensar os conteúdos científicos. Os temas foram abordados sob perspectivas diversas, com aberturas para discussões entre os pesquisadores. Nas palavras de Louro,

Na verdade, isso ocorre fundamentalmente porque ele redefine o político, ampliando seus limites, transformando seu sentido, sugerindo mudanças na sua “natureza”. Se “o pessoal é político”, como expressa um dos mais importantes *insights* do pensamento feminista, então se compreenderá de um modo novo as relações entre a subjetividade e a sociedade, entre os sujeitos e as instituições sociais. E a recíproca também pode ser aplicada, pois “o político também é pessoal” - nossas experiências e práticas individuais não apenas são constituídas no e pelo social, mas constituem o social. Esse *insight* revolucionou formas de pensar e de representar o mundo; expôs conexões e imbricações ocultas entre o privado e o público; permitiu que se observassem vínculos de poder antes desprezados (LOURO, 1999, p. 148-149).

Ao se tratar da transformação nos estudos feministas, observamos o desenvolvimento de características fundamentalmente de poder na sua representação, porque ele restabelece o político, ou seja, compreende outra relação entre a subjetividade e a sociedade como sujeito do conhecimento. Desse modo, conforme entende Bryson (2003)¹³, “A meta é uma produção teórica útil à prática política feminista” (*apud* ZIRBEL, 2013, p. 19). Conforme Harding¹⁴, “[...] a partir dos Estudos Feministas, a experiência das mulheres se tornou uma nova fonte teórica e empírica para investigações” (*apud* LOURO, 1997, p. 152). Isso na medida em que se passava a admitir as experiências das mulheres em sua diversidade e iniciou-se o desenvolvimento de significação às situações vividas, abrindo-se outro espaço para a pesquisa.

Reiteramos que, no campo acadêmico, dentre as feministas houve deturpações quanto a conteúdos científicos ou temas considerados de menor valor, a exemplo do cotidiano, família, trabalho e sexualidade. Nesse sentido, no que diz respeito à transformação ocorrida nos estudos feministas, assimilaram-se ou excluíram-se características fundamentalmente porque no âmbito da pesquisa também se restabelece o político, o que implica na compreensão de outra nova relação entre a subjetividade e a sociedade como sujeito do conhecimento.

A partir do rompimento dos conceitos tradicionais, surgiram movimentos sociais com possibilidades para questões pertinentes aos estudos sobre as relações de gênero, questões sempre presentes nos movimentos feministas. A respeito da contribuição das mulheres nas reivindicações de direitos, afirma-se que as mesmas

[...] nos anos setenta e oitenta mostram a participação em vários setores da vida pública, lutando pelos seus direitos e necessidades através de manifestações, denunciando as desigualdades sociais imputadas às relações de gênero. Nos anos noventa houve uma dispersão dos movimentos feministas e uma flagrante institucionalização. Algumas dessas mudanças podem ser identificadas no rápido crescimento das ONGs (Organizações não Governamentais) feministas (SILVA, 2000, p. 5).

Os períodos foram marcados por lutas e reivindicações a favor dos direitos para tod@s, sem distinções, principalmente referindo-se ao gênero. Contudo, a criação de Organizações Não Governamentais (ONGS) - que passaram a trabalhar, com apoio do

¹³ BRYSON, Valerie. **Feminist Political Theory**: an introduction. 2. ed., Hampshire/New York: Palgrave Macmilan, 2003.

¹⁴ HARDING, Sandra (ed.). **Feminism & methodology**. Bloomington e Indianapolis; Indiana University Press e Open University Press, 1987.

governo, no atendimento e divulgação de ações para o fim das discriminações - contribuiu para que o movimento feminista perdesse forças.

3.2 O CONCEITO DE GÊNERO

O conceito de gênero implica em diferentes significados. No dicionário Houaiss (2012, p. 378), define-se gênero como: “1. caráter: categoria, espécie, índole, jaez, natureza, tipo. 2. espécie: casta, categoria, classe, família, ordem, raça, variedade. 3. estilo: escola. 4. tipo: categoria, classe, espécie, estilo, qualidade, sorte”.

Com todas as discussões, características e conquistas, as lutas feministas estão entrelaçadas na construção do conceito de gênero. Dessa forma, pensar a questão da mulher é traduzir, ir além da divisão de papéis entre os sexos. Segundo Machado, “[...] romper com os estudos da substancialidade do que é a mulher e do que é o homem e com a determinação do biológico sobre o sexo é construir um novo paradigma, os estudos de gênero conseguiram construí-lo” (1998, p. 112). Gênero serve, então, para determinar o que é social, cultural e historicamente definido em relação aos sexos. No entanto, “[...] nem sempre este foi o termo utilizado pelos cientistas da sociedade que até recentemente (anos 60) não se preocupavam com a construção social de mulheres e homens” (CARVALHO, TORTATO, 2009, p. 22).

De acordo com Simião (2005, p. 15)¹⁵, “[...] na verdade, no mundo acadêmico o termo gênero surgiu no momento em que pesquisadoras feministas buscavam, através dos chamados estudos sobre mulheres, desconstruir a situação, os preconceitos da condição da mulher na sociedade” (*apud CASAGRANDE et al*, 2007, p. 12). Falar sobre gênero na atualidade implica em desconstruir conceitos reproduzidos e elaborados historicamente, bem como na compreensão de que a história e as questões de gênero estão interligadas fundamentalmente em questionamentos de papéis sociais destinados às mulheres e aos homens.

Nesse sentido, “[...] a utilização do gênero nas análises que abordam o temário feminino, apenas recentemente, em meados dos anos 70, passou a ser considerada cientificamente no meio acadêmico, estando explicitamente associada com os conceitos de raça e classe social” (ALMEIDA, 1998, p. 39). Por essas questões, estudar e conceituar gênero constitui tarefa complexa, pois podemos cair também na contradição, no estereótipo. Por isso a necessidade de atenção para não nos situarmos no rol da listagem das desigualdades e valores entre o masculino e o feminino. Para a mesma autora,

¹⁵ SIMIÃO, Daniel Schroeter. Gênero no mundo do trabalho: variações sobre um tema. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, v. 5, a. 2, p. 9-20, 2003.

Atualmente, a nova geração feminista aceita a diferença entre os sexos e a considera uma construção social, adotando o termo *gênero* como comum aos dois sexos. Nessa perspectiva ressalta-se o paradigma da *igualdade na diferença* como uma das concepções mais avançadas do seu ponto de vista. Nesse paradigma a diferença é aceita, mas não é desculpa para desigualdades. Muito pelo contrário, significa um modelo de conduta pelo qual as peculiaridades entre os dois sexos são consideradas (ALMEIDA, 1998, p. 40).

A partir da nova geração feminista foi aceito o conceito de gênero para ambos os sexos. São diferentes, mas não desiguais, pois a mulher tem as mesmas capacidades do homem e pode disputar espaços além do privado, porque “[...] sexo é biológico, gênero é social, construído pelas diferentes culturas”. Em outras palavras, “[...] o gênero vai além do sexo: O que importa, na definição do que é ser homem ou mulher, não são os cromossomos ou a conformação genital, mas a autopercepção e a forma como a pessoa se expressa socialmente” (JESUS, 2012, p. 8). A autora reforça que somos diferentes, mas isso não leva para as desigualdades.

Segundo Citeli

Desnaturalizar hierarquias de poder baseadas em diferenças de sexo tem sido um dos eixos centrais dos estudos de gênero. Estabelecer a distinção entre os componentes - natural/biológico em relação a sexo e social cultural em relação a gênero - foi, e continua sendo, um recurso utilizado pelos estudos de gênero para destacar essencialismos de toda ordem que há séculos sustentam argumentos biologizantes para desqualificar as mulheres, corporal, intelectual e moralmente (2001, p. 131).

Na perspectiva da autora, desnaturalizar tais características pré-estabelecidas a cada sexo vem de muitas lutas e faz parte de um processo sempre inacabado por força da hierarquia e eixos centrais dos estudos de gênero. Em outras palavras, caracteriza um processo marcado por uma decisão intencional de promoção de uma relação de poder e não de harmoniosa construção livre e calma a todas as culturas em uma mesma nação. Assim, entendemos como necessário situar esse termo na esfera universal, cultural e social humana.

Para as ciências sociais e humanas, “[...] gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos” (BRASIL, 2009, p. 39). Sendo assim, podemos perceber que as desigualdades são produzidas na sociedade pelos sujeitos sociais e são esses mesmos sujeitos que reproduzem maneiras de ser homem e ser mulher. O homem se tornou figura privilegiada e a hierarquia masculina é a favorita em questões de trabalho, política, ciência e sociedade.

Importante lembrar que essa construção não se dá somente no âmbito social. Para ser confirmada, ela precisa de aval, de condições que a afirmem verdadeira e isso ocorre no âmbito intelectual.

A construção do conceito de gênero iniciou-se no meio acadêmico científico em 1954, quando “[...] um psiquiatra norte-americano chamado Robert Stoller realizava estudos sobre masculinidade, feminilidade e a questão da ‘identidade de gênero’” (AUAD, 2006, p. 18). A mesma autora referencia que “décadas depois, em 1990, chegou ao Brasil um texto escrito por Joan Scott, ‘Gênero: uma categoria útil de análise histórica’”, no qual Scott elaborou uma explicação quanto à iniciação do uso da palavra gênero, juntamente com seu conceito e todo um contexto de uso dessa palavra em diferentes épocas, como também perspectivas em torno do seu uso e entendimento em situações e tempo diferenciados. Desse modo, Scott recomenda um estudo de campo de gênero como categoria analítica ao declarar que o termo no seu aproveitamento mais recente surgiu entre as estudiosas feministas e que são essas as pessoas que possuíam, à época, “[...] condições de teorizar as suas práticas e de desenvolver o gênero como uma categoria de análise” (1995, p. 19).

No contexto histórico, o termo gênero inicialmente não teve prestígio acadêmico e, somente aos poucos, ganhou autonomia de campo de pesquisa, alcançando *status* mais consistente. Em seus estudos, Scott (1995), ao definir gênero, divide o conceito em duas partes e sub-partes interligadas:

Primeira parte: “o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseada nas diferenças que distinguem os sexos”, segunda parte: “o gênero é uma forma primária de relações significantes de poder”. Quanto às sub-partes, “as perspectivas de gênero da autora reconhecem a sua ‘dispersão’, que o faz representar nos símbolos e nas representações culturais; nas normas e doutrinas; nas instituições e organizações sociais; nas identidades subjetivas”. Estes elementos operam juntos nas relações sociais, mas não são reflexos uns dos outros (SCOTT, 1995, p. 17).

Conforme Scott (1995), a palavra gênero pode ser estudada por meio de duas divisões e subdivisões, devendo dar-se importância a cada uma, pois existe entre elas uma interligação, sendo cada elemento essencial para a desnaturalização e erradicação do poder para as lutas contra as desigualdades sociais e culturais hierarquizadas.

Ainda, a palavra gênero sob a ótica teórica, implica em estudar o conceito de gênero na perspectiva de entender as relações sociais entre mulheres e homens e “[...] gênero deve ser visto como elemento constitutivo das relações sociais, baseadas em diferenças percebidas entre os sexos, e como sendo um modo básico de significar relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 21).

O gênero representa “construções sociais” que direcionam para a função do homem e da mulher representada nas dimensões da vida social, estabelecendo-se essa função, ainda que parcialmente, na desigualdade hierárquica que diferencia os sexos, ou seja, uma forma primária de relações expressivas de poder. Seguindo esse pensamento, “[...] o gênero caracteriza uma categoria social determinada sobre o corpo sexuado” (SCOTT, 1995, p. 7).

Graupe, ao definir gênero, o considera como “[...] um conjunto de expressões sobre aquilo que se pensa do masculino e do feminino” (2009, p. 7). Destaca que por meio de símbolos e características reforçadas pela sociedade são elaboradas as definições para cada sexo, e isso ocorre desde o nascimento até a morte dos sujeitos. Desse modo faz-se a história, ou seja, são estabelecidos comportamentos direcionados para cada sexo em todos os momentos da vida humana. Segundo a autora, essa iminência entre sexo e gênero torna-se útil no panorâmico das lutas contra a lógica biológica, que reforça as desigualdades entre os sexos e as distinções de cada um, e acaba por separar fazeres e saberes de homens e mulheres.

Louro define que gênero “[...] não pretende significar o mesmo que sexo, ou seja, enquanto sexo se refere à identidade biológica de uma pessoa, gênero está ligado à sua construção social como sujeito feminino ou masculino” (1997, p. 75). A autora, a partir da desigualdade existente quanto às palavras gênero e sexo, refere-se ao sexo como fator biológico que referencia a diferença anatômica e que não podemos deixar essas diferenças isoladas nas construções sociais da qual fazem parte. Gênero aponta para as dimensões das relações sociais do masculino e feminino, e referimos identidade como um conjunto de aspectos individuais que caracterizam o indivíduo conforme os papéis sexuais, ou seja, de acordo com um modelo estabelecido social e culturalmente. Para Connel¹⁶, “[...] o gênero é [...] a forma pela qual as capacidades reprodutivas e as diferenças sexuais dos corpos são trazidas para a prática social e tornadas partes do processo histórico. No gênero, a prática social se dirige aos corpos” (1995, p. 189).

¹⁶ Em entrevista à AMPGIL (ASSOCIACIÓ DE PARES I MARES DE GAIS, LESBIANES, BISEXUAIS I TRANSSEXUAIS, 2011), Robert Connel diz que foi criado como menino, mas não se considerava desse modo. Casou-se e teve uma filha com a esposa, Pam Benton. Alguns anos após o falecimento de Pam em decorrência de um câncer de mama, Robert iniciou o processo de transição de sexo. Passou por uma cirurgia e mudou o nome para Raewyn Connell. Sua transsexualidade era conhecida e incentivada por Pam e também foi aceita pela filha do casal. Nessa entrevista, Connell faz uma reflexão bastante importante a ser considerada quando se trata de estudos sobre gênero e que diz respeito à mudança física ocorrida em sua vida, pois mesmo tendo nascido, sido criada e assumido uma identidade masculina, desde criança sempre sentiu-se como mulher, vivendo no corpo de um homem. A mudança de sexo, para ela, “Foi reconhecida como algo que era claro para mim desde há muito tempo, mas não foi para outras pessoas, que também têm suas complicações, porque uma das minhas áreas de pesquisa é sexo, e as pessoas reagem de forma muito diferente ao entender textos que foram escritos por um homem ou uma mulher” (tradução nossa).

Gênero representa uma estrutura dentro das relações sociais, como também a questão das características dos sexos que são percebidas e simbolizam. Elas são levadas para o cotidiano social nunca separadamente, o corpo não pode ficar de lado, ou seja, mero produto de construções sociais, sempre em articulação e atribuídas como parte do processo histórico. Desse modo,

Na medida em que não existe uma essência que o gênero expressa ou externaliza nem um ideal objetivo a que o gênero aspira, ou seja, já que o gênero não é um fato, os vários atos de gênero é o que criam o gênero, e sem esses atos o gênero não existiria. O gênero é portanto uma construção que constantemente oculta sua gênese (BUTLER, 1990, p. 271).

Entendemos que o gênero está solidificado, ligado às propriedades culturais e ainda podemos considerá-lo como origem e causa de naturalização de categorias de identidades masculinas e femininas na construção cultural. Conforme Silva, as identidades de gênero podem ser mudadas em qualquer momento. Em outras palavras, são sempre passíveis de transformações. Sobre essa questão, situa-se que

A identidade não existe naturalmente: ela é construída pelo próprio grupo e pelos outros grupos. Não existe nada de naturalmente comum ligando os diversos indivíduos de um determinado grupo. Certamente existem certas condições sociais que fazem com que os grupos se vejam como tendo características em comum: geografia, sexo, “raça”, sexualidade, nação (SILVA, 2001, p. 47).

A identidade é construída a partir de identificações de grupos nos quais se aproximam pessoas com características comuns, que lhes conferem uma identidade e também permite a identificação de outros grupos com identidades diferentes. Essas características são representadas por símbolos, gestos ou mitos reproduzidos pelas diferentes culturas. Nesse sentido,

Compreendendo que a identidade é política [...] definidos por meio de uma variedade de dimensões (classe, raça, sexualidade, gênero), reivindicam seu direito à representação e à identidade como ‘normais’, como hegemônicas. Por meio da política de identidade, os grupos subordinados contestam precisamente a normalidade e a hegemonia dessas identidades (SILVA, 1998, p. 49).

Podemos confirmar que o poder está na representação inteiramente marcada e dominante da sociedade. A amplitude do tema relações de gênero é necessária e importante decisão efetiva e democrática por envolver a necessidade dos sujeitos serem reconhecidos e valorizados por sua orientação sexual, ou seja, sua identidade.

Graupe enfatiza que “[...] estudar gênero significa contemplar o aspecto relacional entre as mulheres e os homens, entremeados por relações de poder, não sendo possível a compreensão de nenhum dos dois em um estudo que os considere totalmente separados” (2009, p. 35). Assim, a importância de se estudar gênero está no que permite a organização social contemplar as diferenças entre os sexos, sendo que estudar gênero não permeia na preferência de um ou outro sexo e sim ambos.

A sociedade constrói as diferenças entre os sexos desde a sua concepção, pois, “Nascer homem ou mulher na sociedade ocidental significa dizer que, desde os primeiros dias de vida é construída uma identidade em oposição a sexo oposto” (GRAUPE, 2009, p. 35). Uma das situações que chama a atenção é o fato de ainda iniciar-se a construção das expectativas quanto ao sexo ao se ter notícia de uma gravidez: o que irá nascer: homem ou mulher? E junto a isso, somam-se conceitos pré-estabelecidos e enraizados pela sociedade. De acordo com Perrot,

[...] homens e mulheres são identificados por seu sexo: em particular as mulheres são condenadas a ele, ancoradas em seus corpos de mulheres chegando até a ser prisioneiras deles [...]. Esta naturalização das mulheres presas a seus corpos, à sua função reprodutora materna e doméstica, e excluídas da cidadania política em nome desta mesma identidade, traz uma base biológica ao discurso paralelo e simultâneo da utilidade social (PERROT, 2005, p. 470).

Reafirmamos que toda essa diferença posta como verdade quanto ao comportamento sobreposto de identidades¹⁷ só reproduz as desigualdades. Se quisermos uma sociedade igualitária, precisamos trabalhar na desconstrução do senso comum ocidental e partirmos para a construção das relações de gênero pela cultura e sociedade.

Para Scott, as pesquisas até 1975 não dariam conta das mudanças de um paradigma histórico necessárias ao conceito de gênero. A partir de uma análise crítica sobre a forma pela qual vêm se realizando pesquisas e trabalhos científicos sobre a mulher, Scott situa essas produções sob três abordagens de discussão teórica:

A primeira inteiramente feminista empenha-se em explicar as origens do patriarcado. A segunda se situa no interior de uma tradição marxista e busca um compromisso com as críticas feministas. A terceira, fundamentalmente dividida entre o pós-estruturalismo francês e as teorias anglo-americanas de relação do objeto (object-relation theories), se inspira nessas diferentes escolas de psicanálise para explicar a produção e reprodução da identidade de gênero do sujeito (SCOTT, 1995, p. 8-9).

¹⁷ Identidade no sentido de características de cada um em sua maneira de ser e agir, do sexo feminino e masculino, mas não como imutável e sim condizente a determinado tempo.

Observamos nessa caracterização dos estudos sobre gênero uma espécie de busca de explicações generalizadas para a situação da mulher. Para Auad (2003), cada uma dessas possibilidades compreende um momento específico. O primeiro refere-se ao século XIX; o segundo por volta da década 1930, portanto ligado à luta pelo voto, e o último corresponde à década de 1970. Situando-se nessa última década, Graupe entende que

[...] o gênero tem sido usado desde a década de setenta, para teorizar a questão da diferença sexual e trouxe inúmeras contribuições. A ênfase é dada fundamentalmente no caráter social das distinções baseadas nos sexos, buscando desvelar o fantasma da ‘naturalização’, presente nas explicações que justificam as desigualdades entre os seres masculinos e femininos (GRAUPE, 2009, p. 37).

O gênero aparece, então, para relatar comportamentos associados às diferenças dos sexos, sendo estas historicamente determinadas e que servem para dar sentido às diferenciações existentes no âmbito social/cultural.

Butler, por sua vez, compreende gênero a partir da construção cultural:

Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado sexo seja culturalmente construído quanto o gênero [...]. [...] gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é um meio discursivo/cultural pelo qual a natureza sexuada ou um sexo natural é produzido e estabelecido como pré-discursivo anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra a qual age a cultura (BUTLER, 2010, p. 25).

A autora expõe que gênero e sexo são categorias que qualificam como construtos culturais, aparecendo como um par binário erigido pelas teorias sobre gênero e sexualidade, em uma compreensão de ostentação da construção cultural que escolhemos por gênero. Nessa perspectiva, faz-se importante entender como se constrói a identidade, conforme destacado na sequência desta dissertação.

3.2.1 Identidade de Gênero

A compreensão sobre a temática da identidade faz-se necessária e a categoria gênero é constituinte das identidades dos sujeitos, que são “[...] plurais, múltiplas; identidades que se transformam que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias” (LOURO, 1997, p. 24). A identidade é construída através de práticas e costumes sociais, como também passamos por várias transformações e mudanças ao longo da vida. Devido a essas variações contínuas, uma identidade pode mudar em qualquer fase da existência de um ser humano. Conforme Graupe, “[...] o sujeito da sociedade moderna tinha uma identidade (de classe, raça, sexualidade, nacionalidade, gênero) bem definida e localizada no mundo social”

(2009, p. 64). No entanto, afirma que a identidade de gênero pode ser mudada em qualquer período da vida e os sujeitos são sempre passíveis de transformações. Silva entende que

Os diferentes grupos sociais utilizam a representação para forjar a sua identidade e as identidades dos outros grupos sociais. Ele não é, entretanto, um campo equilibrado de jogo. Por meio da representação, travam-se batalhas decisivas de criação de significados particulares: esse é um campo atravessado por relações de poder. A identidade é, pois, ativamente produzida na e por meio da representação: é precisamente o poder que lhe confere seu caráter ativo, produtivo (SILVA, 2003, p. 47).

As identidades, própria e de outros, são representadas a partir de uma identificação comum de um grupo. As características que sobressaem, portanto, são as do grupo e não a pessoal, individual, e são reproduzidas por meio de símbolos, gestos e mitos das culturas que cercam os indivíduos. Assim, os sujeitos,

Compreendendo que a identidade é política [...] definidos por meio de uma variedade de dimensões (classe, raça, sexualidade, gênero), reivindicam seu direito a representação e a identidade como “normais”, como hegemônicas. Por meio da política de identidade, os grupos subordinados contestam precisamente a normalidade e a hegemonia dessas identidades (SILVA, 2003, p. 49).

Confirmamos que o poder está na representação inteiramente marcada e dominante da sociedade, que privilegia alguns grupos, escolhidos e manipulados em suas representações de gênero, o que nos leva a perguntar: Que relações de poder estão incutidas em nossa sociedade, nas escolas para a construção de sujeitos críticos e ativos cultural e socialmente? As identidades, que por muito tempo se apresentavam solidificadas nas culturas, cujos sujeitos procuravam se colocar na forma que mais lhe agradasse sob o aspecto social, na contemporaneidade presenciaram nitidamente uma crise identitária. Desse modo, a discussão na qual se inscreve a identidade dos sujeitos constitui

[...] a fonte de significado e experiência de um povo, com base em atributos culturais relacionados que prevalecem sobre outras fontes. Não se deve confundir-la com papéis, pois estes determinam funções e a identidade organiza significados. A construção da identidade depende da matéria prima proveniente da cultura obtida, processada e reorganizada de acordo com a sociedade. Há uma distribuição entre três formas e origens de construção de identidades: Identidade legitimadora: introduzida pelos dominantes para expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais; Identidade de resistência: criada por atores contrários a dominação atual, criando resistências com princípios diferentes ou opostos a sociedade; Identidade de projeto: quando os atores, usando a comunicação, constroem uma nova identidade para redefinir sua situação na sociedade (CASTELLS, 1999, p. 21).

Observamos que falar em identidade é implica em entender que ela se forma a partir de três perspectivas: a que é repassada pelo poder, a contraditória ao que é posto e a que se apresenta através de diálogos na construção de outra identidade. Em outras palavras, a identidade é edificada por meio de representação comum entre os sujeitos, tecida de modo compreensível a partir das relações estabelecidas - com variações. Para introduzir a discussão a respeito de gênero com o qual a pessoa se identifica é válido pensar que

Cada um(a) de nós é uma pessoa única, que porém tem características comuns a toda a humanidade. Elas nos identificam com alguns e nos tornam diferentes de outros, como a região em que nascemos e crescemos, nossa raça, classe social, se temos ou não uma religião, idade, nossas habilidades físicas, entre outras que marcam a diversidade humana (JESUS, 2012, p. 7).

Identidade não é imutável, porque carregamos uma cultura com construção milenar, originada na sociedade “ocidental”, e cujos valores e costumes permanecem. Somos rotulados desde a gestação, quando se descobre o sexo do bebê e essa diferença vai sendo construída conforme somos ensinados a agir e a “ter um papel de gênero ‘adequado’” (JESUS, 2012, p. 8). Historicamente percebemos que houve a criação de um padrão de heteronormatividade, porém as atitudes em relação à sexualidade formam a base da ótica ocidental.

Gênero com o qual uma pessoa se identifica que pode ou não concordar o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento. Diferente da sexualidade da pessoa. Identidade de gênero e orientação sexual são dimensões diferentes e que não se confundem. Pessoas transexuais podem ser heterossexuais, lésbicas, gays ou bissexuais, tanto quanto as pessoas cisgênero (JESUS, 2012, p. 21).

Em determinado momento da história, tornou-se mais intensa a cultura de repressão à homossexualidade¹⁸. Situamos nosso referencial histórico com o final da Inquisição, no século XIX, marco de mudanças quanto a essa questão, quando a homossexualidade deixou de ser vista como pecado, para ser considerada doença que deveria ficar velada, não ser exposta. A ideia de patologia relacionada aos homossexuais leva os sujeitos que assim se

¹⁸ Nesse contexto cabe-nos situar em que momento surgiu o termo homossexualidade e seu derivado, homossexualismo, e sob quais circunstâncias, ressaltando que essa palavra vem caindo em desuso por não dar conta da diversidade terminológica implicada. De acordo com Ceccarelli e Franco (2010, p. 121), em terras ocidentais esse vocábulo precisa ser entendido sob a perspectiva da construção histórica. O que também reflete a questão de que a sexualidade caracteriza-se também como “construção da linguagem moral da modernidade”. Isso implica em diferentes fatores sociais e culturais centrados principalmente na concepção judaico-cristã, citada como origem do termo homossexualidade. Ressalta também que “[...] toda a teorização sobre a diferença dos sexos foi construída nos séculos XVIII e XIX. Homossexualidade e heterossexualidade são, portanto, identidades socioculturais que determinam nosso agir, sentir, pensar etc., e não uma essência universal”. Daí a proposta de “[...] substituir o termo homossexualismo, homossexualidade pelo termo homoerotismo, pois abrange melhor a pluralidade das diversas práticas e desejos entre os indivíduos do mesmo sexo, evitando, assim, alusões à anomalia, à perversão ou ao desvio”.

identificam ao isolamento ou, quando assumem sua identidade, ao preconceito e discriminação, o que se reflete em todas as esferas, inclusive na escola.

A presunção de heterossexualidade enseja o silenciamento e a invisibilidade das pessoas homossexuais, inclusive em termos curriculares. Ao mesmo tempo, essa presunção dificulta enormemente a expressão e o reconhecimento das homossexualidades como maneiras legítimas de se expressar afetiva e sexualmente (NARVAES, 2000, p. 23-25).

As influências sociais quanto às diferenças entre homens e mulheres repercutem na sociedade, que em geral as percebe como uma condição biológica. No entanto, a maioria delas é influenciada pela convivência. A compreensão do que sejam essas diferenças implica no conceito de sexo e de gênero para que se possa definir homens e mulheres.

O desconhecimento ou não compreensão dos conceitos de sexo (é biológico) e gênero (é social) abre espaço para a discriminação, para as situações de preconceito. Na escola, @s estudantes geralmente vivenciam e acatam papéis sexuais conforme a identidade que lhes é atribuída em decorrência de sua condição biológica, que classifica os sujeitos em meninos/homens ou meninas/mulheres.

Louro reflete e explica essa condição, considerando que

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essa característica é representada ou valorizada, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino numa dada sociedade e em dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se contribui sobre sexo. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental (LOURO, 1997, p. 21).

Na escola, reforça-se a ideia de que gênero é uma ferramenta de análise e política em constante construção, determinando o poder de uma forma de investigação crítica. Esse poder é o que define homem e mulher, mas, com o conceito de gênero, começa-se a pensar social e culturalmente essa construção.

A partir dessa relação, entendemos como oportuno perguntarmos o que é uma pessoa trans ou transgênero? Em nosso cotidiano, com a variedade de experiências humanas que nos permite comunicarmo-nos através do corpo, destaca-se uma ideia inapropriada em relação às pessoas trans no que trata da existência de homens com vagina e mulheres com pênis. Nesse caso, “[...] é importante destacar que, em termos de gênero, todos os seres humanos podem ser enquadrados (com todas as limitações comuns a qualquer classificação) como transgênero ou cisgênero” (JESUS, 2012, p. 11).

Uma questão sobre a qual ainda precisamos refletir, discutir e necessita ser modificada é quanto ao respeito às identidades estereotipadas encontradas em nossas escolas e sociedade, embora tenhamos consciência da necessidade de se desconstruir conceitos, valores e preconceitos adquiridos ao longo da vida a respeito de identidades reproduzidas pela cultura e sociedade dentro da diversidade da qual fazemos parte. Uma questão que precisamos retomar e aprender a aprender na convivência com essa imensa diversidade contemporânea é a de que

Gênero se refere a formas de se identificar e ser identificada como homem ou como mulher. Orientação sexual se refere à atração afetivossexual por alguém de algum/ns gênero/s. Uma dimensão não depende da outra, não há uma norma de orientação sexual em função do gênero das pessoas, assim, nem todo homem e mulher é “naturalmente” heterossexual (JESUS, 2012, p. 12).

Observamos dois conceitos importantes a essa abordagem: gênero trata do comportamento adquirido desde a concepção até o fim de nossas vidas. Orientação sexual independe da sexualidade, refere-se a relacionamento afetivo com um gênero, questão importante quanto aos termos usados para identificar as pessoas.

No Brasil ainda não se tem definido o termo a ser usado. De acordo com Jesus:

Há quem se considere transgênero, como uma categoria à parte das pessoas travestis e transexuais. Existem ainda as pessoas que não se identificam com qualquer gênero, não há consenso quanto a como denominá-las. Alguns utilizam o termo queer, outros, a antiga denominação “andrógino”, ou reutilizam a palavra transgênero. Apresentarei um ponto de vista partilhado com alguns especialistas e militantes. Reconhecendo-se a diversidade de formas de viver o gênero, dois aspectos cabem na dimensão geral que denominamos de “transgênero”, como expressões diferentes da condição trans; a vivência do gênero como: 1. Identidade (o que caracteriza transexuais e travestis); ou como 2. Funcionalidade (representado por crossdressers, drag queens, drag kings e transformistas) (JESUS, 2012, p. 10-11).

Ao abordar os termos usados para identificar as pessoas, devemos considerar que toda e qualquer diferença deve ser entendida contextualmente, do mesmo modo que as diferenças intragêneros precisam ser consideradas e entendidas em seus espaços.

A transsexualidade é uma questão de identidade. Ainda não foi encontrada uma resposta científica para explicar porque pessoas se identificam com um determinado gênero em conformidade com a perspectiva de sua cultura. Para elas, seu corpo não está apropriado à forma como pensam e se sentem e por isso procuram corrigi-lo, adequando a figura de gênero com roupas, maquiagens e cirurgias, por exemplo. No Brasil, a denominação travesti é mais

assídua e, historicamente, pessoas assim identificadas são usualmente tachadas, mais discriminadas. Nesse sentido, experimentam papéis de gênero feminino, não se reconhecendo nem como homem, nem como mulher. Para se abrir possibilidades para mudar esse contexto/conceito social/cultural de gênero, consideramos a relevância de se trabalhar, principalmente nas escolas, a orientação sexual, cujo conceito e discussões são relacionadas na sequência deste texto.

3.3 ORIENTAÇÃO SEXUAL

As lutas sociais que almejem processos de melhorias e garantia de direitos fundamentais são complexas e devem ser compreendidas na sua relação com a história social. No entanto, falar de direitos humanos quando se vivencia fortemente a homofobia social, ou pensar direitos fundamentais, torna-se ideia abstrata e genérica. Conforme Sharma,

Como reivindicar direitos humanos se você não é considerado/a humano/o? [...] Em contextos mais liberais, há quem aceite as/os homossexuais como pessoas cujos direitos não devem ser violados. Entretanto, mesmo neste caso, se o desconforto e o julgamento moral contra o desejo por pessoas do mesmo sexo não são confrontados, uma mera afirmação dos direitos não será suficiente. Não existe alternativa ao enfrentamento das crenças e dos valores subjacentes que alimentam a hostilidade (SHARMA, 2008, p. 115).

A autora destaca a importância da reflexão e discussão sobre as razões de intolerância e desrespeito aos direitos humanos presentes em nossas escolas e sociedade. Situa a necessidade de se conhecer e entender o desenvolvimento de novas trajetórias para a existência humana. Deixa como consideração a relevância da quebra de paradigmas e a construção da igualdade entre homens e mulheres, juntamente com o respeito à diversidade cultural, a começar pelo âmbito escolar. Assim, uma das necessidades das escolas está em admitir que trabalhar com a questão da sexualidade com crianças e adolescentes faz-se urgente e exige a “[...] revisão de conceitos, superação de preconceitos, um olhar reflexível sobre a própria sexualidade, tabus, medos e vergonhas” (EGYPTO, 2012, p. 9).

Os seres humanos experimentam sua identidade de várias formas, demonstrando que a identidade de gênero não esgota a subjetividade de uma pessoa. Nessa perspectiva, faz-se necessário conhecer o uso do termo orientação sexual e que este envolve as características humanas.

A escola vem sendo um espaço privilegiado para a observação e intervenção no que se refere à sexualidade, sendo que ela envolve diversos aspectos sociais, história de vida, crenças, valores, diversidade, pluralidade e culturas. Percebemos certo interesse por parte do

governo em desenvolver políticas educacionais que abranjam esse assunto no âmbito escolar e isso se deve às inúmeras situações de conflitos e indisciplina no cotidiano dos espaços escolares em razão das diferenças. Essa tentativa de inserção da orientação sexual nos Parâmetros Curriculares na forma de Tema Transversal situa como objetivo

[...] promover reflexões e discussões de técnicos, professores, equipe pedagógica, bem como pais e responsáveis, com a finalidade de sistematizar a ação pedagógica no desenvolvimento dos alunos, levando em conta os princípios morais de cada um dos envolvidos e respeitando, também, os Direitos Humanos (BRASIL, 1996, p. 73).

Com a criação dos PCN, as diretrizes sugeriam que as questões de gênero e sexualidade fossem abordadas nos ambientes escolares de forma conjunta com os conteúdos e práticas contemporâneas. No Tema Transversal Orientação Sexual dos PCN se confirma que “[...] a construção do que é pertencer a um ou outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade, e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino” (BRASIL, 1998, p. 296). Assim, observa-se certa tentativa por parte do Estado em problematizar conceitos, preconceitos e estereótipos de gênero nos conteúdos, material didático e práticas pedagógicas em espaços educacionais.

Entendemos que os PCN constituem um passo nessa desconstrução nas escolas, quando se abre para a possibilidade de reflexão sobre a sexualidade, de questionamentos sobre temas polêmicos e oportunidade de liberdade de expressão e acolhimento para a promoção de bem-estar sexual. Outro aspecto que devemos contemplar é o de que no PCN, v. 10.2, do Ensino Fundamental, no documento “orientação sexual”, e exclusivamente no item “justificativa” considera-se que:

A discussão sobre a inclusão da temática da sexualidade no currículo das escolas de primeiro e segundo graus tem se intensificado a partir da década de 70, por ser considerada importante na formação global do indivíduo. Com diferentes enfoques e ênfases há registros de discussões e de trabalhos em escolas desde a década de 20. A retomada contemporânea dessa questão deu-se juntamente com os movimentos sociais que se propunham, com a abertura política, a repensar sobre o papel da escola e dos conteúdos por ela trabalhados. Mesmo assim não foram muitas as iniciativas tanto na rede pública como na rede privada de ensino (BRASIL, 1997, p. 77).

O papel da escola na orientação sexual consiste, de acordo com Egypto, em “[...] poder apresentar diferentes visões e colocar valores em discussão” (2012, p. 20). No entanto, sabemos da complexidade em situar e discutir a sexualidade em espaços escolares devido à diferentes situações que envolvem professor@s, família e alun@s. Por isso entendemos a

relevância de iniciativas governamentais em incluir essa temática nos Temas Transversais dos PCN.

Há necessidade de refletirmos sobre a questão da orientação sexual além dos órgãos sexuais, do que são e como chegam ao útero os espermatozoides. No documento em questão, “A orientação sexual está concebida como um tema transversal ao longo do Ensino Fundamental e possui um espaço específico também”. Contudo, abre-se a ressalva para a importância de desenvolver-se um “[...] trabalho planejado e sistematizado para todos os alunos da escola, e não apenas para alguns que se interessam” (EGYPTO, 2012, p. 21). Dúvidas e questionamentos sobre sexualidade são comuns em salas de aula diariamente, bem como professor@s angustiad@s e receos@s em desenvolver atividades com as quais @s alun@s não se sintam à vontade, por isso há muito a ser percorrido quanto à temática da sexualidade e orientação sexual. Isso porque,

Orientações sexuais na escola supõem um trabalho contínuo, sistemático e regular e que acontece ao longo de toda a seriação escolar. Deve começar na Educação Infantil e se estender até o final do Ensino Médio. Pressupõe a capacitação e o acompanhamento, em forma de supervisão do trabalho dos educadores que se responsabilizarem pela tarefa. [...] A orientação sexual na escola não se confunde com fórmulas fáceis de palestras eventuais, ou remédios milagrosos que em pouco tempo resolvem tudo. É um processo artesanal e elaborado, onde se constroem conhecimento, cidadania e mudança social. Não é um modismo passageiro, tão comum nestes tempos globalizados e consumistas. A orientação sexual veio para se incorporar de forma definitiva à escola. Além de ser um tema social urgente, a sexualidade é central na vida das pessoas, e sua discussão é especialmente relevante para crianças e adolescentes (EGYPTO, 2012, p. 256).

Trabalhar a orientação sexual nas escolas não é tarefa fácil, mas é necessário que professor@s trabalhem essa temática, pois quando negamos isso aos/às estudantes, fechamos os caminhos para a sexualidade, o que “[...] significa [... não] compreender que a sexualidade faça parte do conhecimento humano” (EGYPTO, 2012, p. 16). Ressaltamos que a sexualidade deve ser trabalhada no contexto escolar, pois não podemos retirá-la do sujeito, ou seja, chegar ao portão da escola e pedir para ela ficar aguardando. Por isso destacamos a importância de se esclarecer quanto ao significado de opção sexual e de orientação sexual:

[...] a diferença de opção sexual, quando uma pessoa opta por algo, ela faz uma escolha entre várias ou, no mínimo, entre duas possibilidades. Orientação sexual, as pessoas com orientação homossexual não optam por se apaixonar e se relacionar intimamente com pessoas do mesmo sexo. Em primeiro lugar porque se pudessem, provavelmente, não optariam por ser alvo de ações, comentários ou olhares preconceituosos e discriminatórios, uma vez que a regra dominante é a heterossexualidade. Em segundo lugar, porque o desejo afetivo-sexual dessa pessoa é orientado a pessoas do mesmo

sexo, assim como ocorre na heterossexualidade, em que o desejo afetivo-sexual da pessoa é orientado a pessoas do sexo oposto (PARANÁ, 2009, p. 17).

Diferentes autor@s apresentam suas percepções e conceitos quanto ao termo “orientação sexual”, e suas contribuições são importantes nessa contextualização e definição do que seja essa atividade e o modo como ela pode e necessita ser discutida e trabalhada na escola pel@s docentes com @s alun@s. Em um apanhado geral desses conceitos e concepções, Figueiró faz uma compilação de definições com respectiv@s autor@s.

Quanto ao termo orientação sexual, CAVALCANTI (1993) diz que existem "três orientações sexuais diferentes: a homossexual, a heterossexual e a bissexual" (p. 40). SUPLICY (1987) diz que a [...] a orientação sexual significa a expressão sexual de cada indivíduo por um membro de outro sexo, do mesmo sexo, ou por ambos os sexos" (p. 266). Também SORJ (1992) usa o termo orientação sexual para referir-se ao homossexualismo e ao heterossexualismo. MOTI (1996) informou que, na Constituição dos Estados de Sergipe, Mato Grosso e Distrito Federal, o direito à liberdade de orientação sexual, no sentido de poder ser homo, hetero ou bissexual, está incluído entre os direitos humanos. Acrescentou que este termo está presente -com este mesmo sentido - em setenta e três leis orgânicas municipais (FIGUEIRÓ, 1996, p. 290).

A complexidade de se definir orientação sexual, conforme observado nas diferentes situações relacionadas por Figueiró gera também dificuldades entre professor@s e alun@s quando o tema é mencionado na escola. Assim, são também diversas as ações a serem desenvolvidas na escola para o trabalho com a orientação sexual, sendo uma delas a promoção da saúde das crianças e adolescentes no sentido de informar, colaborar, orientar e ajudar nessa formação integral. Nesse sentido,

[...] A orientação sexual se propõe a fornecer informações sobre a sexualidade e a organizar um espaço de reflexões e questionamentos sobre postura, tabus, crenças e valores a respeito de relacionamentos e comportamentos sexuais. Enfoca as dimensões fisiológicas, psicológicas e espirituais da sexualidade através do desenvolvimento das áreas cognitivas, afetivas e comportamental, incluindo as habilidades para comunicação eficaz e a tomada responsável de decisões (EGYPTO, 2012, p. 41-42).

Entendemos que há teorias, planejamentos e possibilidades de se trabalhar a questão da sexualidade, do gênero e da orientação sexual nas escolas. Contudo, isso depende de uma série de questões que vão desde a elaboração de políticas públicas educacionais que sejam claras a esse respeito até a participação, interesse, compreensão, conhecimento e ordem para que as escolas se titulem na temática. E, mais importante, que se consiga juntamente com o

grupo de professor@s desenvolver diariamente reflexões e discussões com os sujeitos escolares, no intercâmbio para a troca de experiência e conhecimento sobre a sexualidade.

O desenvolvimento de atividades, discussões e reflexões que tenham por base a orientação sexual pode contribuir para amenização, diminuição e combate à discriminação relacionada à sexualidade dos sujeitos, à violência contra a homossexualidade, bem como pode oportunizar modos de pensar a igualdade que tenderão a refletir no contexto social. Seria um avanço importante na questão da equidade de direitos entre homens e mulheres, com a possibilidade de modificar aspectos culturais que diferenciam, discriminam e negam direitos de acordo com o sexo dos sujeitos. Esses aspectos relacionados à educação e profissionalização das mulheres são abordados na continuidade desta dissertação.

3.4 MULHERES, EDUCAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO

A discussão neste item é a de que todo indivíduo nasce e cresce com direitos que devem ser respeitados e valorizados na totalidade. Nesse sentido, precisamos entender a educação além da transmissão de conhecimentos, percebendo-a “[...] como um processo formativo do humano, como um processo pelo qual se auxilia o homem a desenvolver sentidos e significados que orientem a sua ação no mundo” (DUARTE JUNIOR, 1998, p. 17).

A escola possui uma função importante na formação dos sujeitos, por isso necessita reconhecer o seu espaço e desenvolver um processo voltado para a formação cidadã e a transformação social. Dessa forma, faz-se importante lembrarmos que na escola continua-se a desenvolver uma educação hierárquica em uma instituição geradora de discriminações e diferenças, persistindo em valores e práticas centradas nas desigualdades entre homens e mulheres.

Afinal, é na disputa sobre o que se deve conhecer, como se deve conhecer, quem pode e está autorizado a ensinar que a educação escolar se constitui como campo agonístico - um jogo/disputa que envolve incitação recíproca e de luta; tratando-se, menos de uma oposição de termos que se bloqueiam mutuamente do que de uma provocação permanente (FOUCAULT, 1995, p. 245).

Sendo a escola uma instituição na qual interagem vários fatores culturais e sociais, com sujeitos envolvidos na formação de identidades, e sendo nesse espaço de envolvimento que se pode conhecer e escrever possibilidades criadoras da capacidade de aprender e ensinar, é por meio de práticas e das subjetividades de cada um e no coletivo que se pode construir a igualdade, incluindo-se a de gênero.

Contudo, em nosso cotidiano, ainda persiste o discurso presente na modernidade da instituição escola como herdeira de conceitos tradicionais e não cessam as estratégias e mecanismos de reprodução de sujeitos com comportamentos e atitudes influenciados por uma sociedade ocidental, de regimes discursivos em torno da incoerência sobre corpo-sexo, gênero-sexualidade. Em nossos ambientes educacionais, onde ensinamos e transformamos, continuamos engessados em propostas governamentais, sociais e políticas, formando indivíduos passivos, com marcas reconhecidas socialmente como normais e corretas.

Beltrão e Alves recuperam na formação histórica, cultural e econômica os indícios da discriminação das mulheres, ou seja,

[...] a economia colonial brasileira fundada na grande propriedade rural e na mão-de-obra escrava deu pouca atenção ao ensino formal para os homens e nenhuma para as mulheres. O isolamento, a estratificação social e a relação familiar patriarcal favorecem uma estrutura de poder fundada na autoridade sem limites dos homens donos de terras. Segundo Ribeiro (2000), a tradição cultural ibérica, transportada de Portugal para a colônia brasileira, considerava a mulher um ser inferior, que não tinha necessidade de aprender a ler e escrever. A educação monopolizada pela igreja Católica reforçava o espírito medieval. A obra educativa da Companhia de Jesus contribuiu significativamente para o fortalecimento da predominância masculina, sendo que os padres jesuítas tinham apego às formas dogmáticas de pensamento e pegavam a autoridade máxima da Igreja e do Estado (BELTRÃO, ALVES, 2009, p. 8).

A influência religiosa demonstrou o percurso das exclusões às mulheres, bem como a questão de gênero na educação. Faz-se necessário então refletirmos sobre a função que a educação impõe frente às questões de gênero nos espaços escolares, que por muitas vezes não são contempladas nos currículos e ganham pouca relevância no cotidiano escolar. Merecem destaque algumas considerações a partir da síntese do percurso da historiografia da educação brasileira, considerando a questão de que a mesma coincide com a história da discriminação de gênero. Desse modo, “[...] no Brasil a origem das instituições escolares pode ser localizada em 1549 com a chegada dos jesuítas que criaram na então colônia portuguesa, ‘a primeira escola brasileira’” (MATTOS, 1958, p. 37). A partir da chegada dos jesuítas, começaram a funcionar as primeiras instituições escolares, comandadas pelos padres, os mesmos que desenvolviam as regras para seu funcionamento.

Em razão desse início de nossa história escolar, nos situamos com Saviani (2005) para apresentarmos um resumo das diferentes possibilidades educacionais desenvolvidas neste país desde 1500.

O primeiro período (1549-1759) é dominado pelos colégios jesuítas; o segundo (1759-1827) está representado pelas “Aulas Régias” instituídas pela reforma pombalina, como uma primeira tentativa de se instaurar uma escola pública estatal inspirada nas idéias iluministas segundo a estratégia do despotismo esclarecido; o terceiro período (1827-1890) consiste nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de se organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias; o quarto período (1890-1931) é marcado pela criação das escolas primárias nos estados na forma de grupos escolares, impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano; o quinto período (1931-1961) se define pela regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador; finalmente, no sexto período, que se estende de 1961 aos dias atuais, dá-se a unificação da regulamentação da educação nacional abrangendo a rede pública (municipal, estadual e federal) e a rede privada as quais, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola (SAVIANI, 2005, p. 12).

Observamos nessa contextualização que nos dois primeiros períodos da história brasileira a educação não teve números relevantes de normas educacionais. Após 1930 (o que inclui os dois últimos períodos), aumentaram os segmentos educacionais e com participação, ainda que restrita, de mulheres e comunidade de massa. Também a partir dessa década ocorreram as primeiras regulamentações em todos os níveis educacionais (primário secundário e superior) em um planejamento pedagógico, reestruturado, com certa confiabilidade.

Conforme publicação do dia 4 de abril de 1835, a Assembléia Legislativa da Província do Rio de Janeiro determinou, sob a Lei de 15 de outubro de 1827, que

[...] haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15.10.1827 (SCHAFFRATH, 2009, p. 150).

Nesse sentido, a partir da citada Lei, confirmava-se a primeira escola normal no Brasil, com a perspectiva de habilitar professor@s que já estavam no magistério, que seguiriam no ensino primário ou trabalhavam em escolas, mas não concluíram o curso de magistério. Padim e Souza (2012) também discutem a questão de instauração das escolas normais brasileiras, fazendo uma leitura mais direcionada à formação de profissionais da educação.

No Brasil, apesar da primeira Escola Normal ter sido criada em 1835, na cidade de Niterói, na Província do Rio de Janeiro, é a partir do final da década de 1970 que estas instituições começam a se consolidar como um lugar voltado para a formação de professores primários. A primeira Escola Normal na província de Mato Grosso, que naquele período englobava o atual

estado de Mato Grosso do Sul, foi instalada em 1840, sob a direção de Joaquim Felicíssimo de Almeida Louzadas, durante o governo do Presidente Cônego José da Silva Guimarães (1840-1843). A Escola Normal somente adquiriu estabilidade no século XX, durante o governo de Pedro Celestino Correa da Costa, a partir de 1910, onde é criada a Escola Normal Pedro Celestino (PADIM, SOUZA, 2012, p. 1/2).

O autor nos situa quanto à primeira escola normal no Brasil, localizada na cidade de Niterói, em 1835, e que representava uma possibilidade de escola pública, com intervenções de esferas governamentais públicas. Para Villela, no que trata da criação da primeira Escola Normal brasileira, a mesma constitui-se como “[...] um projeto das elites para a formação do povo”. E não se pode “[...] admitir que se ‘copia’ um modelo de forma desavisada, mas que esta ‘escolha’ se prende a opções que se relacionam às relações internas entre os grupos na disputa pelo poder” (VILLELA, 1990, p. 260). O mesmo autor observa que, com comportamentos seguidos de moldes europeus e as influências políticas, havia necessidade de se atentar para o momento de formação própria, com estrutura educacional que fosse brasileira. No entanto, seguimos pelo molde importado e manteve-se na primeira escola normal a ausência e a privação de mulheres e negros no recebimento de uma formação docente.

A Lei de criação da Escola Normal e também sua regulamentação não renunciavam a matrícula de mulheres. Somente mais tarde foram previstas nos currículos aulas para preparar professoras, no entanto havia diferenciações quanto aos conteúdos, ficando para as mulheres a leitura, escrita e cálculo das quatro operações, e para os homens o ensino de geometria e decimais. Havia, por consequência, maior número de escolas para meninos do que para meninas. “Escolas fundadas por congregações e ordens religiosas femininas ou masculinas; escolas mantidas por leigos-professores para classes de meninos e professoras para as meninas” (DEL PRIORE, 2012, p. 444).

Observa-se que nessas escolas também havia a separação entre homens e mulheres. As famílias matriculavam seus filhos e esperavam um ensino de boa qualidade, apesar das separações de sexo e currículo. Com a promulgação da primeira Lei para a educação nacional ainda se manteve uma única opção para as meninas, materializada na nomeação de mestras para o ofício. Isso perante sua dedicação, honestidade e conhecimento, devendo as candidatas apresentar integridade para tal função e também para a de costurar e bordar. Conforme a legislação da época, previa-se salários iguais para homens e mulheres, mas isso não ocorria quando se tratava da geometria, que agregava valor maior à docência desenvolvida por homens. Desse modo,

Seria uma simplificação grosseira compreender a educação das meninas e dos meninos como processos únicos, de alguns modos universais dentro daquela sociedade. Evidentemente as divisões de classe, etnia e raça tinham um papel importante na determinação das formas de educação utilizadas para transformar as crianças em mulheres e homens. A essas divisões se acrescentariam ainda as divisões religiosas, que também implicariam diversidades nas proporções educacionais (DEL PRIORE, 2012, p. 444).

Diante dessas divisões e restrições, a educação permaneceu em um patamar no qual se privilegiava os homens para atividades além da escola. Às mulheres, reforçava-se a ideia de que seriam as melhores mestras para as classes iniciais, por sua habilidade para o trabalho com crianças e experiência na educação dos próprios filhos. Essa tendência aumentou nas décadas em que predominou a educação para mulheres no curso normal.

O número de mulheres nos cursos de formação para professor superava o de homens. Por isso, iniciou-se a contratação de professor@s mediante concurso. Conforme informações de Del Priore:

As aulas públicas que não estiverem providas [...] com professores normalistas ou vitalícios, serão postas em concurso, em março e outubro de cada ano. O cargo de professor efetivo só poderá ser provido por professor normalista e que tenha completado 20 anos de idade. Para aulas do sexo masculino poderão ser nomeadas as normalistas que houverem atingido 23 anos de idade. Estas aulas serão mistas, e só receberão meninos de até 10 anos (DEL PRIORE, 2012, p. 452).

Mesmo com o concurso, havia critérios para as mulheres trabalharem em turmas de meninos. Com isso, pode-se afirmar que não havia discussão, nem conceito de gênero naquele momento histórico. O que não colocava em evidência a importância de se estudar e rever a história da educação em seu contexto, juntamente com a trajetória da mulher na esfera da discussão da igualdade de gênero em espaços públicos com reconhecimento e valorização.

Tais questões sobre conhecimento humano basicamente significam perceber o espaço escolar como uma abordagem de construção social capaz de trabalhar o indivíduo como um ser total, dono de suas partes e autossuficiente, podendo assumir funções conforme a cultura e contexto social. Conforme Meyer, nos situamos em

[...] um tempo de emergência e de visibilidade, uma multiplicidade de identidades sociais, definidas e disputadas por diferentes movimentos como os feministas, os movimentos de libertação nacional, os movimentos étnico-raciais, os movimentos gays e lésbicos, os movimentos ecológicos, e todos estes grupos se fazem representar, ou desejam se fazer representar no espaço escolar e nos currículos que nele se desenvolvem, é que a escola contemporânea é, também, palco de disputas e de conflitos importantes (MEYER, 2008, p. 21).

Na escola, com todo seu contexto, podemos formar e transformar um conjunto de conceitos apresentados no dia a dia por concentrar diferentes grupos, identidades e culturas não encontradas em currículos, portanto, “[...] um espaço especialmente marcado pelas relações de gênero” (AUAD, 2004, p. 1). É nesse espaço que nos deparamos com mais ênfase na diversidade entre os sujeitos, mas ainda percebemos que não há uma política educacional na perspectiva da igualdade de gênero, classe, raça e etnia nos espaços escolares. As práticas pedagógicas não contemplam no seu cotidiano ações de reflexão e discussão no reconhecimento e incorporação da importância de novos sujeitos sociais. Sentimos também a falta de pesquisas sobre relações de gênero no Ensino Fundamental e, com isso, percebemos que a escola ainda não é reconhecida como espaço para a construção das relações de gênero. Silva traz uma explicação para essa falta de interesse da escola em se reconhecer e ser reconhecida como espaço marcado pelas relações de gênero:

[...] seria a existência de uma tradição crítica em educação no Brasil, rigidamente apegada a esquemas fechados e estáticos de análise, indiferente ao reconhecimento e incorporação da importância de novos atores sociais. Essa tradição crítica revela-se incapaz de se apropriar de “novas categorias”, como gênero, raça-etnia e geração (SILVA, 1995, p. 3).

A partir das reflexões do autor e do vivenciado no cotidiano escolar a respeito da ausência de discussões e reflexões sobre sexo e gênero, entendemos que historicamente reforçou-se a escola como espaço reprodutor de conteúdos fechados e interesses voltados apenas para a questão do masculino e do feminino. Isso contribuiu para prevalência das desigualdades e interesses políticos, econômicos e sociais.

Nesse contexto, faz-se importante refletirmos também sobre o papel da família, pois “[...] o trabalho de conformação que tem início na família encontra eco e reforço na escola, a qual ensina maneiras próprias de se movimentar, comportar-se, e de expressar e, até mesmo de maneiras de preferir” (AUAD, 2004, p. 2). Isso leva a pensar “[...] que os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens, reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente” (LOURO, 1997, p. 61). Podemos afirmar que @s educand@s não respondem negativamente às questões do cotidiano trabalhadas nas escolas. Com todas essas vivências, o sujeito convive com as diferenças e produz diferenças. Em outras palavras, de acordo com Louro, isso acontece quando,

Servindo-se de símbolos e códigos, ela [a escola] afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui, informa o lugar dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos,

santas ou esculturas, aponta aqueles que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos (LOURO, 1997, p. 58).

Essa reflexão através de símbolos e imagens mostra que os sujeitos são orientados por uma prática pedagógica conforme os parâmetros de uma aprendizagem mecanizada e primorosa, ficando isso incutido nos sujeitos e nas construções de suas identidades escolarizadas. Nesse sentido, a escola apresenta certa urgência na mudança de paradigmas quanto à formação de indivíduos, para que se possam estabelecer relações e reflexões entre sua história e a modernidade, criar e recriar suas perspectivas na forma de produção de sujeitos de diferentes identidades.

3.5 GÊNERO E EDUCAÇÃO

Vivemos um tempo de rápidas transformações de toda a ordem. Os discursos que circulam pela sociedade são variados, assim como também são os conceitos, valores e formas de entender o mundo e as pessoas e as desigualdades entre homens e mulheres são construídas com base em diferenças de sexo. Neste estudo, nosso objeto de pesquisa é a escola, mas ressaltamos que não é só nela que verificamos as desigualdades entre masculino e feminino. Faz-se necessário conhecermos a expansão da construção social do gênero através da história e da cultura, que nos remete a questionamentos, valores, poderes, igualdade e justiça em uma sociedade das desigualdades e injustiças. Scott enfatiza que,

Um caminho para os estudos de gênero é a análise sistemática dos processos conflituos que produzem os significados variáveis e contraditórios atribuídos à diferença sexual, os processos políticos através dos quais esses significados são criados e criticados, a instabilidade e maleabilidade das categorias ‘mulher’ e ‘homem’ e os modos pelos quais essas categorias se articulam em termos da outra, embora de maneira não consistente ou da mesma maneira em cada momento (SCOTT, 1990, p. 25-26).

Nossa história reage fortemente quanto aos conceitos, valores, modelos e padrões das desigualdades entre homens e mulheres em setores privados e públicos. São situações que a sociedade organiza e modifica, redundando em características biológicas, valores, costumes e interpretação própria. Assim, “[...] a noção política de igualdade inclui o reconhecimento da existência da diferença, pois do contrário, a igualdade poderia ser definida como uma indiferença deliberada diante das distinções específicas para um determinado contexto” (SCOTT, 1992, p. 85-104). Nesse texto, chama-se a atenção para a diferença e igualdade, ou

seja: a diferença de gênero é uma construção diária, mas é necessário ter cuidado com essa igualdade, pois ela não pode ser levada para o campo dos direitos.

A partir dessa perspectiva, as escolas e os processos de formações continuadas de professor@s usam termos aparentemente neutros, masculino e feminino, mas não nos parece haver critérios definidos quanto às reflexões decorrentes dessas formações. Falar sobre escola é falar em desconstrução e construção, lutas, interesses, política e necessidades, como também conquistas da sociedade e um direito intransferível do cidadão. Entender a educação conforme as possibilidades de mudanças, transformações, reflexão, discussão, ações dos educandos, práticas inovadoras, educadores compromissados implica abandonar certos valores, preconceitos, discriminações, portanto ultrapassar análises simplistas e cartesianas da educação.

Cabe, então, pensar sobre que tipo de escolas há e que escolas queremos; como somos construídos e que sujeitos queremos. Isso porque a escola, sendo um espaço privilegiado e importante na formação e transformação do sujeito, tem por função, além da transmissão de conteúdo, ampliar o conhecimento de tod@s @s envolvid@s na educação. A escola não pode negar-se à reflexão e discussão de situações sobre o cotidiano, dentre elas as desigualdades de gênero e a diversidade sexual. Ela necessita abrir-se para ouvir a demanda d@s alun@s e professor@s. De acordo com Sacristán, é nesse contexto que se compreende a educação do século XX

[...] como um direito universal do homem e da mulher, e particularmente da criança, um componente da cidadania plena. A cultura, como acesso à educação ilustrada dignifica o ser humano, na medida em que através da escolarização o cidadão exerce seu direito de acesso à livre expressão, à participação política, o direito ao trabalho nas profissões modernas, e toda a qualidade de vida proporcionada por estes condicionantes (SACRISTÁN, 2001, p. 2).

A escola ainda tem como caráter homogeneizador e monocultural a noção de urgência de romper com os paradigmas existentes e reelaborar práticas pedagógicas e documentos escolares (Projeto Político Pedagógico) em prol de uma educação na qual a questão das diferenças e desigualdades se faça permanente. Entende-se que

A escola sempre teve dificuldades em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (MOREIRA, CANDAU, 2003, p. 161).

A escola, nessa perspectiva, não pode se abster das questões culturais e nem correr o risco de ficar separada do universo simbólico, criatividade, inquietudes e mentalidades dos sujeitos que frequentam os espaços destinados à educação. A observância dessas questões pode oportunizar uma educação mais igualitária e justa para tod@s. Foucault disse, em “Vigiar e Punir”, que

A disciplina “fabrica” indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante [...]; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos de Estado (FOUCAULT, 1987, p. 153).

De acordo com Foucault, a escola de ontem e de hoje produz seus sujeitos e coloca-os em um pedestal de magnitude e sabedoria específica, o que torna maior o campo das desigualdades, diferenças, indisciplina, sexualidades e equidade de gênero.

Para Schwengber,

Tornar-se homem ou tornar-se mulher, nos processos de socialização, dá-se de forma contínua, iniciando-se na família e sendo reforçado em outras instituições. Entendo esse processo de socialização como algo sempre incompleto, que ocorre ao longo da vida. Nesse processo longo e inacabado, distinguem-se duas fases: socialização primária e socialização secundária (SCHWENGBER, 2012, p. 9).

Há necessidade, portanto, de que a escola e seus profissionais repensem práticas e destituam o determinismo biológico presente nos padrões de gênero que mantêm homens e mulheres presos em comportamentos determinados para cada sexo.

A escola deve se propor a contribuir com o desenvolvimento humano pleno, o que pressupõe assumir o desenvolvimento social e, nesse sentido, fazendo-se necessário respeitar diferenças, mas, sobretudo, construir cidadania e contribuir para a concretização dos direitos fundamentais de todo ser humano. [...] Aos educadores e educadoras refletir sobre as práticas educacionais, buscando não reforçar preconceitos, discriminações e violências de gênero, assumindo para si como um dos objetivos da educação o enfrentamento das inúmeras formas de violência, a promoção da equidade de gênero e o respeito à diversidade (LUZ, CARVALHO, CASAGRANDE, 2009, p. 14).

As autoras referem-se à escola como espaço no qual as desigualdades de gênero acontecem historicamente. Ressaltam a necessidade de despertar n@s profissionais da educação a importância de repensar e anular conteúdos que configurem discriminações e ações de violência. “Sendo assim, não há espaço na instituição escolar para desigualdades

sociais, de gênero ou de caráter étnico-racial, ou, ainda, para hierarquias de conhecimentos e profissões” (LUZ, CARVALHO, CASAGRANDE, 2009, p. 14).

Mais do que rever currículos e práticas pedagógicas, a escola precisa repensar a questão da ausência de discussão sobre sexualidade e equidade de gênero, como também a presença de discursos preconceituosos e indiferença ao tema. Cabe @s professor@s, principais agentes dessa mudança, buscar, conhecer, dominar conteúdos, refletir e possibilitar @s alun@s, a nova geração, oportunidades de frequentarem uma instituição com valores humanos e respeito individual e coletivo, amenizando as discriminações e diferenças no espaço escolar e fora dele. Com a falta de conhecimento e dificuldades d@s professor@s em desenvolver o tema de gênero nas escolas, torna-se mais difícil a diminuição das violências e discriminações vivenciadas no cotidiano escolar. Whitaker (1989)¹⁹, em um de seus estudos, refere-se à importância do conhecimento sobre a temática por parte de quem trabalha com e na educação, ou seja,

O fato d@s educador@s não dominarem a problemática de gênero contribui para a continuidade de velhas crenças impregnadas de ideologias desvalorizadoras do papel da mulher na “história”, o que se encontra nos currículos ou na forma como esses são apresentados, trazendo uma visão masculina do universo (*apud* FERREIRA, STANCKI, 2009, p. 39).

Compreendemos, assim, a necessidade de que a escola possibilite aos seus profissionais uma formação que lhes permita refletir e discutir sobre temas vivenciados cotidianamente nas salas de aula e os quais não podemos mais fazer de conta que não existem. Se assim o fizermos, acabamos por aceitar preconceitos, violências de gênero e a questão do masculino e feminino referente a modelos apresentados no âmbito das desigualdades e discriminações.

No que tange à educação, situamos a escola em seu contexto histórico, o que nos permitiu identificar uma escola pública brasileira fortemente aliada a mecanismos de exclusão e produção de desigualdades, com a eliminação de sujeitos de determinados grupos sociais nos quais não se enquadram. Na trajetória histórica da escola, identificamos importantes lutas por mudanças nas propostas e práticas pedagógicas. Algumas vitórias foram alcançadas e, conforme Mello e Silva, a escola

Passa agora a ser uma aliada do aprofundamento democrático e da possibilidade de gerarmos uma sociedade mais justa e igualitária, contrariando séculos de forte regime de desigualdade, estigma e preconceito em relação a muitas minorias sociais, que por vezes são minorias culturais, e

¹⁹ WHITAKER, Dulce. **Mulher e homem**: o mito da desigualdade. São Paulo: Moderna, 1989.

não numéricas, como é o caso flagrante dos indivíduos de cor negra ou parda. Esta foi sempre uma luta histórica dos professores, desde as campanhas do tipo “escola para todos”, ainda nas décadas de 30 e 40 do século passado. O acesso universal de crianças e jovens ao ensino fundamental, combinado a luta pela exigência de obrigatoriedade de cursar o ensino médio, estão produzindo um novo cenário em termos de escolarização no país, embora tenhamos enormes problemas de qualidade do ensino, o grande desafio do momento. O acesso universal trouxe a diversidade para dentro da escola, como assinalado acima. Combinado a outros fatores, como o esvaziamento dos tradicionais locais de sociabilidade da juventude, isso trouxe também uma alteração sensível no papel das escolas e dos professores (MELLO, SILVA, 1991, p. 108).

A educação já passou e continua a passar por transformações e formações que objetivam mudanças e consciências para outra forma de se fazer escola. A partir das décadas de 1980 e 1990, as inovações na educação se fizeram mais constantes com a elaboração de legislações específicas, materiais didáticos, conteúdos, acesso e permanência na escola. Mas isso não basta, pois a instituição social escola ainda precisa estabelecer mudanças em diferentes níveis e aspectos. Mello e Silva, por exemplo, mostram dentre essas alterações necessárias três conceitos que ainda necessitam serem pensados por tod@s:

O primeiro deles é acesso. A escola pública brasileira tem que prover condições de acesso à totalidade dos interessados em estudar, o que inclui localização próxima do local de moradia, vagas em sala de aula com um número adequado de estudantes, transporte escolar, acolhida adequada, etc. Além do acesso, podemos acrescentar um segundo conceito que dá continuidade a este, e que é o de permanência, ou melhor, condições de permanência. A escola precisa se organizar para evitar a evasão de alunos. Isso implica um enorme conjunto de ações, desde adequada merenda escolar, estímulo ao estudo, atendimento individual quando necessário para reforço de aprendizagens, criação de um ambiente de respeito e tolerância com a diversidade, articulado com a noção de direitos humanos, evitando as situações de estigma e discriminação, entre outras ações. E por fim uma terceira categoria estratégica, que diz respeito à inclusão, nos currículos escolares, de temas que estejam articulados às necessidades destes novos públicos escolares (MELLO, SILVA, 1991, p. 107).

A realidade deste início de milênio exige uma relação aberta e que os governantes cumpram as legislações e diretrizes, desenvolvam ações de prevenção, combate e punição contra a homofobia escolar, as discriminações de gêneros, de etnias e raças e o sexismo. As palavras de Foucault nos direcionam para essa reflexão, ou seja:

Penso que nós precisamos refletir muito e constantemente sobre o papel que exercemos como educadoras/pesquisadoras/ educadores/pesquisadores e que tipo de epistemologia do mundo estamos construindo ou reproduzindo, enquanto signatárias/os de campos de saber produzidos nas injunções modernas - acionadas para o controle da vida e das formas de aprender. Por isso, proponho pensar sobre nossas práticas cotidianas, conhecer com ganas

as nossas ferramentas conceituais e usá-las como posicionamento crítico-investigativo da ordem das coisas, a começar por nós mesmos, enquanto sujeitos interpelados/interpelados em posições de gênero e sexualidade, “raça”/etnia, classe social e idade, entre outros marcadores de produção de diferença (e de quando a diferença se torna desigualdade social). Ainda: interrogarmo-nos sobre o que estamos fazendo de nós mesmos e tentando fazer dos outros, significa pensar ferramentas para pensar a Educação como prática reflexiva da liberdade (FOUCAULT, 1975²⁰, *apud* FROEMMING, IRINEU, 2012, p. 34).

Valendo-se das palavras desse pensador, entendemos que a escola necessita se tornar de fato uma instituição social como prática de liberdade, o que implica na importância de @s profissionais da educação, a família, os sujeitos se autoformarem e reformularem valores, conceitos, práticas, trabalhos, informações, conhecimentos e saberes. Isso implica em perceber e aceitar o outro a começar pela escola, situando-a no caminho da liberdade, subsidiada de práticas de enfrentamento quanto às discriminações de gênero, sexo, raça, etnia, cor e de orientação sexual.

3.5.1 Gênero e escola

A escola sendo o melhor espaço para construir relações quanto ao respeito e reconhecimento às desigualdades e diferenças em relação a gênero, classe, raça e níveis de aprendizagem, por exemplo, deve possibilitar um espaço pedagógico plural, que priorize uma educação na qual educand@s não sejam reprodutor@s de papéis impostos pela sociedade que reforça um único padrão a ser respeitado.

No âmbito dessa discussão, talvez possamos compreender que gênero não é sinônimo de sexo (masculino, feminino), mas o que condiz ao conjunto de representações da construção social e histórica sobre as diferenças entre os sexos, porque “[...] é no ambiente escolar que os/as estudantes podem construir suas identidades individuais e de grupo, podem exercitar o direito e o respeito à diferença” (MOURA, 2005, p. 33). Isso pode ocorrer nos espaços escolares, onde crianças, adolescentes e professor@s sejam provocador@s de transformações, o que abre possibilidades para um país respeitoso e propagador de direitos igualitários e justiça social.

Os estudos sobre gênero no contexto escolar nos possibilitam refletir as necessidades e potencialidades de uma educação que considere as diferenças como raça, cor, sexo, gênero e classe. Por isso, é fundamental trabalhar gênero para possibilitar o desenvolvimento da equidade de gênero, reflexão que contribua no entendimento e no debate sobre o tema. Pensar em relações de gênero e escola conjuntamente exige reflexões e estudos direcionados quanto

²⁰ FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits I*. Paris: Gallimard, 1975. p. 1325-1338.

ao discurso e práticas sociais, na perspectiva cultural, social e práticas cotidianas relativas à classe, raça, gênero e etnia.

Entendemos que a educação possui um papel essencial na discussão do conjunto de símbolos e práticas que cada sociedade constrói sobre o que é apropriado para cada sexo. Para Butler, por exemplo,

O gênero deve ser considerado como performativo, por não ser uma afirmação ou uma negação, mas sim uma construção que ocorre através da repetição de atos correspondentes às normas sociais e culturais. Sendo assim, um gênero é um modo de subjetivação dos sujeitos, pois, “o eu” nem precede nem se segue ao processo de atribuição de gênero, mas surge, apenas, no interior e como matriz das próprias relações de gênero. A partir de identidades construídas em contraposição entre elas, surge o favorecimento das desigualdades constituídas socialmente, criando oposição ao do sexo que não é o seu (BUTLER, 2010, p. 153).

Nas palavras da autora, essas identidades construídas protegem as desigualdades que são reforçadas ao longo da história, pois são reproduzidas através de símbolos e valores que a sociedade mantém desde os tempos primitivos.

Para Louro, o conceito de gênero está ligado ao campo social,

Pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua condição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (LOURO, 1997, p. 22).

Sob a expectativa de que a educação promova debates em torno das desigualdades de gênero, a escola necessita possibilitar espaços nos quais se desenvolvam discussões sobre o tema das relações de gênero, podendo proporcionar uma mudança cultural e uma construção de saberes sem preconceitos e priorizando a igualdade de gênero.

Essa percepção direciona para questões de grande valia no contexto social e práticas pedagógicas em nosso cotidiano. Quanto a “Gênero, Políticas Públicas e Escola: Percepções, conhecimento, práticas cotidianas” é pertinente questionar: Quais são as percepções d@s orientador@s quanto à implantação das políticas públicas de gênero? Como são contempladas as políticas públicas de gênero no Projeto Político-Pedagógico e Planejamento Anual d@s professor@s do Ensino Fundamental I?

Assim, podemos dizer sobre a importância da percepção da escola quanto a temas cotidianos que surgem em seus ambientes e que necessitam ser problematizados, confrontados

para que se possa avançar nas reflexões e ações, ou seja, no campo das ideias e das práticas sociais e educativas.

Para Louro (1997, p. 9), “[...] gênero não pretende significar o mesmo que sexo, ou seja, enquanto sexo se refere à identidade biológica de uma pessoa, gênero está ligado à sua construção social como sujeito feminino ou masculino”. Nesse sentido, o conceito de gênero nos possibilita compreender que se trata de uma categoria de ligação entre masculino e feminino, considerando as diferenças entre os sexos e reconhecendo a desigualdade de oportunidade que a sociedade reproduz em relação ao trabalho, educação e política. Para tanto, é necessário perceber o espaço escolar como um ambiente de conhecimento e político de conquista de direitos que envolva uma educação para tod@s, porque

[... a]s instituições escolares são lugares de luta, e a pedagogia pode ser uma forma de luta político-cultural. As escolas como instituições de socialização têm como missão expandir as capacidades humanas, favorecer análises e processos de reflexão em comum da realidade, desenvolver nas alunas e alunos os procedimentos e destrezas imprescindíveis para sua atuação responsável, crítica, democrática e solidária na sociedade (SANTOMÉ, 1995, p. 175).

O estudo de gênero no contexto escolar propicia o entendimento e desenvolvimento da equidade de gênero, a reflexão no entendimento e no debate sobre essa temática e possibilita um espaço igualitário para ambos os sexos, não deixando de valorizar características próprias de cada um.

A escola não pode deixar para reconhecer a diversidade apenas em datas comemorativas. Há necessidade de que isso seja feito em todos os momentos de suas atividades diárias, através dos relacionamentos entre professor@s, estudantes e funcionári@s, desenvolvendo uma aprendizagem do convívio e do apreço à diversidade.

De maneira simplificada, conseguimos reconhecer o papel da escola quanto à legitimidade de suas diferenças e como um fator imprescindível na garantia à inclusão e contra a discriminação e violência quanto a gênero e sexualidade. Para Silva,

A escola e, em particular, a sala de aula, é um lugar privilegiado para se promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos às diferenças. Daí, a importância de se discutir a educação escolar a partir de uma perspectiva crítica e problematizadora, questionar relações de poder, hierarquias sociais opressivas e processos de subalternização ou de exclusão, que as concepções curriculares e as rotinas escolares tendem a preservar (SILVA, 1996, p. 49).

É uma necessidade discutir o espaço escolar como o melhor lugar para programarmos ações promotoras de equidade de gênero, de identidades e de pluralismos, ou seja, educar para os direitos humanos, com estímulo para a construção da cidadania.

Nesse sentido, Carvalho vem reforçar as colocações a respeito do papel da escola e d@s professor@s quanto à cultura do respeito às diferenças, às diversidades e à inclusão social:

O papel da escola e das pessoas que trabalham na área da educação nesse processo é fundamental. É por meio da educação que a promoção desses tipos de cultura pode acontecer de forma mais efetiva, moldando novos valores e atitudes de respeito e paz, desconstruindo velhos e arraigados preconceitos, formando cidadãos e cidadãs que construirão uma sociedade mais justa (REIS, 2009, p. 248).

Conforme a autora, a instituição escolar e as pessoas que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem têm parte essencial no despertar reflexões, discussões e ações direcionadas à (des)construção de valores, símbolos, códigos e comportamentos. Deste desconstruir/reconstruir pode-se desenvolver espaços nos quais não predominem discriminações, violências e diferenças entre as pessoas. O princípio desse processo talvez seja o conhecimento das discussões desenvolvidas no âmbito acadêmico a respeito das relações de gênero.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO

O estudo de outras culturas, a partir da antropologia e da história, foi mostrando as diversas mudanças de um momento para outro, de um povo para outro e também as diferenças dentro de uma mesma cultura. Mostrou também que as relações pessoais, a família e o sexo são elementos construídos de acordo com a economia, o tipo de trabalho, a tecnologia, a religião e a ciência.

(Nalu Faria, 1998, p. 11).

4.1 GÊNERO E LEGISLAÇÕES

Neste capítulo analisamos as políticas públicas brasileiras no campo da educação, considerando a perspectiva dos estudos de gênero. Observamos a “[...] normatização neles prevista como expressão não só da permanência de costumes e formas de controle de um determinado momento histórico, mas também no propósito que procuram dar novos significados à prática social” (VIANNA, UNBEHAUM, 2004, p. 5).

Podemos dizer que o conhecimento e reconhecimento quanto às legislações existentes em nosso país nos trazem reflexões sobre conceitos e preconceitos enraizados em nosso meio. Chamamos a atenção para mudanças de comportamentos que levam às diferenças e desigualdades em nossa cultura e destacamos a relevância na construção de uma sociedade com justiça social.

No que trata de política pública, nos situamos com Frey, que entende essa ação a partir de três conceitos:

Polity (instituições políticas): refere-se à ordem do sistema político, delimitada pelo sistema jurídico, e à estrutura institucional do sistema político-administrativo; Politics (processo políticos): refere-se ao processo político, frequentemente de caráter conflituoso, no que diz respeito à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões de distribuição; Policy (conteúdo da política): trata dos conteúdos concretos, isto é, da configuração dos programas políticos, aos problemas técnicos e ao conteúdo material das decisões políticas (FREY, 2000, p. 216-217).

As colocações do autor nos permitem pensar não somente no conceito, mas também na questão dos sistemas responsáveis pela elaboração e implementação do conjunto de leis que nos levam a apreender os limites e potencialidades de uma política pública. Entendemos que faltam conhecimentos por parte da população quanto a isso, o que nos direciona aos sistemas políticos e suas ações. Desse modo, refletimos sobre como podemos contribuir com as lutas a favor daqueles que são discriminados, excluídos da sociedade, para que possam reconhecer e exigir direitos, sugerir propostas e acompanhar a execução de ações

governamentais. E isso, a princípio, pode ser feito na escola e é nela também que podemos discutir e trabalhar com as questões de gênero para que a igualdade de direitos nesses casos seja para tod@s.

Rosemberg (2001) chama a atenção para o quanto precisamos conhecer as políticas públicas educacionais para então diminuir as desigualdades de gênero. A autora identifica que

A produção de conhecimento sobre o atual desenvolvimento de políticas públicas de educação pela perspectiva de redução da desigualdade de gênero no sistema público de ensino brasileiro é ainda escassa e segue a tendência geral das pesquisas de gênero na educação, caracterizadas pela precária divulgação (ROSEMBERG, 2001, p. 16).

De acordo com as autoras, o desenvolvimento quanto à possibilidade na diminuição das desigualdades vem atrelado com pesquisas educacionais. Por meio das mesmas, verifica-se que ainda são poucos os interessados em pesquisar e divulgar a temática das relações de gênero na educação.

Observamos que isso está condicionado a um contexto histórico, social, político e econômico. No Brasil, situa-se na década de 1980, marcada pelos embates e movimentos que levaram à abertura política com conseqüente fim da ditadura militar (1964-1985). As mudanças que acompanharam o processo de redemocratização da sociedade brasileira resultaram na garantia, pelo menos na legislação, dos direitos sociais e individuais. Também oportunizaram eleições diretas para a Presidência da República e elaboração da Constituição Federal de 1988, que acolheu desejos da população, um deles parte de antigas demandas dos movimentos das mulheres.

Para Carvalho (2011), quanto à questão por cidadania e igualdade de direitos das pessoas²¹,

[...] As lutas das mulheres brasileiras nos últimos anos, sua participação em diferentes movimentos feministas, tem afirmado sua cidadania, sendo uma luta pelo reconhecimento como sujeitos sociais, possuidoras de direitos (CARVALHO, 2011, p. 151).

De fato, através dos movimentos organizados e levados a campo por mulheres, registra-se historicamente suas conquistas e suas lutas pela superação das desigualdades sociais e políticas produzidas nas diferenças de sexo, gênero, raça e cor.

²¹ No ocidente, as mulheres obtiveram gradativamente acesso à educação a partir do século XIX e ao longo do século XX. No Brasil, elas conquistaram o direito ao voto em 1932. Mas, em um contexto geral, as mulheres brasileiras ainda ganham menos do que os homens, embora sejam mais escolarizadas. Em janeiro de 2008, segundo dados do IBGE, o rendimento médio das mulheres equivalia a 71,3 % do recebido pelos homens; e as mulheres com nível superior recebiam 60% do rendimento dos homens (IBGE, 2012).

A Constituição de 1988 foi elaborada sob a perspectiva de padrões democráticos e de reformas educacionais, sabendo-se que a política educacional não tem um papel neutro, separado de preconceitos, dentre eles o gênero.

No contexto da Constituição Federal de 1988, Lionço ressalta

A universalidade dos direitos de cidadania e a pluralidade como valor social. A laicidade é um princípio ético do Estado Democrático de Direito, e assegura o reconhecimento da diversidade de valores morais em uma mesma sociedade, compreendida como heterogênea e comprometida com a justiça social e a garantia universal dos direitos humanos e sociais (LIONÇO, 2009, p. 7).

A autora enfatiza a Constituição Federal brasileira no sentido de que consolida a totalidade dos direitos e cidadania entre as pessoas e grupos sociais, na garantia da justiça social, reconhecimento das igualdades, valorizando as diversidades dos modos de ser e de viver em sociedade.

De acordo com Carvalho, a Constituição é uma necessidade para atacar as desigualdades sociais porque

[...] hoje, as políticas e estratégias para garantir a igualdade focalizam não apenas igualdade de acesso e de tratamento, mas de resultados. Meninos e meninas têm acesso à escolarização, porém, suas trajetórias escolares e, conseqüentemente, os resultados de sua escolarização são, em grande parte, qualitativamente desiguais; elas ingressam em cursos e ocupações 'femininas' desvalorizadas e mal pagas (CARVALHO, 2009, p. 25).

Na mesma linha, a autora entende que as políticas e estratégias em âmbito nacional não só direcionam para a igualdade de direitos, mas também aos resultados, despertando para a necessidade de as políticas não ficarem exclusivamente no papel, mas em nossas práticas diárias, promovendo a equidade de gênero.

Sob a perspectiva histórica, podemos dizer que durante os anos 1990 ganharam destaque preocupações relacionadas às políticas públicas de gênero no contexto educacional. Em um recorte histórico, Vianna e Unbehaum nos situam quanto às legislações e reformas federais decorrentes desse contexto:

[...] o intervalo que vai de 1998 a 2002 [...] documentos constituem um campo variado de estudos, desde a estrutura curricular, financiamento da educação, avaliação de desempenho e fluxo escolar, formação docente e também aspectos específicos como gênero, raça e direitos humanos. [...] a intersecção das relações de gênero e educação ganhou maior visibilidade nas pesquisas educacionais somente em meados dos anos 1990, com grandes avanços na sistematização de reivindicações que visam à superação, no âmbito do Estado e das políticas públicas, de uma série de medidas contra a discriminação da mulher. Tais medidas se revelam, porém, plenas de

contradições entre a defesa da ampliação dos direitos e a ótica da restrição do papel do Estado nas políticas públicas sociais, entre elas a educação (VIANNA, HUNBEHAUM, 2004, p. 2).

Admitir a ótica de gênero vem ao encontro das mudanças na educação que ganharam ênfase por meio de pesquisas educacionais. Outro ponto é o de que no mesmo momento em que se constituem documentos políticos a partir de reivindicações para acabar com a discriminação contra mulheres, os mesmos dificultam esse processo com negações quanto à expansão de direitos e diminuição das funções a serem executadas pelas esferas pública e social.

A conquista da igualdade pressupõe a premência de conquista e autarquia das mulheres para desenvolverem o poder de determinação e autonomia sobre o próprio corpo e vida. Ao reforçar o histórico sobre as conquistas da década de 1990, Mariano destaca que

[...] especialmente a partir de 1995, com a IV Conferência Mundial sobre a Mulher, promovida pela Organização das Nações Unidas, [...] o debate sobre a incorporação de gênero nas políticas públicas ganhou maior relevância, relacionando-se com a democratização das relações sociais entre homens e mulheres, partindo do entendimento de que estas são relações de poder (MARIANO, 2003, p. 5).

Para a autora, as políticas públicas de gênero comprometem a estrutura de poder e fomentam o poder das mulheres. Mudanças na ordem legislativa podem facilitar a igualdade de homens e mulheres, ou seja, para se conquistar a igualdade em todas as esferas, há necessidade de se apelar à equidade. Conforme entende Piovesan,

[...] a implementação do direito à igualdade faz parte de qualquer projeto democrático, pois democracia significa igualdade (no exercício dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais) e a busca democrática requer o exercício dos direitos humanos elementares e o direito à igualdade, que pressupõe o direito à diferença, inspirado na crença de que somos iguais, mas diferentes (PIOVESAN, 2006, p. 43).

A compreensão no debate de igualdade de gênero propicia o entendimento de que a igualdade leva em questão as diferenças entre os sexos, sendo que surgem discriminações quando se estabelece favorecimento à igualdade, referindo-se em uma correção à desigualdade anteriormente constatada.

Contudo, sabemos que nas décadas de 80 e 90 do século XX aconteceram mudanças no âmbito político e econômico influenciadas pela nova Constituição. Isso resultou em conquistas de direitos sociais e uma política fortemente marcada por ideias neoliberais (VIANNA, UNBEHAUM, 2004, p. 6).

As mudanças nas redefinições políticas e sociais apoiadas no Estado neoliberal continham formas diferenciadas, cujas aberturas foram dadas pela Constituição. Essas reformas induziam a diminuição de ações coletivas e de tarefas e responsabilidades do Estado em relação a programas sociais e espaços educacionais visados sob uma política econômica estabelecida pelo Governo.

De acordo com Peroni (2003)²², nas redefinições ocorridas no campo da educação Básica, após reformas e modernizações no setor administrativo,

A qualidade, antes ligada à gestão democrática ou à formação para a cidadania, passa a ser enfaticamente associada à reforma e modernização dos sistemas administrativos, à implantação de programas de avaliação, à compra de material didático, à capacitação dos professores sem um forte direcionamento de recursos para a recuperação dos salários (*apud* VIANNA, UNBEHAUM, 2004, p. 6).

Com a reforma administrativa aconteceu uma síntese das definições nas políticas para a educação básica, prevalecendo sistemas para avaliação e compra de materiais didáticos e salários de profissionais, ficando de lado o reconhecimento de importantes ações do Estado quanto a programas sociais com o objetivo de diminuir discriminações e desigualdades sociais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na forma da Lei Federal n. 9.394, de 1996, no Artigo nº 3, refere que o ensino deve ser oferecido na base da “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; [...] IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância [...]” (BRASIL, 1996).

Diante disso, a escola deve fomentar o reconhecimento das diferenças e o respeito aos sujeitos na perspectiva de que todos são iguais em direitos. Isso pode criar e promover ações pedagógicas que levem @s alun@s a uma aprendizagem com qualidade.

4.2 GÊNERO E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

A partir das reorientações no campo educacional, o objetivo foi o de “[...] estabelecer metas educacionais para as quais deveriam convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto - MEC, e elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação” (VIANNA, UNBEHAUM, 2004, p. 6).

²² PERONI, Vera Maria. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

Tratava-se de uma proposta de conteúdos pela qual @s profissionais da educação seguiriam com o objetivo de recomendar a estrutura curricular de todo processo educacional do país, e ainda com a função de referencial, mas não como direção única. Nesse sentido,

Os PCN têm como função subsidiar a elaboração ou revisão curricular dos estados e municípios, que pretende contextualizá-la em cada realidade social. Nesse sentido, a proposta curricular das instituições escolares envolvidas deve contar com a participação de toda a equipe pedagógica, a fim de garantir o diálogo entre tais orientações e as práticas já existentes nas instituições (VIANNA, UNBEHAUM, 2004, p. 11).

Os PCN configuram um documento que objetiva o aporte da construção ou reconstrução curricular envolvendo todo o país no sentido de contextualizar a realidade de cada escola para melhorar a qualidade da educação. Também objetiva facilitar na tarefa d@s professor@s e na formação de cada sujeito, com a participação de tod@s @s envolvid@s no espaço escolar. Em vigor desde 1997,

[...] os Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental foram publicados logo após a aprovação da nova LDB, constituindo referência nacional para o ensino fundamental. Essas orientações, em consonância com a LDB, conferem maior flexibilidade ao trato dos componentes curriculares, configurando - como o próprio nome diz - apenas uma referência e, portanto, não se importando como diretriz obrigatória. Mesmo assim pretendem estabelecer uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do MEC, tais como as relativas aos projetos voltados para a formação inicial e continuada de professores/as, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional (VIANNA, UNBEHAUM, 2004, p. 36).

Nesse documento, enfatiza-se que o governo garante a necessidade de pontuar questões que contribuam para orientar o sistema educacional, valorizando as diferenças e buscando igualdade social.

O texto também apresenta a liberdade para a obtenção do conhecimento científico no que diz respeito à formação do profissional para as práticas pedagógicas. Dessa forma, o sistema educacional do país apresenta um caminho que precisa ser trilhado e, uma dimensão transformadora que deve afrontar mudanças societárias tidas como irreversíveis.

Percebe-se que as práticas sociais relativas às relações de gênero se deram em maior número através de Programas Federais. Lionço faz um breve resumo desses Programas e suas metas sobre as políticas para LGBT.

Em 2004 foi lançado o Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e Discriminação contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual. Neste documento, desencadeado pelas ações do Conselho Nacional de Combate à Discriminação, estão prescritas ações intersetoriais

envolvendo a Educação, Saúde, Cultura, Trabalho e Segurança Pública. Na Educação, recomenda-se a formação continuada dos professores na área da sexualidade, a estimulação da produção de materiais educativos sobre orientação sexual e identidade de gênero, e a constituição de equipes multidisciplinares para a avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar conteúdos discriminatórios homofóbicos dos materiais pedagógicos. Em 2008 foi realizado a I Conferência Nacional de LGBT, um importante marco político que reforçou o compromisso do governo e da sociedade brasileira com o enfrentamento da homofobia. Em 2009, Plano Nacional de Cidadania e Direitos Humanos de LGBT, sinalizando para as medidas necessárias a serem adotadas por diversos setores de governo para reverterem o quadro de marginalização e exclusão social que caracteriza essa população. Em 1997-8, os Parâmetros Nacionais incorporam a questão da orientação sexual nos temas transversais, com sentido de educação sobre e para a sexualidade. O Ministério da Educação está investindo muito na qualificação dos professores e professoras em relação ao tema (LIONÇO, 2009, p. 7).

Após esse reconstituir histórico com o propósito de adentrar o universo das esferas políticas públicas, conhecendo alguns movimentos de discussão sobre a sexualidade, intencionamos compreender como o trabalho com gênero na educação pode ser importante para mudanças significativas nas práticas pedagógicas e sociais com o intuito das práticas discriminatórias preconceituosas no espaço escolar.

O documento traz algumas considerações em relação aos Parâmetros Curriculares na questão da Orientação sexual:

A construção do que é pertencer a um ou outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade, e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino. Os PCNs propõem então a desconstrução dos preconceitos e estereótipos de gênero nas disciplinas, áreas de estudo e material didático, bem como conviver escolar, ou seja, nas relações entre professor/professora e alunos/alunas na sala de aula e recreio (BRASIL, 1998, p. 296).

Percebemos que esse documento preocupa-se em desconstruir as generalizações acerca dos indivíduos de certos grupos que emanam predominantemente. O grande desafio das políticas públicas é o de simplificar a realidade complexa das diferenças sexuais nas funções sociais. Para Louro, ainda enfrentamos dificuldades na abordagem da vivência da sexualidade, pois

[...] homens e mulheres, através das mais diferentes práticas sociais, constituem relações em que há, constantemente, negociações, avanços, recuos, consentimentos, revoltas, alianças. Talvez uma interessante representação dessas práticas seja imaginá-las como semelhantes a jogos em que os participantes estão sempre em atividade, em vez de reduzi-las, todas, a um esquema mais ou menos fixo em que um dos "contendores" é, por antecipação e para sempre, o vencedor. Isso não significa, no entanto, desprezar o fato de que as mulheres (e também os homens que não

compartilham da masculinidade hegemônica) tenham, mais freqüente e fortemente, sofrido manobras de poder que as constituem como *o outro*, geralmente subordinado ou submetido - mas tais manobras não as/os anularam como sujeitos (1997, 29-30).

Apesar de existirem documentos que trazem um contexto para a educação sexual, possibilitando discussões imbricadas em gênero e sexualidade, encontramos resistências e dificuldades de percebermos a sexualidade como parte do sujeito e que isso deve ser desenvolvido de forma aberta e clara nas escolas. A construção do tema em questão proporcionada nos PCN justifica a necessidade de estudantes, professor@s e família considerarem a importância de saber sobre diversos aspectos da relação de gênero e sexualidade.

Referenciamos os três eixos propostos pelo volume que trata de temas transversais “orientação sexual” para nortear a intervenção d@s professor@s e da escola: “[...] corpo humano, relações de gênero e prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/Aids”. Considerando o eixo relações de gênero, destaca-se em sua apresentação que ele “[...] propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis” (BRASIL, 1997, p. 28).

Encontramos no documento PCN “orientação sexual” o conceito de sexualidade como: “[...] algo inerente à vida, à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade” (BRASIL, 1997, p. 81).

O PCN, “orientação sexual”, é relevante para pensarmos que vivemos em constantes mudanças e isso requer outros olhares na construção da identificação de si e dos outros, no convívio com o outro na escola, na família e na sociedade, no reconhecimento das diferenças, no respeito ao prazer e ao bem-estar das pessoas na vivência de sua sexualidade.

Sendo assim, devemos considerar que existe uma política nacional, como os PCN, elaborada com participação de vári@s professor@s, e que os temas apresentados envolvem questões sociais relevantes a serem discutidas nos espaços escolares e fora deles. Nesse sentido, foi formulado quanto à questão ‘orientação sexual’ na escola que se

Aborde as repercussões de todas as mensagens transmitidas pela mídia, pela família e pela sociedade, com as crianças e os jovens. Trata-se de preencher lacunas nas informações que a criança já possui e, principalmente, criar a possibilidade de formar opinião a respeito do que lhe é ou foi apresentado. A escola, ao propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e explicitar os diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade, possibilita ao aluno

desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele próprio elegeu como seus (BRASIL, 1997, p. 83).

Nesse sentido, através de auxílio teórico-metodológico, esse documento traz em seus volumes temáticas sociais com o objetivo de incluir a equidade de gênero nos conteúdos curriculares. Nele, encontramos a perspectiva de gênero e que a escola faça abordagens no intuito de que se respeitem os direitos iguais tanto para meninos quanto meninas e assim concorra-se na diminuição das discriminações e preconceitos. Quanto ao conceito, coloca-se que

[...] gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades a ambos. Mesmo com a grande transformação dos costumes e valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero (BRASIL, 1997, p. 98-99).

A escola, e esse é um de seus desafios, tem a diversidade como parte inerente de seu espaço, reflexo da sociedade. Desenvolver atividades na superação das discriminações, como também na valorização quanto ao percurso particular dos grupos que a compõem revela-se desafio e possibilidade de trabalhar contra a desigualdade e discriminação.

Em nossa pesquisa, identificamos certa preocupação por parte do governo com essas políticas públicas na tentativa de desconstrução de comportamentos sociais que caracterizam as diferenciações entre os sexos e oportunizam as desigualdades e diferenças entre masculino e feminino. O grande desafio das políticas públicas através de seus programas é o de estar conjunto à política pedagógica no combate a qualquer tipo de violência.

Consideramos, no entanto, que existe uma política pública direcionada à educação e que contempla questões relativas a gênero. Para sua elaboração, segundo o discurso governamental, houve a participação de vári@s professor@s e os temas apresentados envolvem questões sociais importantes a serem discutidas nos espaços escolares e fora deles.

Os Temas Transversais não se constituem em novas áreas de conhecimento, ou seja, formam um conjunto de temas inseridos na grade curricular das diferentes disciplinas. Sobre os PCN, segundo o Ministério da Educação, objetivava-se uma forma para a “reorientação curricular” que @s profissionais de educação realizassem conforme proposta de construção

coletiva do conhecimento no trabalho pedagógico d@s envolvid@s e a elaboração de técnicas, possibilidades e materiais para promover atividades com @s alun@s e ampliar a qualidade do saber. A compreensão do que isso representa direciona este estudo para uma discussão sobre currículo e políticas públicas conforme segue no próximo item.

4.3 CURRÍCULO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO

Os discursos e ações pedagógicas de professor@s e gestor@s demonstram que cada vez mais precisamos nos instrumentalizar para percebermos e enfrentarmos as diferentes disposições de relações de gênero - muitas vezes veladas -, de discriminação e exclusão social vividas em ambientes escolares. Professor@s e todo o universo escolar necessitam entender a extensão pedagógica como também o além dela e da transferência de conteúdos curriculares. Para isso, faz-se necessário entender o conceito de currículo, buscando com Silva uma definição:

Se quisermos recorrer à etimologia da palavra ‘currículo’, que vem do latim *curriculum*, pista de corrida, podemos dizer que no curso dessa corrida que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos; na nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2002, p. 15).

Para o mesmo autor, ao elaborar o currículo em geral tem-se como principal preocupação situar os conhecimentos adquiridos. Esquece-se que junto a ele e através dele mostramos o que somos e o que nos tornamos, no contexto das próprias características - externa ou internamente. Para tanto, precisamos buscar a essência do currículo como também questões atuais nos ambientes escolares. Quanto à sua essência, podemos dizer que o currículo surgiu

[...] como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte. Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas sobre a administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimentos e testagem de currículos (SILVA, 2002, p. 12).

O currículo surge, conforme Silva, entrelaçado com os movimentos imigratórios e a industrialização. Por esse instrumento, objetivava-se a adaptação de representações, de igualdades, de culturas, ou seja, maneira encontrada através da linguagem como amostra do

que produz o mundo social. No discurso pós-estruturalista, sob a perspectiva do conceituar a palavra currículo, entende-se que “[...] a teoria está envolvida num processo circular: ela descreve como uma descoberta algo que ela própria criou. Ela primeiro cria e depois descobre, mas, por um artifício retórico, aquilo que ela cria acaba aparecendo como uma descoberta” (SILVA, 2002, p. 12). O mesmo autor, ao referir-se ao interesse pela teorização, retoma as ideias de Bobbitt²³, para quem

O currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. [...] no modelo de currículo os estudantes devem ser processados como um produto fabril. [...] o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados (*apud* SILVA, 2002, p. 12).

Sob essa perspectiva e conforme entende Silva, o currículo é percebido como processo contínuo, marcado por ações e metodologias desenvolvidas ou adotadas para se alcançar metas e práticas no campo educacional. Deve ser planejado com cuidado e definido de modo criterioso para que as ações nele propostas sejam executadas com êxito e em tempo determinado. Ao analisarmos o que acontece em nossas escolas, entendemos que os discursos de professor@s, estudantes, gestor@s e administrador@s seguem o conceito de currículo conforme referenciado por Bobbitt e relacionado por Silva. O que não condiz com um documento construído coletivamente para a formação de sujeitos sociais livres.

Entendemos o currículo como processo social, permeado de ideologias, conflitos simbólicos e culturais e também de poder. Esses constructos sociais dispostos em espaços educacionais resultarão em reprodução do contexto social e portanto contrários à proposta de currículo como elemento de libertação por meio da reflexão, da proposta de ações que sejam relacionadas ao contexto de cada escola e que tenda a diminuir desigualdades e preconceitos.

Quando se trata da evolução do currículo como norteador dos processos educacionais nas escolas, identificamos com Silva que só a partir da década de 1960, com mudanças expressivas para a época, é que foram iniciadas discussões sobre conceito de currículo com propostas humanizadoras.

As teorias críticas são teorias de desconfianças, questionamentos e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (SILVA, 2002, p. 30).

²³ BOBBITT, John Franklin. **The curriculum**. Boston: Houghton Mifflin, 1918.

De acordo com Silva (1998), o currículo apresenta-se em uma conjuntura muito tradicional. Na verdade, ele caracteriza muito mais do que simplesmente nos ensinaram e fizeram acreditar. Currículo é conjunto de saberes, lugar e direção do que queremos realizar. Conforme observamos, o currículo caracteriza-se como eixo central para o projeto pedagógico, como norte do processo de ensino e aprendizagem. Sob esta análise, Sacristán afirma que “O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação: entre a cultura herdada e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições” (SACRISTÁN, 1999, p. 61).

No contexto educacional, das escolas, entendemos que o currículo não pode ser considerado simplesmente um documento para transmissão de conhecimento social. Ele precisa ser pensado como instrumento referencial imbricado em relações de poder, mas que pode trazer à escola harmonia entre interesses e forças de diretrizes atuantes nos sistemas educacionais ao longo de determinado tempo. Pode contemplar objetivos, conteúdos das áreas ou disciplinas e contribuir para o fortalecimento de grupos e meios culturais geralmente relegados a segundo plano ou discriminados, tornando-se um instrumento político de construção de uma sociedade igualitária.

Assim, o currículo em perspectivas recentes torna-se amplo, constituindo um documento que “[...] produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais [...] o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (SILVA, 1998, p. 27). Sob essa abordagem, cabe-nos reconhecer a importância do currículo no espaço escolar, sendo a escola uma instituição social que consiste em fomentar mudanças, desafiar nos sujeitos reflexões sobre si e o contexto social no qual estão inseridos.

Discutirmos sobre gênero no currículo ajuda na construção de novas gerações, na constituição do masculino e do feminino no contexto escolar, pois “[...] todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p. 44). A formação d@s professor@s e a construção do currículo devem ser, portanto, elaboradas, reelaboradas e contestadas diariamente, pois a prática pedagógica deverá contemplar e justificar que conhecimentos, alun@s e sociedade queremos.

Sob essa perspectiva, para Silva, o currículo está

Entre representação, identidade e poder que adquire a chamada ‘política de identidade’. Compreendendo que a identidade é política, que a representação

é política, os diferentes grupos sociais e culturais, definidos por meio de uma variedade de dimensões (classe, raça, sexualidade, gênero, etc), reivindicam seu direito à representação e à identidade. As relações de poder são dependentes da definição de certas identidades como 'normais', como hegemônicas (1998, p. 48).

Entendemos, conforme essas colocações, que a política assumidamente mantém o poder definido sobre grupos sociais, e quanto à raça, classe, sexualidade e gênero, estes são absorvidos por políticas de identidade, padronizando conceitos e especificações distintas para cada um como normais e hegemônicas. Assim, mostra-se a favor de certos grupos e contribui para a exclusão de outros.

Enfatizamos que a escola e o currículo estão relacionados. Nesse horizonte, Meyer afirma que “[...] escola e currículo ainda são concebidos e analisados como sendo duas instâncias privilegiadas para o exame dos mecanismos implicados na produção dos sujeitos e dos fenômenos culturais” (1998, p. 80). Por isso, o currículo apresentado em instituições escolares possui metodologias e discursos contribuintes para a manutenção das diferenças, das hierarquias e das identidades construídas sob padrões determinados social e culturalmente.

Para Silva,

O currículo, como um espaço de significação, está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais. É aqui entre outros locais, em meio a processos de representação, de inclusão e exclusão, de relações de poder, enfim, que, em parte, se definem, se constroem, as identidades sociais que dividem o mundo social (SILVA, 1998, p. 27)

Nesse sentido, enfatizamos que, de um lado, os currículos e seus componentes são fortes onde marcam territórios em construções de gênero, raça, etnias, ou, como situa o mesmo autor, dividem o mundo social. Por outro lado,

As perspectivas mais recentes ampliam essa visão: o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais. [...] Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimento. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz (SILVA, 1998, p. 27).

É sob essa perspectiva assinalada por Silva que entendemos a construção de um currículo que seja de fato um documento de possibilidades para a mudança. Que se torne instrumento de reestruturação na escola, cujos os reflexos se deem na sociedade e permitam amenizar a condição de preconceito, discriminação e desprezo pelos sujeitos que não se encaixam nos padrões sociais forjados historicamente. Para que isso ocorra, @s professor@s

precisam empenhar-se para a construção de um currículo sob a perspectiva de uma formação voltada para a educação de qualidade, crítica e reflexiva.

4.4 GÊNERO E OS PLANOS DE EDUCAÇÃO NACIONAL, ESTADUAL E MUNICIPAL

4.4.1 Plano Nacional de Educação (2001-2010)

Na questão relativa à equidade de gênero, o Plano Nacional de Educação (2001-2010) referenciava apenas a paridade de sexo nas matrículas, ou seja, representações quanto aos números de masculino e feminino, referenciando as matrículas da Educação Infantil como parâmetro para suas estatísticas. Conforme escrito nesse documento, em 2001, “A distribuição das matrículas, quanto ao gênero, está equilibrada: feminino, 49,5% e masculino, 50,5%. Esse equilíbrio é uniforme em todas as regiões do País. Diferentemente de outros países, e até de preocupações internacionais, em nosso País essa questão não requer correções”, desse modo, tomando gênero como sinônimo de sexo, determina, nos objetivos e metas de gestão, a inclusão “[...] nos levantamentos estatísticos e no censo escolar de informação acerca do gênero, em cada categoria de dados coletados” (BRASIL, 2001, p. 11, 97). Em análise, o Estado reconhecia a questão da equidade de gênero apenas em uma de suas metas, subsidiado por levantamento estatístico que dava uma média de alunos de cada sexo nas primeiras incursões das crianças na escola, o que não pode ser considerado inclusão de gênero ou política pública de gênero.

Cabe lembrar que a construção de um Plano Nacional de Educação foi proposta após a publicação da Carta Magna de 1988, quando “[...] foi instituída como força de lei a obrigatoriedade de um Plano Nacional de Educação” (VIANNA, UNBEHAUM, 2004, p. 8). Frente a muitos conflitos e disputas entre os grupos que representavam a sociedade civil e do outro lado os representantes da esfera política, que dentro de suas metas tratavam de questões quantitativas e qualitativas com prazos determinados (oito anos para sua implementação), o primeiro PNE (2001-2010) foi aprovado pela Lei nº 10.172/2001²⁴ (BRASIL, 2001).

²⁴ Documento-referência da política educacional brasileira, para todos os níveis de governo. Contempla um diagnóstico da educação no país e, a partir deste, apresenta princípios, diretrizes, prioridades, metas e estratégias de ação para enfrentamento dos problemas educacionais do país. Tradicionalmente, os Planos educacionais vêm sendo elaborados de forma centralizada pelos governos brasileiros, a cargo de gabinetes ministeriais ou de comissões contratadas para esse fim, sem debates ou participação dos setores sociais envolvidos com a educação. Na atual legislatura, o PNE está referido no Art. 214 da Constituição Federal de 1988, que determina a sua elaboração de acordo com alguns princípios fundamentais. Já a sua regulamentação foi determinada apenas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996, que deixou à cargo da União, em colaboração com Estados e Municípios, e incumbência de elaborar o PNE, que foi aprovado pela Lei nº 10.172, de 09/01/2001. Historicamente, foi com o chamado movimento renovador, nos

No Projeto para aprovação do “Plano Nacional de Educação de 2011 a 2020”²⁵ indicava-se a

Construção de uma nova ética [...] de modo a incluir, efetivamente os grupos historicamente excluídos: entre outros, negros, quilombolas, pessoas com deficiências, povos indígenas, trabalhadores do campo, mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) (BRASIL, 2010, p. 56).

Destaca-se nesse texto a questão do “Projeto Político Pedagógico participativo que tenha como fundamento a autonomia, a qualidade social, a gestão democrática e participativa e a diversidade cultural, étnico-racial, de gênero, do campo” (BRASIL, 2010, p. 27). Isso condiz ao “[...] direito à diversidade, garantindo, por meio de políticas, programas, ações e práticas pedagógicas a efetivação da justiça social, da igualdade e da equidade”. O Projeto para o PNE (2011-2020) abriu um leque de discussões e de situações que geralmente têm sido tratadas no contexto geral da diversidade, mas que precisam, em cada especificidade, ser objeto de reflexão nas escolas. Ao nominar as diversidades, saiu-se do campo subjetivo para a possibilidade da prática efetiva do direito à equidade para

[...] os negros, os quilombolas, os indígenas, as pessoas com deficiências e do campo, as crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, os jovens e adultos, a população LGBT, os sujeitos privados de liberdade e em conflitos com a lei [...] a educação dos ciganos, a educação ambiental, os direitos humanos, a liberdade de expressão religiosa na escola e a educação profissional (BRASIL, 2010, p. 27-28).

Observa-se nesse texto a referência às diferenças que compõem a nacionalidade brasileira. Estas vão desde as questões de raça, etnia e credo até questões culturais, sexuais e relativas às leis, o que inclui os sujeitos cerceados de liberdade em razão de condutas inadequadas ao que se entende por legalidade no contexto brasileiro.

Esse documento, se fosse devidamente colocado em prática nas escolas, poderia contribuir para a consolidação de políticas públicas direcionadas a um projeto político-pedagógico participativo, com fundamento na autonomia, na qualidade social, na gestão democrática e participativa e na diversidade cultural, étnico-racial, de gênero, do campo,

anos 1920-30, que se concebeu, pela primeira vez no Brasil, a idéia de um Plano Nacional de Educação. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, assinado por um seletor grupo de educadores, foi o documento que sintetizou as idéias desse movimento e estabeleceu a necessidade de um plano nesses moldes. Na legislação educacional, foi na Constituição Federal de 1934, Artigo 150, que apareceu a primeira referência ao PNE, mas sem estar acompanhado de um amplo levantamento e estudo sobre as necessidades educacionais do país [...]” (MINTO, 2006).

²⁵ Importante destacar que houve um Projeto para aprovação do Plano Nacional de Educação para o período 2011-2020, o Projeto foi aprovado pela Câmara dos Deputados em 2012, contudo, dois anos depois foi substituído pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024.

conforme ressaltado no que diz respeito à organização escolar por meio do PPP. Contudo, esse PNE foi retirado do congresso e substituído pelo PNE 2014-2024 em vigência.

4.4.2 Plano Nacional de Educação (2014-2024)

Diante do assunto estudado e a pesquisa efetuada sobre o Plano Nacional de Educação de 2014- 2024, aprovado pela Lei 13.005, de 25 de julho de 2014, observa-se que as reformas educacionais relacionadas às políticas de gênero apresentaram ineficiências perante o Projeto que foi encaminhado para votação em 22 de abril de 2014:

O projeto já havia sido apreciado pela Câmara e enviado ao Senado contendo duas passagens que empregavam a terminologia própria da ideologia de gênero. A primeira era o inciso III do artigo 2º: Art. 2º São diretrizes do PNE: [...] III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na **promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual**. A segunda era a Estratégia 3.12 da Meta 3: 3.12) implementar políticas de prevenção à evasão motivada por **preconceito e discriminação racial, por orientação sexual ou identidade de gênero**, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão. O Senado Federal, porém, em dezembro de 2013, aprovou um substitutivo (PLC 103/2012) que eliminou toda essa linguagem ideológica. O inciso III do artigo 2º ficou assim: Art. 2º São diretrizes do PNE: [...] III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. A Estratégia 3.12 da Meta 3 foi renumerada para 3.13 e recebeu a seguinte redação: 3.13) implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão. De volta à Câmara, o projeto foi analisado por uma Comissão Especial, tendo como relator o deputado Angelo Vanhoni (PT/PR). Fiel ao seu Partido, Vanhoni emitiu um parecer com complementação de voto pela reincorporação da ideologia de gênero no PNE. Decidiu assim, 1) rejeitar o inciso III do art. 2º do Substitutivo do Senado Federal e retornar em seu lugar o inciso III do art. 2º do texto da Câmara dos Deputados; [...] 34) rejeitar, na estratégia 3.13 do Substitutivo do SF, a expressão “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito”, restabelecendo em seu lugar a expressão “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação racial, por orientação sexual ou identidade de gênero”, da estratégia 3.12 do texto da Câmara de Deputados (BRASIL, 2014).

Conforme Ata da Reunião Ordinária da Câmara de Deputados, documento importante para entendermos os movimentos realizados antes da votação oficial do Plano Nacional de Educação sancionado em julho de 2014 pela Chefe de Estado, esse documento, conforme observado, surpreendeu muitos educadores com as mudanças efetuadas a respeito da política de gênero. Essa questão aparece somente uma vez, na meta oito, quando se propõe

Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo no último ano, para as populações do

campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). [...] Apesar do aumento expressivo da população negra na sociedade brasileira, outro grande desafio é igualar a média de escolaridade entre negros e não negros. Como mostra o IPEA, na população negra, entre 18 e 24 anos, 1,1% não tem nenhum nível de escolaridade, 70,7% estão fora da escola e apenas 1,4% tem o ensino superior completo, sendo que na população não negra essas taxas são de 0,6%, 64,5% e 4,5%, respectivamente. No que se refere à população negra entre 25 e 29 anos, 1,5% não conta com nenhum nível de escolaridade, 84,1% estão fora da escola e apenas 5,7% possuem o ensino superior completo. Essas desigualdades também se refletem na participação e rendimento no mercado de trabalho. Considerando a desigualdade de gênero, a população negra apresenta as mais elevadas taxas de desocupação e de rendimento, ainda que disponham do mesmo nível de escolaridade. Segundo estudo do IPEA (2012), a taxa de desocupação do homem negro é de 6,7% e da mulher negra de 12,6%, enquanto que do homem e mulher não negros é de 5,4% e 9,3%, respectivamente (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2010, p. 31-32).

Segundo o documento em questão, que sinaliza as metas para a reforma na educação, as mudanças relacionadas às políticas de gênero ficaram reduzidas e ineficazes. Observa-se que as políticas públicas educacionais de gênero desenvolvidas pelo Governo Federal para a educação básica ou superior direcionam-se mais à redução de ações e financiamentos dos serviços já oferecidos. Quanto à solução dos problemas que afetam diretamente a escola, principalmente as questões de gênero, aspecto importante tanto para a formação de sujeitos livres quanto para a amenização das diferenças em razão da discriminação sexual, o tema permanece, ao nosso entendimento, sendo velado ou discriminado nos documentos oficiais representando o Estado, especialmente aqueles sobre os quais nossos representantes são responsáveis pela aprovação.

4.4.3 Educação em Direitos Humanos

Falar sobre direitos humanos nos leva a questionamentos. O que são direitos humanos? Para que servem esses direitos? Lembramos que isso envolve compromisso juntamente com ações. Na prática, o momento atual vem de encontro a uma reflexão e discussão quanto aos direitos humanos, sabendo-se que isso perpassa um longo período de desafios e que somos chamados pela sociedade “[...] para além do conhecer, pois envolve a tomada de consciência e o compromisso de lutar para transformar essa realidade” (BRASIL, 2013a, p. 35). De acordo com Candau,

O direito a vida, a uma vida digna e a ter razões para viver, está na raiz da Educação em Direitos Humanos, deve ser defendido e promovido para todas as pessoas, assim como para todos os grupos sociais e culturais. Esta é uma

afirmação com dimensões planetárias, raízes antropológicas, éticas e transcendentais, que aponta à construção de uma alternativa para o futuro mais humano para nosso continente e a escala mundial (CANDAU, 2001, p. 35).

Entende-se que tod@s têm direito a uma vida com dignidade e justiça, é fundamental tod@s serem orientad@s a exigir que seus direitos se tornem leis e que as mesmas sejam cumpridas. Também faz-se necessário manter viva a luta pelos direitos humanos, e que esteja no cotidiano a fonte crítica de toda lei. Conforme o Plano de Ação para o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, primeira fase que conceitua educação em Direitos Humanos (2005-2007),

Em conformidade com os instrumentos citados, que estabelecem as bases para a definição da educação em direitos humanos segundo o que foi acordada pela comunidade internacional, ela pode ser definida como o conjunto de atividades de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos, mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes, com a finalidade de: (a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; (b) desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano; (c) promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, os povos indígenas e os grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; (d) facilitar a participação efetiva de todas as pessoas em uma sociedade livre e democrática, na qual impere o Estado de Direito; (e) fomentar e manter a paz; (f) promover um modelo de desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social (UNESCO, 2012, p. 14).

É importante conhecer os Direitos Humanos a partir do conceito abordado, oferecendo condições para os sujeitos desenvolverem seu potencial criador e a tomada de decisão sobre questões relacionadas à vida e ao ambiente que os cerca. Diante da importância e necessidade de conhecer os PMDH, apresentamos um relato histórico quanto às declarações em DH

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Convenção de Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Mulheres (1979); Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); Convenção para eliminação da discriminação racial. Declaração de Direitos Humanos de Viena (1993) Declaração sobre o direito ao desenvolvimento; (1986) Declaração e Plano de Ação de Durban (2001) (CARBONARI, 2012, p. 3).

É na luta que os sujeitos desenvolvem os direitos. Por essa razão, a necessidade de se conhecer e refletir sobre o quanto precisamos manter vivos os movimentos populares por uma vida de qualidade e igualitária. Isso nos leva também à necessidade de contextualizar as declarações de Direitos Humanos:

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); I. Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. II. Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de qualquer outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. Princípios (universalidade, liberdade com igualdade, não discriminação). Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Elencou um conjunto de direitos que todo ser humano deveria ter acesso a fim de gozar de uma vida livre e digna. São eles: direito a vida, liberdade, segurança pessoal, propriedade, votar e ser eleito, trabalho, lazer, saúde, alimentação, habitação, seguridade social, educação, cultura, etc. São os chamados direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais que influenciaram a elaboração de diversas Constituições e a legislação de vários países (BRASIL, 2013b).

Este passo na universalidade é de grande importância para que os sujeitos se tornem livres de amarras hierarquizadas e ativamente representem a vontade da maioria dentro da lei e cumprimento dos documentos. Com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2007, formalizou-se a recomendação da inclusão, nos currículos escolares, da discussão sobre a discriminação e a necessidade de um tratamento igualitário a todos os indivíduos.

[...] Todas as pessoas, independente do seu sexo; origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento, têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática (BRASIL, 2007, p. 32).

Essas são as diretrizes a serem colocadas em prática, havendo necessidade de se propor medidas legislativas e políticas que garantam a diminuição das violências e desigualdades, reconhecendo a equidade de gênero. Podemos destacar ainda os eixos temáticos contidos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, “[...] raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, diversidade religiosa, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência (BRASIL, 2007, p. 23). Segundo esse documento, ficam com a responsabilidade pela efetivação das diretrizes os sistemas de ensino e suas instituições, devendo ser adotadas por todos os envolvidos nos processos educacionais. Assim, ressaltamos as políticas públicas de Direitos Humanos dentro dos planos, programas e diretrizes:

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH); 2003, 2004, 2005, 2006 e 2007; - Publicado em 2007; Estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, em 5 eixos: - Educação Básica; - Educação Superior; -Educação Não-Formal; - Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia. **Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos** (1996) 2. Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (2002) 3. Programa

Nacional de Educação em Direitos Humanos (2010). **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos** (Resolução CNE/CP n.º 1/2012): **Art. 5º:** A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário. **Art. 6º:** A Educação em Direitos Humanos, de modo **transversal**, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de **ensino, pesquisa e extensão**; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação. **Art. 7º:** A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas: I-**pela transversalidade**, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; II - **como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes** no currículo escolar; III - **de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade**. Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional. **Art. 8º:** A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, **sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais**. **Art. 9º** A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos (as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2013b, p. 25-39).

Esse processo histórico faz-se importante para que se conheça um pouco do universo das esferas políticas públicas, e indícios de como o trabalho com gênero e sexualidade na educação pode ser importante para mudanças significativas nas práticas pedagógicas e sociais, com o intuito da prevenção da saúde e de práticas discriminatórias preconceituosas no espaço escolar.

A necessidade de discussão com estudantes, professor@s e família sobre relações de gênero e sexualidade também foi ressaltada em 2004 a partir do Programa Brasil sem Homofobia - Programa de Combate à Violência e Discriminação contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual, “[...] importante instrumento político para a visibilidade da necessidade de ações específicas de enfrentamentos da homofobia” (LIONÇO, 2009, p. 7). Embora esses Programas, há necessidade de serem repensadas e discutidas as práticas educacionais, portanto acordar discussões na ótica das relações de gênero e sexualidade com todas as suas implicações nos espaços escolares e para a vida em sociedade.

Diante dessa realidade, no Programa Brasil sem Homofobia desencadeado pelas ações do Conselho Nacional de Combate à Discriminação, “[...] estão prescritas ações

intersetoriais envolvendo a Educação, Saúde, Cultura, Trabalho e Segurança Pública”. Podemos observar que há uma preocupação governamental quanto ao envolvimento de outras secretarias no mesmo tema e linguagem quando se trata de questões sociais de discriminações e desigualdades. Aqui destacamos a educação, onde se recomenda “[...] à formação continuada d@s professor@s na área da sexualidade, a estimulação da produção de materiais educativos sobre orientação sexual e identidade de gênero, e a constituição de equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos” (LIONÇO, 2009, p. 7).

Igualmente importante aos Programas lançados pelo Governo, destacamos outro marco político de 2008, com a realização da I Conferência Nacional de LGBT, quando substanciou-se o compromisso do governo e da sociedade brasileira com o enfrentamento da homofobia. Em 2009, foi lançado o Plano Nacional de Cidadania e Direitos Humanos LGBT, “[...] sinalizando para as medidas necessárias a serem adotadas por diversos setores de governo para reverterem o quadro de marginalização e exclusão que caracteriza essa população” (LIONÇO, 2009, p. 7).

Além dos documentos elaborados no âmbito federal, foram pesquisados também documentos das esferas estaduais e municipais e documentos escolares com o objetivo de identificar se as relações de gênero são contempladas e de que modo isso é referenciado para a educação em Santa Catarina, em Lages e nas escolas municipais.

4.4.4 Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (2004-2013)

O Plano Estadual de Educação de Santa Catarina²⁶, denominado “A Sociedade Construindo a Educação dos Catarinenses”, foi desenvolvido para o decênio 2004-2013,

²⁶ O Plano representa a proposta para o decênio 2004-2013, em consonância com a legislação vigente. Art. 214 da Constituição Federal, de 05/10/1988: Art.214 – A lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I- erradicação do analfabetismo; II- universalização do atendimento escolar; III- melhoria da qualidade de ensino; IV- formação para o trabalho; V- promoção humanística, científica e tecnológica do país. Art. 87, § 1º da Lei nº 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB: Art. 87 – [...] § 1º - A União, no prazo de um ano a partir da data de publicação desta lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. Art. 166 da Constituição do Estado de Santa Catarina, de 1989 Art. 166 – O Plano Estadual de Educação, aprovado por lei, articulado com os Planos Nacional e Municipais de Educação, será elaborado com a participação da comunidade e tem como objetivos básicos: VI- erradicação do analfabetismo; VII- universalização do atendimento escolar; VIII- melhoria da qualidade de ensino; IX- formação para o trabalho; X- promoção humanística, científica e tecnológica do país. Art 2º da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001: Art. 2º - A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes. Art. 82 da Lei Complementar nº 170, de 7 de agosto de 1998: Art. 82 – O Plano Estadual de Educação, articulado com os Planos Nacional e Municipais de Educação, será elaborado com a participação da comunidade catarinense, ouvidos os órgãos colegiados de gestão democrática do ensino, incluído o Fórum Estadual de Educação, devendo, nos termos da lei que deve aprovar [...] (SANTA CATARINA, 2004).

através de propostas apresentadas e discutidas nas unidades escolares, submetidas ao crivo das plenárias municipais e regionais e deliberadas no Congresso Estadual ocorrido na cidade de Blumenau em 2003, onde estiveram presentes delegados de todo o Estado, sendo encaminhado o projeto ao Governador do Estado em exercício à época para aprovação. Conforme esse documento:

Art. 1º Fica aprovado o Plano Estadual de Educação, constante do documento anexo, com duração de dez anos. Art. 2º A partir da vigência desta Lei os Municípios deverão, com base nos Planos Nacional e Estadual de Educação, elaborar ou adequar seus Planos decenais correspondentes. Art.3º O Estado, em articulação com os Municípios e a sociedade civil procederão a avaliação periódica, de dois em dois anos, de implementação do Plano Estadual de Educação. § 1º O Poder Legislativo, por intermédio da Comissão de Educação, e o Conselho Estadual de Educação acompanharão a execução do Plano Estadual de Educação. § 2º Após as avaliações, cabe a Assembléia Legislativa aprovar as medidas legais decorrentes. Art.4º O Estado instituirá um Sistema Estadual de Avaliação e estabelecerá os instrumentos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Estadual de Educação. Art.5º Os planos plurianuais do Estado e dos Municípios serão elaborados de modo a dar suporte as metas constantes do Plano Estadual de Educação e respectivos planos decenais. Art.6º O Estado e os Municípios ficarão responsáveis pelo financiamento da educação pública, conforme as metas constantes deste Plano. Art.7º Os poderes do Estado e dos Municípios empenhar-se-ão na divulgação deste Plano e da progressiva realização de seus objetivos e metas, para que a sociedade o conheça amplamente e acompanhe sua implementação. Art.8º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (SANTA CATARINA, 2004, p. 9).

De acordo com o Plano Estadual de Educação (2004-2013), as escolas estaduais devem construir seus PPP por unidade de ensino. Ainda nesse mesmo texto observamos elementos para reflexão e análise para uma educação nova a partir da colaboração da sociedade civil sob o objetivo de uma sociedade construindo a educação dos catarinenses.

Cabe ressaltar, nesse Plano Estadual de Educação, a respeito do Ensino Fundamental, as seguintes questões;

[...] “garantir o acesso universal e a permanência com qualidade”; “corrigir distorções idade/série”; “ampliar a jornada escolar para turno integral, sobretudo nos municípios de baixa renda”; “garantir EF rural substituindo a unicodência gradativamente, ampliando as quatro primeiras séries do ensino regular; garantir a gestão democrática com projeto político-pedagógico e atualização curricular que possibilitasse a interdisciplinaridade. Além disso, a Proposta Curricular de Santa Catarina (2005) apresentava os princípios de inclusão, diversidade, identidade, acesso, permanência com aprendizagem, socialização do conhecimento, sustentabilidade, mediação pedagógica, avaliação processual, alfabetização com letramento (SHIROMA, 2010, p. 28).

Observamos que a educação catarinense apresenta propostas de reformas na garantia da permanência d@s alun@s com educação integral e ainda com princípios de inclusão, diversidade, identidade, acesso, estada com aprendizagem com socializações de conhecimento e intervenções pedagógicas.

Em relação à Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2005), ressaltamos a importância deste documento às escolas catarinenses, por constituir-se em norte ao trabalho pedagógico. Quanto às questões em análise, situamos que no texto dessa Proposta usa-se o “termo jovem” para representar alun@s do ensino fundamental e médio. Conforme esse documento, devido à faixa etária frequentada nestes períodos, optou-se por “[...] abordar a juventude a partir do Ensino Fundamental e no Ensino Médio” (SANTA CATARINA, 2005, p. 70).

Conforme o mesmo documento, os jovens das escolas públicas estaduais catarinenses “[...] são indivíduos em formação no seu sentido social, biológico, físico e mental, que se integram às relações de uma sociedade já estabelecida, assimilando valores éticos, morais e culturais e, ao mesmo tempo, vivendo transformações pessoais profundas” (SANTA CATARINA, 2005, p. 70).

Conforme entende Louro²⁷,

Jovem anseia ser feliz, equilibrado(a), tornar-se capaz de fazer e assumir escolhas pessoais e coletivas, ser respeitado(a) nas suas diferenças, liberto(a) de quaisquer constrangimentos, isento(a) de todos os tabus comportamentais, como no modo de vestir, nas possibilidades de opção profissional e orientação sexual (LOURO, 1999, *apud* SANTA CATARINA, 2005, p. 70).

De acordo com a autora, é importante oportunizar ao jovem condições de um ser em potencial, considerando-o um ser histórico, cidadão pleno de direitos e deveres, com plenas capacidades de intervir no meio onde está inserido, considerada a juventude como uma fase crucial para a formação, transformação, individualização e socialização dos sujeitos.

Ainda chamamos a atenção para a questão quanto à diferenciação de gênero no texto da Proposta Curricular onde se coloca que

A diferenciação de gênero tem sido historicamente construída na vida do (a) jovem e que ainda prevalece em nossa sociedade. A construção dessa diferença ainda sofre certa influência da educação de um passado que definia seu destino futuro com base em modelos ideológicos e pré-estabeleciam os papéis do homem e da mulher (SANTA CATARINA, 2005, p. 77).

²⁷ LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa V. (org). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

A escola precisa gerar reflexões que conduzam para a superação do papel de traslado dos quesitos sociais atuais e da adaptação do jovem ao meio no qual está inserido. As relações em contexto escolar são formas importantes de convívio para a sociabilidade e construção de cidadãos plenos de direitos e deveres, capazes de participação ativa e crítica para mudanças significativas na escola e sociedade. Em conformidade com essa abordagem, situamos o Plano Municipal de Educação de Lages (SC), aprovado pela Lei nº 3444, de 21 de dezembro de 2007.

4.4.5 Plano Municipal de Educação

Conforme o discurso dos agentes de governo municipal responsáveis pela elaboração e implementação do Plano Municipal de Educação, o mesmo vem ao encontro da proposta da comunidade Lageana

[...] que busca a construção de uma escola que se assente na qualidade, na cidadania e no respeito à diversidade e não um programa do Poder Público Municipal, embora este, através de seu representante técnico-político, tenha a responsabilidade maior de capitanear o processo, posto que a sociedade, pela sua organização, outorgou-lhe essa função (LAGES, 2007, p. 3).

No mesmo discurso, situa-se que no Ensino Fundamental, há alguns anos, vem se registrando preocupações com a garantia @s alun@s de 6 a 14 anos do acesso a uma educação de qualidade por meio da

Ampliação de laboratórios de informática; Política de Formação Continuada em Serviço; Instituição do Orientador Escolar; Matrícula por Progressão Parcial; Eleição Direta para Diretores; Revitalização física de Unidades Escolares; Avaliação Externa; Elaboração de conteúdos básicos; Ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos; Valorização do professor que atua em sala de aula, através de incentivo a docência; Bolsa de 50% para professores que cursam pós-graduação mestrado e doutorado (LAGES, 2007, p. 9).

Observamos a estrutura por meio da qual as unidades escolares municipais fazem seus encaminhamentos na construção de seu projeto político pedagógico e plano anual no cotidiano do contexto escolar, onde recebem a liberdade para conduzirem as atividades cotidianas em seus espaços, sob a orientação das equipes da SMEL.

Percebemos enfoque n@s professor@s e sua docência e em uma das diretrizes desse documento coloca-se que a

Educação escolar deve constituir-se em uma ajuda intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças, adolescentes e jovens assim havendo durante um período contínuo e extensivo, e ainda que as aprendizagens, não estão presentes somente nas escolas, mas na família, através da mídia, no

lazer e outras instâncias de construções de saberes e valores para convívio social. Importante estarmos destacando que noss@s alun@s devem ser valorizados pelos aprendizados trazidos para o espaço escolar e assim havendo as trocas de conhecimentos e saberes por todos os profissionais envolvidos na construção de ambientes sem estereótipos e preconceitos, sendo assim a escola tem como responsabilidade. Oportunizar ao alunado o acesso ao conhecimento científico, relacionando-o com a sua realidade, contribuindo assim para a formação de um cidadão que seja capaz de transformar a sociedade em seu entorno. Ela precisa fazer com que o aluno entenda a cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civil e social, adotando como atitude, no seu dia a dia, a solidariedade, a cooperação e o repúdio às injustiças (LAGES, 2007, p. 9-10).

Quanto à diretriz relacionada no Plano Municipal de Educação para o ensino fundamental, cabe ressaltar a importância do trabalho da escola no reconhecimento das diversidades em seus espaços e na construção do cidadão ativo e participativo em segmentos políticos e sociais na construção da sociedade para tod@s. Para que possamos alcançar metas, a escola com seu grupo de professor@s, funcionári@s, alun@s e famílias necessita trabalhar em conjunto na elaboração de documentos que direcionam as atividades do cotidiano escolar.

4.5 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E PLANEJAMENTO ESCOLAR

Entendemos que o Projeto Político-Pedagógico enfatiza as atividades da escola e seu processo de construção e execução desde o planejamento até a ação na perspectiva de transformação da realidade, com a função de melhorias em atividades educacionais consideradas fundamentais ao direcionamento das práticas educativas. Conforme Veiga, “[...] o projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade” (2003 p. 11-12).

Em relação à escola, o Projeto Político-Pedagógico constitui o instrumento pelo qual se organiza a instituição e a partir da qual derivam as ações de todo o conjunto escolar. Pensar um PPP não implica somente relacionar ideias, mas desenvolver um documento com base em três partes bem definidas e articuladas, conforme destaca Vasconcellos (2006, p. 170), sendo elas o que queremos alcançar, o que nos falta para ser o que desejamos e o que faremos concretamente para suprir tal falta. O PPP, segundo essa percepção, constitui-se mais do que um marco referencial que envolve diagnóstico e programação. Trata-se do posicionamento político, de ter (cons)ciência da visão “ideal de sociedade e de homem” e no plano pedagógico da “definição sobre a ação educativa e sobre as características que deve ter a

instituição que planeja”. Os demais posicionamentos derivantes dessa primeira parte ou etapa do PPP constituem-se na observação/identificação da realidade escolar para a última etapa que é a redação do Projeto Político Pedagógico. O que se observa nesse conjunto é que,

Dado o nível de senso comum que existe hoje, em termos de novas concepções pedagógicas, dificilmente um Projeto expressará uma proposta reacionária, conservadora. Nestes casos, a estratégia dos dirigentes que, com efeito, não querem a mudança parece ser a seguinte: “deixa o povo falar o que quiser; nós escrevemos em termos bem genéricos (‘belas palavras’), de forma que não tenha força de cobrança das transformações” (VASCONCELLOS, 2006, p. 173) (grifos do autor).

Somente nas últimas três décadas é que foram sancionadas leis e diretrizes que abarcam a temática de gênero e educação. Dada a relação entre políticas públicas educacionais e a adoção dessas diretrizes nos documentos organizadores da prática pedagógica, o objeto a partir do qual estudamos essas políticas é constituído pelo Projeto Político-Pedagógico e Plano Anual, documentos obrigatórios para as escolas e elementos considerados fundamentais à organização e o desenvolvimento de uma escola para tod@s, igualdade que deve estar inclusa de modo claro e objetivo quanto ao seu significado à comunidade escolar e às ações a serem colocadas em prática.

Na análise sobre as diretrizes, regulamentações e planos para a educação nacional observamos o direcionamento desses documentos para a escola e a centralidade das mudanças a serem empreendidas a partir do Projeto Político-Pedagógico e do Planejamento Anual de cada unidade escolar. Isso leva à compreensão de que o PPP e PA constituem as diretrizes de cada escola para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, organização curricular e atenção às necessidades básicas dos sujeitos que frequentam a escola. Analisar o PPP e o PA sob a ótica de sua função no contexto escolar é compreender de que modo as diretrizes nacionais são relacionadas, estruturadas e planejadas para serem colocadas em prática pelos sujeitos do processo de organização e ensino, daí a importância desse documento para que seja um instrumento de ação e não somente um dispositivo legal obrigatório, elaborado para cumprir a legislação.

No que trata do referencial exposto sobre políticas públicas e a educação, que abrangem o caráter social do gênero e da sexualidade, observa-se que o Governo Federal tem incentivado a implementação/discussão das políticas públicas na formação continuada de professor@s com foco nesse tema, direcionando que @s mesm@s possam desenvolver uma prática pedagógica em torno da valorização à diversidade, compromisso com o olhar, com superação e redução de todas as formas de discriminação de pessoas que desafiam a

moralidade hegemônica em seus modos de ser, pensar e viver. No entanto, embora prevaleça a questão da formação como ponto de partida, não se pode esquecer de que é na unidade escolar que o processo será ou não colocado em prática. E isso depende da estrutura e organização escolar quanto à elaboração, coletiva, do PPP e do PA e seu desenvolvimento no contexto da escola.

Identificamos que há regulamentações e diretrizes para que isso seja efetivado, no entanto, também se observa que a questão da igualdade de gênero e mesmo a discussão sobre essa questão não está devidamente clara para os sujeitos da escola. Ainda nessa linha de elementos que possam auxiliar as escolas a iniciarem a discussão sobre gênero e a comandar um processo de igualdade de gênero, destaca-se que no ano de 2009 foi lançado o “Projeto Gênero, Diversidade e Educação” (GDE), elaborado a partir da necessidade de proporcionar formação continuada aos profissionais da educação básica da rede pública de ensino, com ênfase na temática de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais (BARRETO, ARAÚJO, PEREIRA, 2009).

Reafirma-se nesse Programa de Formação a necessidade de incutir o debate de gênero e diversidade tanto na formação profissional quanto na formação continuada d@s professor@s, para que esses sujeitos sejam promotores da cultura de respeito e efetivação de direitos, com base na equidade de gênero, étnico-racial, diversidade, justiça e igualdade para tod@s. Contudo, a formação sozinha não dará conta do que precisa para tornar a escola o espaço da discussão sobre as diferenças e da superação das desigualdades. Isso tudo precisa estar em consonância com um Projeto Político-Pedagógico consistente e efetivado na prática escolar. O Planejamento Anual, em conformidade com as diretrizes gerais e com a organização escolar, também precisa incluir em sua pauta a questão da diversidade de gênero. Trata-se de um caminho coletivo a ser trilhado para que a igualdade de gênero no espaço educacional seja realidade.

No espaço escolar, com todo seu contexto, tem-se possibilidades de transformar, de criar, de reescrever. Conforme Louro, “[...] o que fica evidente, sem dúvida, é que a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino” (1997, p. 89). As escolas brasileiras ainda possuem dificuldades consideráveis na realização/efetivação de um trabalho relacionado à questão de gênero, pois a incerteza d@s professor@s na hora de agir persiste, configurada por uma postura hierárquica e autoritária a partir da qual gênero/sexo são determinados e dicotomizados. Destaca-se, então, a importância de se trabalhar a temática no espaço escolar, pois

[...] é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (LOURO, 1997, p. 22).

A escola, na perspectiva de Louro (1997), seria um espaço no qual os sujeitos poderiam ser reconhecidos como masculino e feminino em seu contexto histórico, social e econômico, participando ativamente na construção da sociedade. Diante disso, sob a ideia de garantir uma escola para tod@s, “O projeto político pedagógico” constitui-se “[...] um produto específico que reflete a realidade da escola situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciada. Em suma é um instrumento classificador da ação educativa da escola em sua totalidade” (VEIGA, 2003, p. 11-12).

Se o PPP é o espelho da sala de aula, da escola, ele não pode ser considerado apenas um documento no qual se relaciona regras, normas, sistemas avaliativos dos alunos. Faz-se necessário que não se reconheça no PPP tão somente o cumprimento de exigências governamentais ou ainda que se torne um documento engessado e engavetado pelos profissionais que constituem o espaço educacional. Mais do que isso, o Projeto Político-Pedagógico “[...] exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo” (VEIGA, RESENDE, 2003, p. 9).

Essas colocações aplicam-se a uma definição do PPP com toda sua abrangência e finalidade, bem como à necessidade de ser construído e desenvolvido pela comunidade escolar e demais envolvid@s no processo de ensino e aprendizagem d@s alun@s no caminho da igualdade de direitos.

Importante ressaltar que desde a promulgação da Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e da Lei 11.274/2006 foi

Assegurado na (re) elaboração e implementação do PPP, o respeito aos princípios do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, garantindo-se a participação da comunidade escolar na elaboração e execução do projeto pedagógico das instituições de ensino, possibilitando avanços na explicitação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) (CAETANO, DIÓGENES, 2010, p. 2).

Vasconcellos também relaciona o conceito de PPP e sua importância para que os profissionais de educação possam refletir e renovar ações em seu cotidiano de trabalho. Em suas palavras,

É o plano global da instituição, este sistematizado, porém nunca finalizado, pois é entendido como um processo de Planejamento Participativo, que define as ações que se pretende realizar na instituição escolar. Como instrumento teórico-metodológico deve interferir diretamente na realidade provocando mudanças que possibilitam a organização e integração do planejamento com as atividades práticas num processo de transformação (VASCONCELLOS, 2006, p. 169).

A produção em coletividade ganha importância no planejamento e não se pode considerar esse documento concluído, pois se constitui uma produção de conhecimento com o intuito de recuperar constantemente o sentido humano, cultural, científico e transformador. Conforme entendem Gadotti e Romão (2001, p. 40), “Todos não terão acesso à educação enquanto todos trabalhadores e não trabalhadores em educação, estado e sociedade civil, não se interessarem por ela. A educação para todos supõe todos pela educação”.

O processo de construção do PPP torna-se verdadeira ação de todos que fazem parte do funcionamento da escola, incluindo famílias e comunidade. Assim, compreende-se a importância da organização desse projeto e da necessidade de ações em conjunto para que o cotidiano escolar seja uma construção permanente do conhecimento.

De acordo com Veiga, são vários os princípios básicos do PPP de uma escola democrática, dentre eles,

A igualdade de acesso e permanência na escola e o princípio da qualidade. Efetivamente, estes, coerentes com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei 9394/96, são princípios democráticos norteadores do projeto, enquanto idéia de educação de qualidade para todos (VEIGA, 1995, p. 16).

O espaço escolar constitui-se lugar oportuno para o trabalho com o conhecimento, levando todos a pensar, refletir, compreender e transformar a realidade da qual fazem parte. Isso porque, o processo de ensino e aprendizagem resulta de um planejamento fundamentado na reflexão sobre as ações desenvolvidas nesse espaço, e somente assim poderá contribuir favoravelmente para o êxito das ações escolares.

Consideramos importante que o planejamento esteja interligado com a sociedade em todas as suas necessidades, sendo de acordo com os problemas e mudanças às diversidades (religiosas, sexuais, culturais e de gênero). Desse modo, a escola, na sua função de agente transformador, deve assumir outra postura, passando a entrelaçar-se com a sociedade no todo, ou seja, essa perspectiva baseia-se em defrontar-se e ultrapassar hierarquias e desafios constantes.

Para Luckesi, “[...] o planejamento é um conjunto de ações coordenadas visando atingir os resultados previstos de forma eficiente e econômica” (1992, p. 121). Em

consonância com o autor, planejamento é um bloco de ações organizadas sob uma meta a executar. Cada professor@ deve se propor a pesquisar, refletir e discutir sobre o que pretende desenvolver em sala de aula ao elaborar seu planejamento, tendo intimidade com o que deseja aplicar a partir dos recursos, métodos e a avaliação mais coerente com a situação vivenciada.

Quando se fala em diversidade, a questão de gênero está inclusa, porém, quando se trata de uma discussão que vem sendo relegada, velada, tratada de maneira implícita, não se identifica essa categoria para que a escola dê mais atenção às questões de gênero.

O PPP visa destacar o planejamento com as diretrizes, normas, regulamentos e orientações curriculares e metodológicas através de reflexões permanentes, com a participação de todos os sujeitos e que os mesmos estejam cientes da necessidade e importância de sua contribuição ativa na elaboração e cumprimento das metas previstas. Essa orientação confirma o pensamento d@s autor@s que estudam sobre gênero e enfatizam sobre a importância dessa temática estar presente de modo claro e objetivo nos documentos oficiais da escola, e que a proposta de trabalho seja efetivada por tod@s @s envolvid@s com o processo de ensino.

4.6 GÊNERO E FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada para professor@s é uma necessidade inerente à profissão docente e deve fazer parte de um processo permanente do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Quanto a isso, podemos dizer da importância de uma percepção diferenciada por parte d@s profissionais da escola em relação a temas educacionais que surgem em seus ambientes e necessitam ser problematizados, confrontados para que se possa avançar nos diálogos, ou seja, no campo das ideias.

Aprender a ser professor são processos complexos e contínuos, pautados em diversas experiências e fontes de conhecimentos que envolvem fatores afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho, entre outros, que se iniciam antes da formação básica e prosseguem ao longo da carreira e da vida (KNOWLES, COLE, PRESSWOOD, 1994, p. 25).

Aprender caracteriza um processo que envolve interpretação e compreensão da realidade, reconfigurando constantemente conhecimentos que não são naturais e estão abertos a diferentes experiências na construção de outros significados.

Para Narvaes, “A formação de professores se desenrola a partir de uma determinada visão da profissão docente. Uma formação que propiciasse a autoformação participada faria interagir a dimensão pessoal com a profissional e fortaleceria as práticas coletivas” (2000, p.

40). Nesse sentido, os estudos sobre formação de professor@s têm mostrado que a forma de atuar em sala de aula, além de ter como base o conhecimento do conteúdo da disciplina e o conhecimento pedagógico do conteúdo, inclui também as vivências pessoais, que são recuperadas em situações de ensino e de aprendizagem. A formação continuada d@s professor@s constitui um processo que por muitos anos teve carências e as ações não dão conta de questões educacionais e práticas pedagógicas significativas para @s alun@s e profissionais em suas atividades escolares diárias. Para entender como isso acontece, faz-se necessário buscar informações sobre a formação docente no Brasil, nos situando com Imbernón,

Durante os anos 80-90-2000, levaram-se a cabo centenas de programas de formação permanentes do professorado, cuja análise rigorosa lança alguns deles ao cesto do lixo, mas outros apresentaram novas propostas e reflexões sobre o tema que podem ajudar a construir o futuro (IMBERNÓN, 2009, p. 13).

Observamos que o aumento da demanda de cursos de formação aconteceu a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96²⁸. Entre eles surgiram conhecimentos e propostas sob a perspectiva de formadores para superar a exclusão social, mas que ainda não dão conta de superar as desigualdades e, tendem a reforçar a reprodução de conteúdos.

Imbernón entende que os processos formativos tentavam solucionar problemas de forma “genérica”, portanto uniforme e padrão. Para isso eram postos ao professorado conteúdos amplos para soluções genéricas pel@s formador@s, o que contribuiu para a inserção de certas “modalidades”²⁹ nos cursos de formação docente.

Frente à necessidade de um processo de formação docente sob uma abordagem política, social, econômica e pedagógica, e ainda o papel que as políticas públicas cumprem

²⁸ Artigo 62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Artigo 64: refere-se a programas de educação continuada para professores (as) em exercícios; programas de formação pedagógica para programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*, admitindo-se ainda para as tarefas de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, a formação de curso de Pedagogia ou em nível de pós-graduação (BRASIL, 1996).

²⁹ Conforme Imbernón, ao usar o termo “modalidade” de formação o mesmo “[...] refere-se à apreciação dos conteúdos e das práticas que são trabalhados nos encontros formativos pelo MEC (1994), definida como “[...] as formas que adotam as atividades de formação dos professorados no desenvolvimento dos processos formativos, em virtude de alguns traços que se combinam de diferentes formas em cada caso: o modo de participação (individual ou coletiva), o nível de planejamento da atividade (existência de um projeto ou não, planejamento fechado ou não etc.), os papéis e interações dos sujeitos que intervêm (organizadores e organizadoras, “especialistas”, assessores, participantes), o grau de envolvimento que exige dos participantes e seu maior ou menor grau de autonomia, a dinâmica e a estrutura internas das sessões e as estratégias preferenciais com as que se desenvolvem etc.” (IMBERNÓN, 2009, p. 49, rodapé 1).

em relação às formações d@s professor@s na atualidade, observamos a importância de se trabalhar a realidade do trabalho docente. Neste sentido Ferreira e Luz mencionam que

A formação continuada deve ter como ponto de partida a realidade do trabalho docente. Pretender formar docentes, sem ouvir demandas ou conhecer a realidade educacional, é iniciar um trabalho com menores possibilidades de suprir expectativas e correr o risco de não atingir os reais objetivos de uma capacitação: preparar o professor e a professora para a intervenção pedagógica (FERREIRA, LUZ, 2009, p. 42).

Para que ocorra uma formação com participação é necessário outra significação às formações continuadas e que @s professor@s sejam sujeit@s desse processo através de suas experiências e práticas cotidianas. Isso porque, “[...] o docente é o protagonista central da educação, uma vez que planeja, avalia, implementa propostas, educa, interfere sobre a realidade, o que sempre exigiu de sua postura profissional profundos conhecimentos” (FERREIRA, LUZ, 2009, p. 42). Compreender o processo formativo do passado e refletir para outra formação exige necessariamente que se passe pela qualidade das condições de trabalho educativo, que haja maiores investimentos educacionais, valorização do profissional da educação, investimentos nos espaços de formação continuada³⁰ e a percepção da formação d@s professor@s como necessidade principal.

As autoras defendem a importância desta formação, destacando que

Mudanças nas concepções e práticas escolares dependem, sobretudo, de preparação, de sensibilização docente. A inclusão de temas como gênero e sexualidade nos cursos regulares e de educação continuada oferecerá base teórica e metodológica para que o docente tenha segurança para apresentar e debater questões que, por sua relevância não podem ser tratadas de qualquer maneira. Esse tipo de ação também possibilitará que os educadores enfrentem situações que aparecem no seu cotidiano e que exigem respostas educacionais: discriminações de gênero, homofobia, sexismo, gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis, aborto, etc. (FERREIRA, LUZ, 2009, p. 42).

A formação continuada constitui instrumento importante de mudanças efetivas, ou seja, voltadas ao combate às insuficiências da formação inicial, aos problemas do cotidiano e das diretrizes educacionais. A atuação de políticas educacionais direcionadas ao suprimento

³⁰ Rodrigues e Esteves (1993, p. 44-45) definem formação continuada como: “[...] atividades formativas que ocorrem após a certificação profissional inicial; atividades que visam principal ou exclusivamente melhorar os conhecimentos, as habilidades práticas e as atitudes dos professores na busca de maior eficácia na educação dos alunos [...] aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial [...] privilegiando a idéias de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz sua profissionalização [...]”.

de carências formativas encontra-se como obrigação prevista também nos Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 2002, p. 70), cujo teor indica que

[...] A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais.

Partindo desses pressupostos legais, defendemos que para a realização de trabalhos profícuos na busca das necessidades formativas é inviável tornar as necessidades como algo inerente à profissão e sim que elas devem fazer parte de um processo de permanente desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Com relação às mudanças e à legalidade na formação continuada, Becker (1998) menciona que

As recentes reformas inspiram-se nas políticas internacionais que trazem a retórica da descentralização e da participação, mas tem aprofundado a separação entre atores e "decisores", fazendo com que a tutela político-estatal prolongue a tutela científica-curricular. No caso brasileiro, temos o exemplo da forma centralizada por meio da qual foram elaborados os PCN (1998, p. 3).

As propostas de renovação na educação brasileira através dos PCN de um lado apresentam possibilidades de mudanças, mas de outro, reiteram políticas não condizentes com a realidade das escolas brasileiras e por isso contextualizam a nossa prática com argumentações que deixam aberturas entre profissão e profissionais.

Nesse sentido, faz-se necessário entender que conhecer algo também resulta no conhecimento de si, o que nos induz a pensar com alguns/mas autor@s na impossibilidade de separar o sujeito profissional do sujeito pessoal. Isso caracteriza uma percepção diferenciada em relação ao que se pensa a respeito da profissão docente (SANTOS, 1999; NÓVOA, 1992; CARVALHO, 2009). Ao aplicar esse entendimento ao trabalho desenvolvido na escola, compreendemos que @s formador@s e professor@s em geral devem considerar que as mudanças da prática curricular e pedagógica visando a construção da equidade dependem da mudança pessoal e profissional. Assim, o conceito de gênero nos desafia, pois remete à consideração das identidades de gênero e experiências pessoais d@s educador@s, a própria posição nas relações de gênero e à vivência íntima dessas relações (CARVALHO, 2007).

Carvalho destaca a importância da formação para @s professor@s ao entender que

Ensinar e aprender sobre direitos versus desigualdades de gênero, sobre equidade versus dominação de gênero é fundamental para se construir a democracia e a felicidade humana e esse aprendizado deve ter lugar privilegiado na escola (CARVALHO, 2007, p. 21-43).

O que percebemos ainda é que o conceito de gênero não é conhecido e nem trabalhado nas escolas e está submetido à dominação masculina, ou seja, continuamos a desenvolver práticas educativas sobre subordinação, desvantagens e vulnerabilidades.

Para Teixeira e Dumont, “[...] admite-se que a educação, os processos escolares e as ações docentes influenciam a equidade³¹ ou iniquidade de gênero e, inversamente, que o gênero impacta as experiências e os resultados educacionais” (2009, p. 31).

É importante lembrar da importância de uma extensa “[...] capacitação crítica em torno da problemática das relações de gênero, sendo via educação formal, informal e continuada, [...] alterar as práticas educativas, a produção de conhecimento, a educação formal, a cultura e a comunicação discriminatórias” (BRASIL, 2004, p. 34-35). Também relevante é que a formação continuada de profissionais da educação seja um espaço de transformações e construção das igualdades, para proporcionar ferramentas de conhecimentos teórico-metodológicos que @s tornem crític@s e questionador@s quanto aos preconceitos e discriminações presentes na escola e em outros espaços da sociedade.

4.6.1 Gênero e diversidade na escola (GDE)

Uma questão importante que se apresenta no contexto em que nos situamos é a formação d@s professor@s, sob a proposição de uma formação crítica, reflexiva e comprometida, por conta de todas as responsabilidades que a profissão docente envolve. “A escola, dentro desse processo de mudança, não foi sempre a mesma, não teve sempre o mesmo significado” (EIZIRIK, 2001, p. 86). Neste contexto, vivemos o desafio de encontrar respostas quanto ao momento histórico da escola, organização complexa, oblíqua, composta por relações que ultrapassam seus muros e envolvem a comunidade, a sociedade, o país, o mundo.

A escola do presente está conflitada, precisa enfrentar os desafios de uma sociedade informatizada, de uma mídia televisiva e invasiva, de um discurso imagético que penetra na intimidade de todos e de cada um, capturando ali o desejo [...]. Como a escola vai lidar com essa sedução? Como vai sair do giz, do quadro negro, da exposição, das medidas disciplinares, da obrigação de decorar, de repetir, e aprender novas formas de captura e sedução? (EIZIRIK, 2001, p. 91).

Conforme a autora, certamente a escola necessita uma transformação, não podemos imaginar um espaço do presente desenvolvendo atividades que não trazem novas perspectivas

³¹ A efetiva garantia de igualdade de direitos, oportunidades e acesso aos bens sociais, em todos os campos, não é possível sem atenção às diferenças. Portanto, o princípio da equidade refere-se à construção da igualdade quanto ao usufruto de direitos e bens sociais a partir do reconhecimento das diferenças (CARVALHO, 2009, 14).

e continua a manter desigualdades, diferenças, preconceitos etc. Estamos cientes de que a transformação da escola é necessária. Ocorre que neste mecanismo de mudanças a escola terá que buscar junto com @s profissionais, alun@s, famílias e comunidade a construção de outra representação social, ativa, com reconhecimento do saber, pela criação e pela invenção, e assim poder “[...] lidar com seus insuportáveis pesos, usufruir de suas insuspeitadas possibilidades de renovação e transformação” (EIZIRIK, 2001, p. 174). Sob o ponto de vista da abordagem dos problemas das escolas, há necessidade quanto à formação d@s professor@s para que se efetive uma educação realmente de qualidade e pensar o conhecimento do/a professor/a e d@ alun@ sob a percepção de que o conhecimento está em construção permanente.

No campo das políticas públicas, a formação d@s professor@s tem apresentado dois momentos importantes: o primeiro, possibilitando avanços no sentido de chamada @s profissionais para a realização da formação inicial e também continuada, o segundo, é a reestruturação de programas, estrutura, planejamento, valorização e implementação de políticas educativas. Frente ao referencial quanto às políticas públicas para a educação, envolvendo o caráter social do gênero e da sexualidade, percebe-se que o Governo Federal tem empreendido ações relativas à formação continuada de professor@s que incluem essa temática. Isso pode oportunizar que a docência desenvolva uma prática pedagógica em torno da valorização da diversidade e assuma um compromisso com a superação e correção de toda forma de discriminação de pessoas que desafiam a moralidade hegemônica em seus modos de ser e viver.

Diante disso, importante se faz enfatizar quanto ao projeto Gênero, Diversidade e Educação (GDE), que o mesmo surgiu da necessidade de compartilhar informações na formação de profissionais da educação básica da rede pública de ensino, com ênfase na temática de gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais.

As ações educacionais quanto à formação de profissionais, como o curso Gênero e Diversidade na Escola, mostram a importância de multiplicar a percepção e fortalecimento das ações e das lutas contra os preconceitos e desigualdades. Importante ressaltar que esse curso tem parcerias com quatro secretarias: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Secretaria Especial de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC). Relaciona-se nesse contexto o *British Council* e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos

No entanto, precisamos ir além, e é por isso que o GDE tem grande desafio. Conforme Barreto, Araújo e Pereira:

[...] longe de nos desestimular, a realidade nos encoraja a dar este importante passo, para que um dia seja possível afirmar que, assim como nosso país, a escola brasileira é uma escola de todos/as. Estamos certos/as de que incorporar o debate de Gênero e Diversidade na formação de professores/as que trabalham com crianças e jovens é o caminho mais consistente e promissor para um mundo sem intolerância, mais plural e democrático. Formar educadores/as é apenas o primeiro passo (BARRETO, ARAÚJO, PEREIRA, 2009, p. 10).

Precisamos, conforme @s autor@s, incutir o debate de gênero e diversidade, tanto na formação profissional quanto na formação continuada d@s professor@s, para serem promotor@s da cultura de respeito e abonação de direitos, na equidade de gênero, étnico-racial, diversidade e promoção na educação da justiça e igualdade para tod@s.

A promoção de políticas educacionais públicas vem sendo apresentada e divulgada na direção de enfrentamento aos preconceitos e à discriminação de grupos historicamente marginalizados (negros, indígenas, mulheres, deficientes, homossexuais etc.), portanto o GDE tem como objetivo político, social e educacional

Desenvolver a capacidade dos/as professores/as do Ensino Fundamental da rede pública de compreender e posicionar-se diante das transformações políticas, econômicas e socioculturais que requerem o reconhecimento e o respeito à diversidade sociocultural do povo brasileiro e dos povos de todo o mundo - o reconhecimento de negros e negras, índios e índias, mulheres e homossexuais, dentre outros grupos discriminados, devem ser respeitados/as em suas identidades, diferenças e especificidades, porque tal respeito é um direito social inalienável (BARRETO, ARAÚJO, PEREIRA, 2009, p. 263).

Entendemos que o curso Gênero, Diversidade e Escola visa à formação continuada para @s professor@s, abordando gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais com o objetivo de habilitá-l@s para o trabalho na educação formal, fomentando a igualdade e equidade nos espaços escolares e fora deles.

Reforçamos o importante papel d@s profissionais que trabalham em contextos escolares quanto a participar de formações continuadas que abrangem discussões sobre as questões de gênero e diversidade, pois sabemos que a escola tradicionalmente desenvolve uma pedagogia de gênero que solidifica desigualdades e diferenças entre os sexos. São essas ferramentas (cursos) que contribuem para o debate em uma construção voltada para o conhecimento de um direito fundamental no sentido de garantir a tod@s, sem distinções, a igualdade de direitos, o que inclui o respeito à diversidade, seja ela social, cultural, étnico-racial, de gênero, de classe ou de orientação sexual conforme inscrito no GDE (FREIRE,

SANTOS, HADDAD, 2009). Ao abordar as questões de gênero é importante ressaltar a partir de ações educativas elaboradas coletivamente que o GDE

Ao discutir tais questões com os/as professores/as brasileiros/as, busca-se contribuir, mesmo que modestamente, com a escola em sua missão de formadora de pessoas dotadas de espírito crítico e de instrumentos conceituais para se posicionarem com equilíbrio em um mundo de diferenças e de infinitas variações. Pessoas que possam refletir sobre o acesso de todos/as à cidadania e compreender que, dentro dos limites da ética e dos direitos humanos, as diferenças devem ser respeitadas e promovidas e não utilizadas como critérios de exclusão social e política (BARRETO, ARAÚJO, PEREIRA, 2009, p. 15).

O trabalho de discussão com @s professor@s é de relevada importância, pois el@s são @s principais agentes educacionais e devem ser ouvid@s quanto as suas dúvidas, angústias, seus conhecimentos adquiridos e aproximação de realidades vividas pel@s alun@s para que comportamentos que levam à discriminações, preconceitos e desigualdades deixem de existir nos espaços educativos e na sociedade. Entendemos que trabalhar as discriminações de gênero, etnia e orientação sexual gera perplexidade entre @s professor@s e alun@s e essas situações precisam ser amenizadas, abolidas. Diante disso, é pela informação, reflexão e discussão nas formações d@s professor@s que se pode demandar outras formas de ensinar e aprender, para que @s alun@s possam desenvolver atitudes e ações que garantam a tod@s, sem qualquer distinção, a cidadania, a igualdade de direitos e o respeito à diversidade sociocultural, étnico-racial, de gênero, de classe e de orientação sexual.

O curso GDE “[...] certamente espera assim contribuir para a ampliação do debate e para o aprimoramento da formação em torno do respeito à diversidade e do combate às formas de discriminação envolvendo gênero, sexualidade e relações étnico-racial no Brasil” (BARRETO, ARAÚJO, PEREIRA, 2009, p. 12). Entendemos que a formação d@s professor@s da Educação Básica deva ampliar os conhecimentos e as práticas pedagógicas na direção do âmbito educacional, no que tange especificamente às relações de gênero, orientação sexual, etnia, classe, o que pode contribuir positivamente para as relações humanas e promover transformações.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

[...] a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem.

(Antonio Chizzotti, 1998)

Nesta seção apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa que objetivou conhecer as percepções d@s orientador@s escolares. A discussão trouxe a questão da escola como espaço importante para se trabalhar a temática de gênero, porque a partir dela formam-se alun@s que vão reproduzir na sociedade o que aprendem. Isso se dá mediante a organização e orientação do trabalho desenvolvido em sala de aula pel@s educadores, o que nos levou a entender as percepções d@s orientador@s escolares quanto à temática de gênero na formação continuada d@s professor@s. Os dados da pesquisa foram sistematizados mediante a análise de conteúdo qualitativo, abrangendo o Projeto Político-Pedagógico e Plano Anual, bem como entrevista focalizada com orientador@s escolares de quatro escolas da rede municipal de ensino de Lages.

5.1 PESQUISA DOCUMENTAL / BIBLIOGRÁFICA E EMPÍRICA

Discutimos as questões de gênero na educação, tendo em vista a dificuldade e/ou ausência de reflexões em torno do tema no cotidiano das práticas pedagógicas d@s professor@s. Para a realização da pesquisa documental foram consultados documentos das quatro escolas de Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino lageana, sendo eles o Projeto Político-Pedagógico e o Plano Anual das escolas envolvidas neste estudo.

Para que ocorram mudanças na educação, é necessário que se leve em consideração o desenvolvimento dos sujeitos como um processo de reflexão, compartilhamento de ideias, informações, responsabilidades, decisões e cooperação sobre o ser humano e suas condições de vida, construindo a própria história. Adaptar o conhecimento científico à realidade da escola é uma prioridade, por esta razão nos detivemos nos documentos escolares PPP e PA) para identificar se os mesmos contemplam as questões de gênero como política escolar desenvolvida por tod@s @s envolvid@s nesse processo.

Para pesquisar precisamos de métodos e técnicas que nos levem criteriosamente a resolver problemas. [...] é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize (GAIO, CARVALHO, SIMÕES, 2008, p. 148).

Com o objetivo de buscar princípios para descrever métodos, técnicas e análise dos conceitos relativos ao campo da pesquisa documental, referenciamos Triviños (1987), que apresenta o conceito e o papel da metodologia das pesquisas em ciências sociais, conforme destacado neste texto. Assim, sinalizamos para a importância de adotar um método de investigação. Isso nos leva a inferir que a escolha deve ser feita sob organização coerente com a natureza do objeto de investigação, com estrutura do planejamento e realização da pesquisa.

Para outros autores, “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outra técnica, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 38). Com o uso de documentos na pesquisa, há possibilidade de recuperarmos importantes informações para a contextualização histórica e cultural dos sujeitos, como também a questão da extensão do tempo à percepção do social. “Uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com objetivo de constituir um corpus satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes” (CELLARD, 2008, p. 298). As definições que o autor nos apresenta revelam que o pesquisador deve em seu trabalho construir técnicas que possibilitem extrair dele informações através de sua investigação.

Na linha da teorização da pesquisa, nos situamos com Triviños (1987) ao definir pesquisa documental como

[...] outro tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, plano de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc (TRIVIÑOS, 1987, p. 111).

Podemos dizer que esse tipo de pesquisa torna-se fundamental em todo trabalho de cunho acadêmico científico, por oportunizar a aquisição de dados e informações a respeito do objeto em estudo. Também nos auxilia a analisar e refletir quanto ao passado e o presente, para que possamos contribuir para o futuro dessas discussões.

Com a contribuição de alguns autores, enfatizamos que a pesquisa documental ocorre através de uma investigação detalhada, pois as informações recolhidas podem ser as únicas fontes de estudo, o que difere da pesquisa bibliográfica. Essa diferença é assinalada por Sá-Silva, Almeida e Guindani ao considerarem que

Tanto a pesquisa documental como a pesquisa bibliográfica têm o documento como objeto de investigação. No entanto, o conceito de documento ultrapassa a idéia de textos escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes,

vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. [...] Tendo em vista essa dimensão fica claro existir diferenças entre pesquisa documental e pesquisa bibliográfica (2009, p.5).

O autor argumenta que o fato de a pesquisa documental ir além de textos escritos ou impressos, já se caracteriza como diferencial em relação à pesquisa bibliográfica, pois, esta, atém-se ao que está registrado graficamente, enquanto que na investigação documental a pesquisa inclui diferentes tipos de registros e materiais que, de um modo ou de outro, constituem-se documentos de um determinado objeto em estudo. Conforme Sá-Silva, Almeida e Guindani, com base em autores como Figueiredo (2007 e Oliveira (2007), entendem que

A pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. Como característica diferenciadora ela pontua que é um tipo de ‘estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica.’ Argumenta que a principal finalidade da pesquisa bibliográfica é proporcionar aos pesquisadores e pesquisadoras o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo: “o mais importante para quem faz opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico. Ela se posiciona sobre a pesquisa documental “a pesquisa documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outros materiais de divulgação” (2009, p. 5-6).

Para diferenciar uma modalidade de pesquisa e outra, haja vista sua proximidade por tratar-se de uma investigação que tem por base documentos, os mesmos autores destacam algumas características que identificam quando se realiza uma pesquisa documental e quando se desenvolve uma pesquisa bibliográfica. Assim,

[...] O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Essa é a principal diferença entre a pesquisa documental e pesquisa bibliográfica, “na pesquisa documental o trabalho do pesquisador (a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico.” (SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009, p. 5).

A definição entre as duas modalidades consiste em dois pontos chaves, o primeiro é quanto aos materiais diferenciados para cada modalidade, o segundo ponto é quanto ao tipo de materiais utilizados em cada modalidade, sendo uma (bibliográfica), possuindo já de alguma

forma atenção científica ou secundária, e a outra (documental) que se atém em primeira mão sobre um documento, o significa dizer que o mesmo não passou sob o crivo científico, constituindo-se, assim, em fonte primária de pesquisa.

Para compor a pesquisa documental desta dissertação, foram utilizados os Projetos Político-Pedagógicos e Planos Anuais das escolas pesquisadas solicitados @s responsáveis em nossa primeira visita a cada uma das quatro unidades inseridas neste estudo. Quanto aos documentos, no momento em que os recebemos fomos informadas pelas orientadoras que os PPP (das quatro escolas) estavam em processo de reelaboração para vigência em 2014.

Nossa opção em estudar o PPP deve-se à constatação de sua importância para o processo educacional e suas peculiaridades que serão vistas na sequência desta dissertação. De acordo com Vasconcellos, o PPP “[...] é um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade” (2006, p. 169). Nesse sentido, de acordo com Veiga, “[...] é preciso entender o PPP da escola como uma reflexão de seu cotidiano. Para tanto, ela precisa de um tempo razoável de reflexão e ação, para se ter um mínimo necessário à consolidação de sua proposta” (1995, p. 33).

Assim, o PPP deve conter teorias e metodologias que contribuam para a solução dos problemas da escola. Para tanto, necessita ser construído a partir de reflexões e ações que envolvam tod@s @s profissionais da escola, @s alun@s, famílias e porque não dizer, também a comunidade. Contudo, de acordo com nossas observações iniciais, as escolas ainda não se organizaram no sentido de planejar em conjunto com @s profissionais das escolas o que deve ser inscrito no PPP e que norteará as atividades letivas, o que contraria a ideia de documento como aquele que “[...] dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula, ressaltado anteriormente” (VEIGA, 1995, p. 14). Neste sentido, reafirmamos a necessidade de construir esse documento com antecipação, para não se correr o risco de os sujeitos da escola desenvolverem um trabalho rotineiro, sem metas ou propostas para se alcançar os objetivos da escola, o de formar sujeitos para a cidadania.

Ao retomarmos as considerações sobre a pesquisa documental referente ao PPP e ao PA de quatro escolas da rede pública de ensino municipal de Lages, destacamos que a análise desses documentos deu-se mediante referencial teórico selecionado a partir da pesquisa bibliográfica relacionada aos estudos de gênero.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico

inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009, p. 7).

Conforme o autor, a pesquisa bibliográfica parte de temáticas estudadas por pesquisadores que trazem percepções diferenciadas sobre determinado tema. Nesse sentido, o pesquisador se apodera de conhecimentos preliminares a respeito do que pretende estudar. Conforme Gil, “[...] os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa são sobre investigações sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema” (2007, p. 44). Neste estudo, nos propusemos a investigar as percepções das orientadoras escolares e os documentos das escolas pesquisadas conforme já assinalado.

O estudo iniciou-se com a pesquisa de textos de autor@s que refletiram sobre a temática de gênero na escola. O material bibliográfico encontrado foi separado conforme o tipo de publicação, sendo as principais: livros, artigos, dissertações, teses e anais. Todos foram lidos para que se pudesse compor um referencial teórico que desse conta de nos auxiliar na tarefa de pensar como as questões de gênero têm sido abordadas ou omitidas nas escolas. O resultado dessa pesquisa foi apresentado no capítulo **Caminhos percorridos** desta dissertação.

Após a constituição de um arcabouço teórico e da pesquisa documental partimos para a pesquisa empírica, de cunho qualitativo, porque esse método, segundo nossa compreensão, nos permitiria responder o problema de pesquisa e a reflexão sobre as questões de gênero nas escolas conforme a percepção das orientadoras escolares. A respeito do conceito de pesquisa empírica, situamos a contribuição de Meksenas que entende

[...] o significado do termo pesquisa empírica [...] como: 1. O modo de fazer pesquisa por meio de um objeto localizado dentro de um recorte do espaço social. [...] além de implicar num recorte da totalidade social, a pesquisa empírica está centrada na escolha de aspectos das relações entre sujeitos. 2. A pesquisa empírica lida com processos de interação e face-a-face, isto é, o pesquisador não pode elaborar a pesquisa em ‘laboratório’ ou em uma biblioteca - isolado e apenas com livros à sua vontade. Nesta modalidade da elaboração do conhecimento, o pesquisador precisa “ir ao campo”, isto é, o pesquisador precisa inserir-se no espaço social coberto pela pesquisa; necessita estar com pessoas e presenciar as relações sociais que os sujeitos pesquisados vivem. É uma modalidade de pesquisa que se faz em presença (MEKSENAS, 2007, p. 1).

A vivência pessoal da pesquisadora e o contato com as escolas e orientadoras no momento da pesquisa de campo oportunizaram momentos significativos de descobertas de um espaço de relações sociais complexo, marcado por reflexos do contexto social em que os sujeitos da escola vivem. Esse contato permitiu observar detalhes importantes para as análises e compreensão do objeto estudado. Com isso, buscamos a efetivação de uma pesquisa voltada para a qualidade do material e não para sua quantidade, caracterizando este estudo como qualitativo.

Para Sampieri, “[...] pesquisas qualitativas se baseiam mais em uma lógica e em um processo indutivo (explorar e descrever, e depois gerar perspectivas teóricas)” (2013, p. 33). Isso nos leva a pensar sobre o modo pelo qual uma pesquisa de campo se efetiva. Assim, iniciamos o contato com a direção das quatro escolas selecionadas e expusemos @s orientador@s escolares nossa proposta de trabalho, juntamente com os objetivos e metas, quanto ao estudo de gênero nas escolas municipais sob a perspectiva da implementação de políticas públicas de gênero nos documentos escolares (PPP e PA), nas práticas pedagógicas cotidianas e na formação d@s professor@s.

Para Flick,

Os estudos são planejados de tal maneira que a influência do pesquisador, bem como do entrevistador, observador, etc, seja eliminada tanto quanto for possível. Isso deve garantir a objetividade do estudo, pois dessa forma, as opiniões subjetivas tanto do pesquisador quanto daqueles indivíduos submetidos ao estudo são, em grande parte, desconsideradas (2009, p. 21).

Quando o pesquisador vai a campo, deve seguir um planejamento, ter conhecimento do que deseja observar e um direcionamento da temática em si. Assim, propusemos um roteiro de entrevista semiestruturada para a conversa com as orientadoras escolares. O roteiro foi dividido em quatro pontos chaves, sendo eles: cidadania (educação equitativa), papéis de gênero, sexualidade e formação de professor@s. Com esses eixos desenvolvemos questões direcionadas à experiência das orientadoras em ambientes escolares e com a comunidade (professor@s, gestor@s, alun@s, famílias e funcionari@s). O gravador foi usado como forma de registro da fala das pesquisadas, cuja permissão foi solicitada antecipadamente. Como complemento, fez-se anotações de palavras-chave no caderno de registro para auxiliar na posterior categorização dos dados. Após cada entrevista, a pesquisadora fez um relato de todo o processo, desde o momento da chegada à escola para a realização das entrevistas até o momento da saída do local (escola). Cada entrevista foi feita em um espaço reservado da

escola (sala da orientadora escolar, sala de atendimentos educacional especializado/estava sem alun@s, sala d@s professor@s).

A observação de detalhes do ambiente, das condições físicas da escola (banheiros, divisão de espaços), a expressão das orientadoras frente às perguntas contribuiu sobremaneira com a análise e salientamos que esses aspectos não seriam identificados se a metodologia de pesquisa fosse outra que não a do contato com os pesquisados. De um modo geral, as quatro orientadoras mostraram-se acessíveis, participativas e colaborativas quanto a um estudo com uma temática que no momento apresenta-se nos espaços escolares com tanta frequência quanto o preconceito existente sobre as questões de gênero, o que tende a gerar conflitos entre os pares e por fim com a comunidade escolar em geral. No início das entrevistas sentimos que havia no olhar e no gesto das orientadoras o receio de falar sobre questões de gênero e sexualidade, conforme poderemos ver na próxima seção.

5.2 ENTREVISTA FOCALIZADA

Com a meta de situar as percepções d@s orientador@s escolares sobre a implementação de políticas públicas de gênero na rede municipal de educação de Lages, buscamos a intercessão das práticas pedagógicas para refletir e discutir sobre como as questões de gênero e as diferenças culturais são entendidas e trabalhadas nas escolas, sendo esta um local de aprendizagem que produz e reproduz, reafirma e desconstrói representações de igualdade para os diferentes. A partir dos objetivos, este estudo fundamentou-se na pesquisa documental e pesquisa empírica, sendo esta última desenvolvida sob o método de entrevista focalizada, por apresentar a possibilidade de um diálogo que facilita a interação entre duas ou mais pessoas, em uma troca de informações e dá sentido à realidade que abrange os sujeitos (FLICK, 2009).

O tipo de entrevista escolhido neste estudo possibilitará uma conversa aberta com profissionais que atuam em espaços escolares e assim poderemos conhecer as realidades desenvolvidas referentes às práticas diárias nas questões de gênero no sentido das igualdades e diferenças nas construções sociais e culturais. Quanto à entrevista focalizada, Flick relaciona que “[...] um dos mais influentes no desenvolvimento deste método foi Robert Merton e Patricia Kendall em 1946 e em 1984, em campos da pesquisa de comunicação” (2009, p. 143). O mesmo autor relaciona quatro critérios para serem utilizados quanto ao planejamento do guia de entrevista:

A primeira diz respeito às questões não-estruturadas, exemplo (O que foi que mais impressionou você no filme?). Na segunda forma - questões semiestruturadas - ou define-se o assunto concreto, deixando-se a resposta em aberto, ou opta-se pela definição da redação, deixando-se o assunto em aberto. Na terceira forma de questionamento - questões estruturadas ambas as formas são definidas [...] a quarta, a profundidade e o contexto pessoal demonstrados pelos entrevistados que significam que os entrevistadores devem assegurar-se de obter um máximo de comentários autoreveladores no que se refere à forma como o material de estímulo foi experienciado (FLICK, 2009, p. 144).

São quatro os critérios que podem ser adotados para a realização da entrevista, sendo que cada um traz suas especificidades e elementos que determinam o maior interesse ou significado para o entrevistador. Nosso estudo utilizou o critério semiestruturado por apresentar uma especificidade que se aproximaria mais com a nossa proposta de trabalho e os sujeitos da pesquisa.

Escolhemos a entrevista focalizada porque ela busca, através de estímulo, informações a respeito de uma situação, de determinado assunto, utilizando para isso um roteiro de questionário. A entrevista com roteiro “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Assim, tanto o entrevistado como o entrevistador devem manter-se num diálogo descontraído, mas sempre centrados no assunto em foco. “O critério do espectro visa a assegurar que todos os aspectos e os tópicos relevantes à questão de pesquisa sejam mencionados durante a entrevista” (FLICK, 2009, p. 145). Ao pensarmos em nosso objetivo quanto a este estudo, foi necessário clareza quanto aos critérios que nos levariam aos resultados da pesquisa.

5.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA

No desenrolar dos trabalhos, sob a envergadura das indagações nas escolas em um mundo que exige sermos todos iguais, os olhares se voltam para uma questão primordial: Com foco na prática pedagógica, quais são as percepções dos orientadores escolares quanto às implementações das políticas públicas de gênero e como os projetos políticos pedagógicos e planejamento anual dos professores contemplam a inclusão da equidade de gênero da Educação Fundamental I?

O olhar é focal, seletivo, e por isso, determinados a percorrer caminhos entendemos que essa caminhada não se dá sem estarmos atentos à dimensão das lutas da existência que vivemos com inúmeros paradoxos, como o aumento da discriminação e desigualdades de

gênero em espaços escolares e sociedade. A opção da realização da pesquisa empírica em escolas municipais surgiu dentre três motivos: o primeiro caracteriza-se pelo cenário no qual profissionais, professor@s, alun@s e famílias se deparam com as grandes mudanças sociais. Em segundo, porque precisamos direcionar esforços para superar desafios com comprometimento e responsabilidade para fornecer fundamentos inovadores @s profissionais e às instituições educacionais, contribuindo na elevação da performance de suas atuações, fortalecendo seus potenciais sociais. E o último, deve-se à história pessoal, manifestando uma vontade de estar neste momento em espaços escolares os quais nos impulsionaram a realizar estudos sobre a temática de relações de gênero nas escolas.

A realização de entrevistas requer procedimentos que antecedem o contato com a pessoa a ser entrevistada. Assim, antes do contato com as escolas, foram enviados documentos relativos à pesquisa empírica para o Comitê de Ética de Pesquisa da Universidade do Planalto Catarinense no mês março de 2014, no qual constou-se que a pesquisa seria realizada nos meses de abril a julho de 2014. Pesquisadora e orientadora elaboraram as questões norteadoras para as entrevistas com @s orientador@s escolares e a discussão quanto à escolha das escolas para participar da pesquisa empírica, optando-se por quatro escolas municipais que tivessem orientador/orientadora escolar com mais de quatro anos nesta função na rede municipal de ensino. O primeiro contato com @s orientador@s escolares e a escola deu-se para apresentar a pesquisa, solicitar a participação de escola e orientadora, leitura e entrega do TCLE para assinatura e autorização de uso de gravador portátil para registro das entrevistas.

No dia quatorze de abril do corrente ano foi realizado o contato com a primeira escola, agendado um horário com gestor@ e orientador@ escolar, e na sequência, com as demais escolas selecionadas para esta pesquisa. A primeira escola agendada foi a Escola Municipal de Educação Básica Brilhante. Em 2014, atende 26 turmas no período diurno, do Pré Escolar ao 9º ano do Ensino Fundamental, e uma turma no período noturno, contabilizando 635 alun@s. Possui 55 profissionais nas diversas funções. No dia da entrevista, a orientadora escolar, com 12 anos de trabalho nessa função na rede municipal, apresentou-se receptiva, participativa e com muita liberdade respondeu a todas as questões.

Na Escola Municipal de Educação Básica Topázio estudam 553 alun@s, incluindo da Pré-Escola ao 9º ano do Ensino Fundamental, atendidos por 67 profissionais. No primeiro contato ficou combinado com a orientadora escolar que a pesquisadora precisaria do parecer d@ gestor/gestora para a realização da entrevista. Como @ gestor/gestora não estava naquele momento na escola, voltamos em outra oportunidade, recebemos a autorização e iniciamos a

entrevista. A orientadora já possui muitos anos na rede municipal, só como orientadora escolar tem 12 anos. Durante a conversa, mostrou-se preocupada e nervosa por causa da temática da pesquisa. A mesma se justificou, dizendo que apresentava dificuldades de falar sobre o tema “relações de gênero” devido sua primeira educação formal ter sido realizada em uma escola confessional. Sua tensão era dirigida à temática “sexualidade”, mas ao iniciarmos a conversa a esse respeito a tensão diminuiu e conseguimos finalizar a entrevista.

A Escola Municipal de Educação Básica Turquesa atende 550 alun@s, do Pré-Escolar até o 9º ano do Ensino Fundamental, e tem 52 profissionais. Fomos recebidos pela orientadora escolar, que atua na escola há quinze anos. Apresentou-se participativa, tranquila, respondeu todas as questões solicitadas e demonstrou aflição com situações passadas no cotidiano escolar, revelando-se muitas vezes impotente para a resolução dos conflitos do dia a dia na escola.

A Escola Municipal de Educação Básica Opala atende 600 alunos e tem 40 profissionais distribuídos entre as turmas do Pré-Escolar ao 9º ano do Ensino Fundamental. No dia combinado para a realização da entrevista fomos recebidos pela orientadora escolar que está há seis anos nessa função na escola. Conversamos sobre questões de disciplina e essa orientadora comentou uma situação vivida por ela e a gestora alguns dias antes, o que a deixou muito revoltada por ser uma professora e perceber atitudes de outr@s professor@s injustas e discriminatórias com um colega que, no momento, preparava-se para a docência, situação que será discutida na análise dos dados da pesquisa. Após esse relato, iniciamos a entrevista, cujas questões foram respondidas com tranquilidade e franqueza pela entrevistada, cuja fala foi gravada mediante autorização da mesma.

Após as quatro entrevistas realizadas, fizemos um apanhado geral e contextual dos encontros com as orientadoras. Quando iniciávamos as entrevistas, sentíamos as participantes com certo receio quanto ao que poderíamos perguntar e o que teriam a responder. Em geral a tendência foi relaxar no decorrer da conversa, mas quando o tema se voltava para questões que geram conflitos, a exemplo da sexualidade, a tensão foi geral entre as entrevistadas, do mesmo modo como foram as evasivas para responder questões sobre aceitação da homossexualidade, por exemplo. Embora esse receio, o trabalho de pesquisa a campo foi enriquecedor. A pesquisadora de certo modo retornou ao seu campo de trabalho, no contato com parceiras de profissão (professoras). Desde os primeiros contatos com as escolas e orientadoras todas se mostraram receptíveis e dispostas a participar da pesquisa e deixar seu legado como contribuição às mudanças que são necessárias nas escolas.

O que nos chamou a atenção foi o fato de que as orientadoras, ao responderem cada questão, faziam uma análise de própria prática, comportamentos e direcionamentos em seu cotidiano profissional. Isso pode ser exemplificado com algumas frases transcritas das falas dessas orientadoras: “eu não tinha parado para pensar nisso”, “não sei porque a escola faz isso”, “nossa, ainda estamos fazendo isso em nossas escolas”, “como eu não trouxe esse tema ainda para aqui dentro?”.

As entrevistas transcorreram com tempo médio de uma hora e meia a duas horas com cada orientadora. A respeito da participação neste estudo, apresentamos as colocações das orientadoras:

Eu quero agradecer por ser convidada para esta entrevista com vivências do dia a dia que às vezes a gente não para um pouco para refletir, onde agora aqui com você, vou sentar e refletir o trabalho.

Eu quero agradecer a oportunidade de contribuir com sua formação mais nesse nível de ensino e dizer que realmente a educação, ela precisa de mudanças, não dá mais para a gente fazer de conta que as coisas estão bem, eu conversava com as professoras (duas colegas de fora da escola) e dizia meu Deus o que está acontecendo que as coisas estão caminhando para um lado daquilo que a gente não acredita também.

Agradecer a você professora pela oportunidade de participar desse estudo, que vejo de grande relevância para nossas escolas e professores, precisamos estar parando e refletir nosso trabalho com os alunos, família, eu mesma não sei dizer por que não trabalhamos esse tema com professores.

É porque é muito amor pela causa, eu não me vejo sem escola, é importante e eu me preocupo muito com as crianças, e meu olhar para eles sempre foi assim de mãe também né, eu sempre me coloco no lugar do outro, eu sempre penso se fosse o meu filho como eu reagiria. E ser orientadora não é papel fácil, porque a gente recebe pessoas diferentes com posturas diferentes então você sempre tem que ter certo jeito para chegar às pessoas. E esse trabalho seu é muito bom para questões que estamos vivendo na escola.

As contribuições dessas orientadoras para esta pesquisa também nos permitiram observar o quanto a escola é carente de pesquisas. Não por falta de questões ou objetos de investigação, mas por falta de pesquisadores que se proponham a ir a campo, a encontrar diferenças, estudar, vivenciar, participar do cotidiano da escola. De modo particular, embora a temática seja complexa e quase sempre gere polêmicas, sentimos a importância de levar esse tipo de contribuição para a escola, de promover a reflexão daqueles que estão à frente do processo educacional sobre temas que fazem parte do cotidiano, mas por desconhecimento, insegurança, preconceito ou descaso acabam sendo tratados como se não existissem. Essas considerações são retomadas no capítulo da análise das entrevistas.

5.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO QUALITATIVO

Neste tópico são apresentadas as análises dos dados qualitativos quanto às entrevistas focalizadas com as orientador@s escolares da rede municipal de Lages, enfatizando a importância da transcrição das entrevistas, sabendo todo o trabalho empenhado para termos um conteúdo com amplitude em suas análises. Todo o material das entrevistas foi analisado conforme método de “análise de conteúdo de Mayring”.

O primeiro passo para iniciar uma análise de conteúdo requer conhecimentos sobre como foi instituída a pesquisa social “qualitativa”. De acordo com Flick,

A psicologia e as ciências sociais em geral possuem longa tradição na aplicação de métodos qualitativos. Na psicologia, Wilhelm Wundt (1928) utilizou métodos de descrição e verstehen em sua psicologia popular, lado a lado com os métodos experimentais de sua psicologia geral. Aproximadamente nesta mesma época iniciou-se, na sociologia alemã (BonB, 1982, p.106), uma discussão entre uma concepção mais monográfica da ciência, orientada para a indução e para os estudos de caso, e uma abordagem empírica e estatística. Na sociologia norte americana, os métodos biográficos, os estudos de caso e os métodos descritivos foram centrais durante um longo período (até a década de 1940). Isto pode ser demonstrado pela importância do estudo de Thomas e Znaniecki, *The Polish Peasant in Europe and America (1918-20)* e de forma mais geral, com a influência da Escola de Chicago na área da Sociologia. [...] não foi da década de 1960 que a crítica da pesquisa social padronizada e quantitativa tornou-se novamente relevante na sociologia norte-americana (Cicourel, 1964; Glaser e Strauss, 1967). Na década de 1970, esta crítica foi absorvida nas discussões alemãs. Por fim, esse processo levou um renascimento da pesquisa qualitativa nas ciências sociais (com algum atraso) na psicologia (Banister, Burman, Parker, Taylor, Tindall, 1994). Avanços e discussões nos Estados Unidos e na Alemanha não apenas ocorreram em épocas distintas, como foram marcadas por etapas distintas (FLICK, 2009, p. 25).

Mediante histórico apresentado pelo autor, respaldamos a importância do conteúdo e chamamos a atenção para a veracidade de todos os momentos em que a pesquisa qualitativa se desenvolve. Esse tipo de pesquisa tem sua relevância por basear-se mais em uma lógica e em um processo indutivo, ou seja,

O enfoque qualitativo também se guia por áreas ou temas significativos de pesquisa. No entanto, ao contrário da maioria dos estudos quantitativos, em que a clareza sobre as perguntas de pesquisa e as hipóteses devem vir antes da coleta e da análise dos dados, nos estudos qualitativos é possível desenvolver perguntas e hipóteses antes, durante e depois da coleta e da análise dos dados (SAMPIERI, 2013, p. 33).

O método qualitativo pode se movimentar, ou seja, não existe um ponto de partida único. Ele é variado de acordo com cada estudo e suas necessidades, podendo prosseguir ou

até em alguns momentos recuar para aquisição de materiais e consistência na pesquisa. Importante enfoque do método qualitativo que pode ajudar o pesquisador e o pesquisado no caminhar da pesquisa é o fato de que se “[...] busca principalmente a dispersão ou expansão dos dados e da informação; pretende intencionalmente delimitar” (SAMPIERI, 2013, p. 34). A pesquisa transcorre livre, podendo alcançar pontos de informações além dos esperados, ou até oportuniza buscar mais fontes. Outro ponto seria o pesquisador encerrar o processo no momento em que alcançar seu objeto de pesquisa.

A abordagem dos dados obtidos mediante entrevista focalizada realizada com @s quatro orientador@s escolares foi desenvolvida pelo método de Mayring, que “[...] consiste em um conjunto de técnicas de análises da comunicação visando obter através de procedimentos sistemáticos uma descrição do conteúdo das mensagens que permitiam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (MAYRING, 2007, p. 467). Esse parecer nos mostra que a análise de conteúdo qualitativa gera conclusões sobre informações baseadas nas amostras e índices das mensagens.

O método de análise de conteúdo apresenta procedimentos particulares através de organização e interpretação dos dados reconhecidos através da construção de categorias pontuais que propõem o entendimento do objeto pesquisado sobre o referencial teórico. Conforme Mayring, há quatro pontos que referenciam as ideias básicas da análise do conteúdo:

Montagem do material em um modelo de comunicação: Deve ser determinada de que parte das inferências de comunicação deve ser feita, a aspectos do comunicador, para a situação da produção de texto, para o fundo sócio-cultural, ao texto propriamente dito ou para o efeito da mensagem. Regras de análise: O material deve ser analisado passo a passo, seguindo regras de procedimentos, a elaboração do material em unidades de análise de conteúdo. Categorias no centro de análise: Os aspectos de interpretação de texto, seguindo as perguntas da pesquisa, se colocam em categorias, que foram cuidadosamente fundamentadas e revisadas dentro do processo de análise. Critérios de confiabilidade e validade: O procedimento tem a pretensão de ser intersubjetivamente compreensível para comparar os resultados com ele ou outro estudos no sentido de triangulação e para efetuar os controles de confiabilidade (2007, p. 4).

A partir das vantagens situadas pelo método de Mayring, verificamos que uma delas se refere às categorias no sentido de que se destacam a partir da análise do material desenvolvido na pesquisa de campo, sendo que as análises dos materiais devem ser refeitas várias vezes com objetivo de não deixar nada para trás. Encontramos no método de análise de conteúdo qualitativo duas abordagens fundamentais.

Categoria indutivo desenvolvimento: análise de conteúdo qualitativa clássica tem algumas respostas para a pergunta de onde vêm as categorias. [...] A idéia principal do processo é, para formular um critério de definição, derivada de base teórica e pergunta de pesquisa, que determina os aspectos do material textual lido em conta. Aplicação categoria dedutivo [...] trabalha com questões antes formuladas, aspectos teóricos derivados de análise, levando-os em relação com o texto. A idéia principal aqui é dar definições explícitas, exemplos e regras de codificação para cada categoria dedutiva, determinar exatamente em que circunstâncias um trecho de texto pode ser codificado com uma categoria. Essas definições de categorias se colocam juntas em uma agenda de codificação (MAYRING, 2007, p. 4-5).

O autor apresenta duas categorias, sendo uma indutiva, fundamentada na base teórica e com a ideia principal de organizar as definições do processo. A segunda, dedutiva, apresenta como ideia central a descrição, como também exemplos e regras de formas agrupadas de etapas de texto para transformar em categorias dedutivas. Após os procedimentos executados em relação ao material adquirido, inicia-se a leitura dos dados categorizados de acordo com a temática em estudo.

Para Flick, dentre os procedimentos centrados na pesquisa empírica relacionam-se:

[... a] síntese da análise de conteúdo, por meio da omissão de enunciados; análise explicativa de conteúdo, com o esclarecimento de trechos difusos, ambíguos ou contraditórios; por fim, a análise estruturadora de conteúdo, por meio da estruturação no nível formal relativo ao conteúdo (FLICK, 2009, p. 292-293).

Observa-se que a análise de conteúdo deve seguir procedimentos específicos e organizados, também que haja possibilidade de mudanças conforme a necessidade. A partir das orientações de alguns/mas autor@s, após a aquisição de todo o material resultante da pesquisa (PPP, PA, transcrições das entrevistas realizadas com as orientadoras escolares das Escolas Municipais de Educação Básica de Lages e categorização das falas das orientadoras), o próximo passo foi a análise desses materiais. Lembramos a orientação de Flick para esse processo, no qual se deve enfatizar

[...] o cuidado com o detalhamento do processo da pesquisa como um todo (o planejamento da pesquisa), como também a adequada exposição dos dados (incluindo a redação) na busca da confiabilidade, ou seja, na busca pela validação e confiabilidade, uma boa redação dos resultados da pesquisa, na qual se torna explícita uma boa organização dos dados, é fundamental (2009, p. 742).

Na busca por fazer uma análise que nos trouxesse a realidade das escolas pesquisadas quanto às questões de gênero e as percepções das orientadoras escolares sobre essa temática, utilizamos diferentes meios de categorização de dados, dentre eles um *software* específico

para estabelecer categorias de análise. Também nos detivemos na leitura e categorização manual para que nenhum detalhe importante fosse esquecido ou deixado de lado. A respeito do uso de instrumentos diferenciados para estabelecer pontos de análise, alguns autores relacionam diferentes meios que podem ser empregados nesse processo de tratamento de dados coletados em pesquisas de campo. Conforme Flick,

As novas tecnologias têm cada vez mais influenciado nas pesquisas. Desde a década de 1980 a utilização da tecnologia faz parte tanto da coleta como da análise de dados em pesquisas científicas, alterando os seus padrões. Também as pesquisas qualitativas podem fazer uso de programas para análise de dados, sem que o pesquisador espere que estes realizem o trabalho de análise automaticamente; na realidade, apenas auxiliam na pesquisa. Entre tais programas auxiliares para a análise de dados qualitativos, citam-se: NUD*IST (gerenciador de referências para biblioteca pessoal), ATLAS*ti (planejar projetos) e MAXqda (importa e exporta materiais de diferentes fontes (FLICK, 2009, 743).

Nesta dissertação, para a categorização dos dados coletados por meio de entrevistas, usamos o *software Maxqda*. Após a leitura dos conteúdos de cada documento adquirido com as escolas foi realizada a transferência para o *software*, dando início ao processo de tratamento de dados. Após a exportação dos dados já com as fontes todas analisadas, partimos para a transcrição das entrevistas, seguindo a ordem proposta na metodologia de trabalho. Ressaltamos que o *software* contribuiu tanto nas análises quanto nas interpretações, mas isso não diminuiu a responsabilidade e o trabalho do pesquisador em sua ação na realização de uma análise coerente ao tema e aos objetivos propostos neste estudo.

6 POLÍTICAS PÚBLICAS NA REDE MUNICIPAL: GÊNERO E SEXUALIDADE

Se as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros (e também os constituem), isso significa que essas instituições e práticas não somente "fabricam" os sujeitos como também são, elas próprias, produzidas (ou engendradas) por representações de gênero, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe, etc.

(Guacira Lopes Louro, 1997, p. 88).

Apresentamos neste capítulo os dados da pesquisa em sua fase final, realizada a partir do título: "Políticas públicas de gênero na educação: percepções de orientadoras educacionais no Planalto Catarinense". Atualmente observamos que se fala, escreve e discute muito sobre a função da escola, ambiente de fortes possibilidades de se promover o desenvolvimento de sujeitos capazes de transformar a sociedade, tornando-a igualitária e justa. Contudo, no que diz respeito à equidade de gênero, de raça, etnia, classe e orientação sexual, a discussão provoca angústias, inseguranças e negação por parte dos sujeitos que estão à frente do processo escolar.

Conforme Moreira e Candau:

Os preconceitos e as discriminações estão fortemente radicados nas nossas mentalidades e no imaginário coletivo da nossa sociedade. Impregnam nosso dia a dia, nossos comportamentos, nossas atitudes e práticas sociais. Desintegrá-los exige um processo consciente, cuidadoso e sistemático de desnaturalização, sensibilização, reflexão e ação no plano pessoal e coletivo, que trabalhe os âmbitos cognitivo, afetivo, simbólico, cultural e político-social (2003, p, 100).

Entendemos com Moreira e Candau a necessidade de consciência de que a escola é uma das instituições mais importantes para a formação do/a cidadão/ã. Educar @s alun@s para respeitar as diferenças, sejam elas culturais, de gênero, raciais, sexuais, contribui para a reafirmação da igualdade de direitos, oportunidades e acesso aos bens sociais e à amenização da homofobia na escola, conseqüentemente, diminuição da violência, verbal e física, gerada pelo preconceito.

Vivemos desafiados pela necessidade de uma educação libertadora, na qual @s professor@s precisam considerar que as temáticas acima estão presentes na escola e é de fundamental importância que alun@s, famílias e demais envolvid@s com a sala de aula desenvolvam maiores reflexões e construções de valores sociais, diferentes dos centrados no preconceito e padrões que não aceitam a diversidade. Atribui-se isso à relevância da liberdade e igualdade diante dos preconceitos e estereótipos de gênero encontrados em espaços

escolares e fora deles. Ao considerarmos essas questões, foram compostos eixos temáticos no roteiro das entrevistas, sendo eles: cidadania (equidade de gênero), papéis de gênero, sexualidade e formação de professor@s. A partir do objetivo proposto, a pesquisa empírica foi desenvolvida sob o método de entrevista focalizada, em quatro escolas municipais com respectivas orientadoras escolares da rede municipal de ensino. A coleta e análise de dados seguiram o proposto por Flick e constitui-se como estudo qualitativo, com revisão de literatura e pesquisa de campo. Os dados coletados, após tratamento inicial, foram analisados conforme proposto na metodologia e seguindo as orientações da análise de conteúdo de Mayring. Na sequência, apresentamos os resultados da pesquisa documental, tendo por base de análise o Projeto Político-Pedagógico e o Plano Anual das escolas participantes da pesquisa.

6.1 O PAPEL DE GÊNERO NO DISCURSO DAS ORIENTADORAS ESCOLARES ENTREVISTADAS

As escolas, intituladas instituições sociais - de onde herdamos uma educação ocidental, com estruturas organizacionais orientadas por questões administrativas e pedagógicas, condicionadas em diferentes aspectos à política e à economia, ambas marcadas pelo modelo capitalista de gestão -, apresentam rupturas e descontinuidades significativas no que tange às diferenças entre os sexos.

Há muitos discursos sobre a importância da educação na contemporaneidade. Contudo, entendemos a necessidade de outros modos de pensar, criar e aprender a desaprender o processo de ensino e aprendizagem nas práticas pedagógicas. Consequentemente, noss@s alun@s concebem, percebem, aprendem por vieses diversos dos nossos. Sendo assim, as diferenças são aceitáveis e consideradas positivas. Estamos referenciando, portanto, outros modos de aprendizagens e conhecimentos, pois “[...] os processos de produção do conhecimento estão ligados aos processos de produção de subjetividades” (SLEVINSKI, 2006, p. 153).

Considerando gênero como uma construção social, faz-se importante construirmos a escola como um espaço de novas compreensões numa relação entre educação e cultura. Nessa perspectiva, afirma Sacristán que

A diversidade na educação é ambivalência, porque é desafio a satisfazer, realidade com a qual devemos contar e problema para o qual há respostas contrapostas. É uma chamada a respeitar a condição da realidade humana e da cultura, forma parte de um programa definido pela perspectiva democrática, é uma pretensão das políticas de inclusão social e se opõe ao

domínio das totalidades únicas do pensamento moderno. Uma das aspirações básicas do programa pro diversidade nasce da rebelião ou da resistência às tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de entender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo “normalizando-o” e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação. Ordem e caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em educação são condições contraditórias da orientação moderna. [...] E, se a ordem é o que mais nos ocupa, a ambivalência é o que mais nos preocupa. A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou “segregando-o” em categorias fora da “normalidade” dominante (SACRISTÁN, 2001, p. 123-124).

As reflexões do autor referenciado permitem entender que as escolas têm dificuldades em trabalhar com as diferenças, ficando somente marcadas a homogeneização e padronização, diferenciando @s alun@s quanto a conhecimentos, estereótipos, reproduzindo papéis postos pela sociedade, no entendimento de que

[...] para ensinar é necessário ter certezas e uma maneira de construir o conhecimento escolar que nos permita fazer afirmações absolutas e universais, que nos dêem segurança e também favoreçam a aquisição por parte dos alunos e alunas de referenciais seguros, balizas firmes, onde as fronteiras entre as verdades e os erros possam ser claramente estabelecidas (CANDAU, MOREIRA, 2011, p. 33).

Candau e Moreira reportam-se quanto ao que é função da escola no que diz respeito à responsabilidade perante @s alun@s, famílias e comunidade em geral. Entende-se, então, que à escola cabe definir seus objetivos e metas no coletivo, oportunizando um espaço de conhecimento dinâmico, ativo e principalmente sem discriminações, sendo assim referência na construção do sujeito como cidadão com plenos direitos igualitários.

Com o objetivo de aprofundar relações de gênero na educação, retomamos o conceito de gênero, sob as palavras de Carvalho, ao entender que

[...] gênero não é um conceito que apenas descreve as interações entre homens e mulheres, mas uma categoria teórica referida a um conjunto de significados e símbolos construídos sobre a base da percepção da diferença sexual e que são utilizados na compreensão de todo o universo observado, incluindo as relações sociais e, mais particularmente, as relações de gênero entre homens e mulheres. Esse código pode também servir para interpretar e estabelecer significados que não têm relação diretamente com o corpo, com a sexualidade, nem com relações entre homens e mulheres, categorizando, em termos de masculino e feminino, as mais diversas relações e alteridades da natureza e da sociedade, conforme cada compreensão cultural e histórica (CARVALHO, 1999, p. 405).

Nas colocações da autora, gênero não se refere apenas ao sexo, mas a um conjunto de símbolos construídos sobre a base da percepção da diferença sexual, ou seja, é muito mais do

que isso, ele expressa as construções sociais, culturais e históricas. Nesse sentido, quando, nas entrevistas, tratamos sobre gênero com as orientadoras, solicitamos que falassem sobre as diferenças de tratamento existentes na escola entre meninos e meninas no que diz respeito às questões de gênero. A complexidade do termo nos permitiu observar que são diferentes as possibilidades de compreensão desse conceito por parte das entrevistadas.

Para a orientadora “A”, por exemplo,

Por mais que o professor tenha uma formação inovadora, mas em algumas coisas ele coloca essa questão de que menino tem que agir assim, menina tem que fazer isso, menina não pode sentar em determinada posição na cadeira, menino pode, e eu tive isso bem evidenciado há dois anos, quando organizamos no contra-turno uma aula de artesanato. Quando fizemos o convite, fizemos para todos. O que aconteceu evidenciou o grupo mais feminino, mais as meninas vieram e aí vieram alguns meninos do quinto ano participar a mãe disse que podia então vieram, o que aconteceu os outros meninos disseram, vocês são mariquinhas, costurar, fazer fuxico é coisa de menina.

As palavras dessa orientadora indicam que a questão gênero é condicionada a padrões de poder que foram construídas ao longo do tempo e permanecem na sociedade atual. As colocações da orientadora “C” ajudam a esclarecer esse arraigamento de situações discriminatórias em relação a gênero, quando se autoavalia e percebe que ela acaba reproduzindo ideias e representações sobre masculinidade e feminilidade que são fruto de todo um contexto social e cultural voltado à orientação diferenciada de meninos e meninas.

Às vezes eu mesmo me pego dizendo (que coisa feia). Uma menina fazendo isso, para a menina isso não combina, e quando eu digo que não combina com a menina, automaticamente eu digo para menino combina, entende? Então, ainda existe essa diferença, que existem coisas que são especificamente para mulher e coisas que são especificamente de homem, mas no sentido de atividades, de atribuições (ORIENTADORA “C”).

Se a presença de um pensamento social, cultural e histórico se revela na fala de uma pessoa que está à frente de um processo educacional, e cuja função é a de orientar os sujeitos da escola, provavelmente com mais frequência ele estará presente nas ações desenvolvidas pelos sujeitos. A orientadora “C” destaca que ela mesma reproduz as diferenças de comportamento entre masculino e feminino, mostrando que entre professor@s, orientador@s e gestor@s isso ocorre de modo constante, sendo um dos exemplos a fila para entrada em sala de aula: “Enquanto escola, a gente faz isso quando forma as filas, porque a escola faz fila de meninos, e fila de meninas, aqui na escola é feito, são separadas por turmas e cada turma tem a fila dos meninos e a fila das meninas” (ORIENTADORA “C”).

Essas palavras revelam que as escolas contemporâneas trazem e marcam comportamentos masculinizados para meninos e feminilizados para as meninas e, assim, as atividades rotineiras continuam a reproduzir diferenciações entre os sexos. Observamos também nessa resposta a questão da formação de filas, separando os meninos das meninas. Contudo, faz-se importante lembrar que isso caracteriza uma tradição secular no sistema educacional brasileiro, muito frequente na história das escolas e resultante de um modelo de internato praticamente extinto. Todavia, o costume de organizar os alunos em fila continua sendo reproduzido nas escolas públicas do Ensino Fundamental I.

Ao falar sobre as diferenças a respeito de meninos e meninas, a orientadora “D” salientou que, “[...] entre as meninas [...] já houve um grande avanço. Eu não sei se é porque as mulheres hoje em dia estão em outra posição de igualdade com os homens”. Embora haja indícios nessa fala da existência de igualdade entre homens e mulheres, na sequência a mesma orientadora estabelece a diferença ao comparar meninos e meninas quanto à intelectualidade: “[...] o menino eu sinto sim que ele é mais intelectual, ele é mais expressivo”. O valor do masculino como o sujeito que pensa, que raciocina e portanto se destaca está presente na maioria dos estudos relacionados para o referencial teórico desta dissertação como um dos aspectos que tendem a diferenciar homens e mulheres. Sendo o homem o ser pensante, cabe a ele o trabalho, o comando. Sendo a mulher “menos intelectual”, cabe-lhe a função de subalterna, pensamento de séculos atrás que permanece enraizado na cultura e sociedade do século XXI. Isso leva-nos a pensar que a escola, centro do saber, da intelectualidade, se coloca à margem de uma cultura da igualdade que vai aos poucos ganhando corpo por meio dos movimentos sociais.

Segundo Louro,

Na contemporaneidade, “novas” identidades culturais obrigam a reconhecer que a cultura, longe de ser homogênea e monolítica, é complexa, múltipla, desarmoniosa, descontínua. Um novo movimento político e teórico se pôs em ação, nas últimas décadas, e nele as noções de centro, de margem e de fronteira passaram a ser questionadas (2002, p. 1).

Ao situarmos a escola como espaço de valorização do saber, da diversidade e convivência diária com o diferente, dada a heterogeneidade dos sujeitos que a frequentam, identificamos que traços culturais, neste caso as relações de gênero no que tange à diferença entre homens e mulheres, ainda estão enraizados na cultura escolar. No entanto, dadas as mudanças em andamento por consequência dos movimentos de luta e valorização da equidade de gênero, esse comportamento de distinção entre os sexos quanto à igualdade precisa ser

questionado e ultrapassado para que os sujeitos da escola possam levar essa ideia à família e à sociedade, o que pode contribuir para uma efetiva mudança quanto à igualdade, que não distingue os homens pela capacidade e as mulheres pela subalternidade.

De acordo com Miguel e Grossi,

A categoria “processo de mudança” [...] parece mais adequada para pensar o momento pelo qual estão passando homens e mulheres em suas relações e constituições de processos identitários. Ao pensar nas relações de gênero e no processo de constituição de identidade masculina, torna-se inevitável abordar a temática da dominação masculina e a conseqüentemente subordinação feminina. [...] Nestes novos modelos seria valorizada a inteligência, a sensibilidade e a capacidade de lidar com novas tecnologias (MIGUEL, GROSSI, 1995, p. 29).

Por isso a importância que atribuímos à escola enquanto espaço de informação e formação de sujeitos. Se essa instituição situar em seu currículo os movimentos de mudanças de comportamentos e valores encontrados em outras instâncias sociais, no sentido da igualdade entre masculino e feminino, talvez os processos educativos possam contribuir para a formação de sujeitos conscientes de que não existe superioridade do homem sobre a mulher, mas que há sujeitos capazes em direitos e deveres. Para Miguel e Grossi, “O gênero se constitui em cada ato da nossa vida, seja no plano das ideias seja no plano das ações. O tempo inteiro a gente está constituindo o gênero no nosso próprio cotidiano” (1995, p. 9). Se pensarmos sob a perspectiva da constituição de uma identidade masculina e outra feminina no sentido da superioridade de um sobre o outro, tendemos a manter hierarquicamente ações prioritárias ao sexo masculino, como sendo aquele que precisa de força, de comportamento machista.

O importante a ser observado nessa questão não é somente o que está presente no cotidiano escolar e sim o que está escrito nos documentos e nas ações d@s responsáveis pelos processos educativos, seja nas funções burocráticas ou nas pedagógicas. Na sala de aula identificam-se comportamentos diferenciados, o problema está no fato de que o contexto administrativo da escola não consegue gerir essa mudança porque não está preparado para o diferente. E isso se observa nas percepções das entrevistadas, citando como exemplo as palavras da orientadora “D”, quando ressalta a visibilidade das mudanças entre os alunos e mesmo entre professor@s e em alguns casos nas famílias d@s alun@s. São homens sensíveis, pais diferentes do modelo tradicional, de provedor pecuniário, homens desempregados, mães que assumem a família em todos os aspectos. No contexto d@s alun@s, segundo essa orientadora:

[...] hoje a gente não vê mais isso, até a gente acha difícil ou incomum uma criança chegar e dizer que não quero rosa, antes a gente ouvia muito isso, é coisa de menina é azul e de menino e hoje não, eles se sentem bem mais livres para fazer suas escolhas e tanto meninos quanto as meninas brincam. Mas essa separação graças a Deus esse muro está caindo (ORIENTADORA “D”).

Essa orientadora, ao expressar sua compreensão do espaço escolar e das atitudes constantes no cotidiano d@s alun@s, revela que as mudanças são possíveis, estão ali, na sala de aula, no recreio, nas famílias, na comunidade de entorno. Seus reflexos são sentidos na escola, mesmo que não seja na totalidade, mas encontramos uma percepção que identifica modificações quanto às questões das cores, por exemplo, como diferencial do sexo d@s alun@s, o que representa uma desconstrução de representações historicamente construídas para cada gênero. Durante muito tempo a cor marcou e dividiu os universos feminino e masculino, sendo o rosa emblemático para a identificação feminina. Em sua percepção, a orientadora “D” demonstra, por meio de sua experiência profissional, que já consegue identificar pequenas mudanças de comportamentos n@s alun@s em questões que socialmente definem meninos e meninas, segundo padrões reforçados pela sociedade, pela família e a própria escola.

Se há mudança em relação @s alun@s, no que diz respeito @s professor@s não se pode afirmar o mesmo. Nos relatos das orientadoras foi observado que @s professor@s se eximem dessas discussões por não se sentirem preparados para abordar relações de gênero e sexualidade na sala de aula. Também não se sentem à vontade em conversar sobre homossexualidade, diferenças, aceitação d@ outr@, embora as escolas contem com profissionais da educação homossexuais, situações que trataremos quando forem abordadas as falas das entrevistadas sobre sexualidade e educação sexual.

6.2 ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO PARA MANIFESTAÇÃO, DESEJOS E OPINIÕES DE SITUAÇÕES COTIDIANAS DA ESCOLA

A escola, espaço de socialização de sujeitos e do saber, por essa característica também constitui lugar possível de manifestações, desejos e opiniões de alun@s quanto a diferentes abordagens sobre uma variedade de temas. No caso do questionamento sobre essas situações, as respostas das entrevistadas revelaram uma constante de dúvidas em relação ao poder dado a professor@s e alun@s. Isso foi situado na comparação entre docentes e discentes, com a colocação de que @s professor@s, por serem adult@s e qualificad@s, conseguem com mais facilidade espaços para exporem opiniões e sugestões @s colegas e

gestor@s. Nesse sentido, situam-se nas percepções das entrevistadas certos privilégios para a exposição de opiniões, conforme observado leitura das entrevistas às participantes desta pesquisa.

A orientadora “A”, afirma que “O professor individualmente com a orientadora e a gestora coloca as situações da sala de aula tanto na questão de comportamento, na questão de aprendizagem”. Esses momentos são realizados quinzenalmente com professor@s do Ensino Fundamental I, quando “[...] a conversa é direcionada [...] pelos professores e orientadores, aonde colocam as suas opiniões, os seus anseios, suas angústias para que a gente possa estar achando soluções juntos” (ORIENTADORA “A”).

Há a abertura de espaços nas escolas para @s professor@s. No entanto, ainda existe uma fragmentação desse discurso nas práticas pedagógicas, um distanciamento entre @s professor@s do Fundamental I e Fundamental II. Isso pode representar que a escola continua a trabalhar com as chamadas “gavetinhas”. Nesse processo, cada professor/a preocupa-se com sua disciplina e, por isso, não percebe a necessidade de discutir e refletir em conjunto com @s demais profissionais da escola sobre trabalhos, ações em relação a situações surgidas no cotidiano profissional. Para a orientadora “A”,

O professor também tem uma liberdade para estar conversando, claro que a gente sabe que tem uma rotatividade muito grande dos professores municipais, mas a grande maioria lotada permanece mais tempo na escola e aí dá essa proximidade para que as crianças conversem também (ORIENTADORA “A”).

Ideias semelhantes foram encontradas nas palavras da orientadora “C”, ao relacionar que “[...] os professores têm essa liberdade de colocarem o que pensam, o que desejam e de fazer críticas ao que for necessário”. Essa colocação é contraditória em comparação ao que pensa a orientadora “D”, para quem,

Infelizmente, nós ainda percebemos que a escola não abre muito o espaço. Para o aluno tem que aprender e aprender e basta. Participações de alunos ficam fechadinhas e esquecidas e cada professor no seu quadrado. E ainda não acontecem aberturas nos espaços educacionais, eu sinto que ainda não há (ORIENTADORA “D”).

No intuito de reconhecermos se no contexto escolar há espaço para sugestões e participação em organizações de eventos e das normas da escola, localizamos nas falas que somente acontecem oportunidades para professor@s participarem e reelaborar questões cotidianas inerentes à escola. @ alun@ ainda não participa e nem possui liberdade de contribuir nas organizações escolares. Percebemos que muito pouco se fala de gênero e

sexualidade, também não se concretiza uma proposta para que professor@s e alun@s construam ações e reflexões sobre essa temática, mesmo reconhecendo que isso esteja presente no cotidiano dos espaços educacionais.

Em duas das escolas pesquisadas, por exemplo, conforme depoimento das respectivas orientadoras, praticamente inexistem aberturas @s alun@s para questionamentos, discussões, exposição de dúvidas ou certezas sobre sexualidade. Isso se deve, conforme nossa análise baseada nos estudos efetuados para esta dissertação, no receio d@s docentes, orientador@s, gestor@s em discutir situações sobre as quais não se sentem segur@s. Daí nos reportarmos aos estudos de Britzman (2000) sobre as questões que envolvem a sexualidade e a proposta da autora de um trabalho que permita aos sujeitos da escola entenderem que a sexualidade é inerente ao ser humano e negá-la constitui uma forma de negar a si e ao outro. Para que isso seja superado, dentre outras questões relacionadas, destacamos com a autora que trabalhar essa temática requer muito mais do/a professor/a do que tem sido desenvolvido nas escolas e exige desde o reconhecimento da proposta da escola até a compreensão de si e do que se entende por sexualidade:

O modelo de educação sexual aqui proposto exige muito das professoras e dos professores. Em primeiro lugar, elas e eles devem estar dispostos a estudar a postura de suas escolas e a ver como essa postura pode impedir ou tornar possíveis diálogos com outros professores e com estudantes. As professoras precisam perguntar como seu conteúdo pedagógico afeta a curiosidade do/a estudante e suas relações com os/as estudantes. Elas devem estar preparadas para serem incertas em suas explorações e ter oportunidades para explorar a extensão e os surpreendentes sintomas de sua própria ansiedade. Mas juntamente com a análise de por que a sexualidade é tão difícil de ser discutida no conteúdo escolar, deve também haver uma disposição de parte das professoras para desenvolver sua própria coragem política, numa época em que pode não ser tão popular levantar questões sobre o cambiante conhecimento da sexualidade. Isso significa que a sexualidade tem muito a ver com a capacidade para a liberdade e com os direitos civis e que o direito a uma informação adequada é parte daquilo que vincula a sexualidade tanto com o domínio imaginário quanto com o domínio público (BRITZMAN, 2000, p. 80).

Observa-se que no modelo proposto à tarefa básica d@s professor@s para iniciar uma discussão sobre sexualidade e temas decorrentes é conhecer as diretrizes escolares, entender o discurso veiculado por meio de documentos e nos atrevemos também a dizer no discurso verbal dos sujeitos que assumem funções além da sala de aula, mas que refletem seu trabalho na prática pedagógica docente. Implica também em saber sobre o próprio trabalho, o discurso e conteúdo que domina e de que modo esse conhecimento pode ou não incitar a curiosidade d@s alun@s ou abrir espaço para que a diferença não seja alvo de críticas, de

isolamento ou preconceito. Cabe @s docentes conhecerem a si para reconhecer @ outr@, seus desejos e anseios, caso contrário, torna-se, ao nosso entender, inviável a discussão sobre sexualidade na sala de aula e a aceitação de que independente de escolhas, todos são sujeitos de direitos. Não sendo desse modo, continuaremos a nos deparar com situações a exemplo das que trouxemos para esta discussão e tão arraigadas no contexto de pelo menos duas das escolas pesquisadas. A observância dessas questões poderá, no entanto, oportunizar à escola o diálogo entre seus sujeitos e a efetivação da mesma como espaço democrático no qual tod@s possam expressar sua individualidade, questão abordada na sequência desta análise.

6.2.1 Escola enquanto espaço democrático para @s alun@s exporem suas experiências, desejos e opiniões

Conforme observado na leitura das falas das orientadoras educacionais pesquisadas, a escola é percebida como local de formação e informações, sendo de certo modo reconhecida como importante instituição para a ocorrência de movimentos a favor de mudanças sociais, dentre elas a diminuição de discriminações, de diferenças e de preconceitos. Isso nos remete ao pensamento de Aquino ao destacar que “[...] sem escola não há cidadania sustentável, nem há desenvolvimento possível: não há transformabilidade nem social nem humana” (1998, p. 140). Isso significa entender que os espaços educacionais devam promover participações ativas e democráticas em questões diárias de professor@s, alun@s, gestor@s e demais profissionais envolvidos no processo educacional.

No entanto, quando se trata d@ alun@s, a observação da orientadora “C” revela que

Ao aluno é mais restrito. Enquanto o aluno e professor, a gente ainda não tem esse preparo de receber do aluno crítica. Quando o aluno coloca para a gente a opinião dele e essa opinião vem contrária daquilo que a gente pensa, aí tem as suas restrições.

Essa ideia é contundente na fala da orientadora “D”. Para essa entrevistada, “[...] efetivamente não professora [...]. A gente ainda não abre espaço para os alunos”.

Contraditoriamente, na escola da orientadora “B” observa-se o discurso da participação de tod@s, ou seja: “[...] eu vejo que na nossa escola as crianças têm bastante espaço, bastante abertura para falar, opinar e colaborar com sugestões, inclusive de algumas coisas de diferente para acontecer na escola”. Situação semelhante ocorre na escola em que trabalha a orientadora “A”, segundo a qual nesse espaço educacional

Os alunos são ouvidos quando nós fazemos o perfil do professor. Então cada turma tem quatro representantes, esses do sexo masculino e feminino, e colocam suas angústias sobre comportamentos, questão da metodologia

utilizada pelos professores e também dos comportamentos dos demais colegas. [...] e no dia a dia o espaço utilizado para ouvir os alunos é a sala da gestora, as mães costumam dizer que têm que pegar fichas porque as crianças têm essa liberdade para vir conversar, para colocar as informações né, e até as angústias, conflitos que tenham ocorrido ou passado por eles em sala de aula.

Uma análise das colocações das entrevistadas indica que a escola ainda permanece espaço contraditório e dividido quanto às questões de gênero em relação à possibilidade de abertura para o diálogo às diferenças quando se trata d@s alun@s.

Na pesquisa, nos deparamos com duas escolas nas quais @s alun@s não possuem praticamente o direito de expor suas ideias e sugestões quanto às atividades e propostas de ações cotidianas e, conforme ressaltamos no tópico anterior, nesses espaços as discussões sobre gênero e sexualidade são silenciadas, negadas @s alun@s. Em duas das escolas pesquisadas encontramos possibilidades e até situações concretas de abertura à discussão tanto para professor@s quanto para alun@s no planejamento e sugestões de atividades a serem desenvolvidas durante o ano letivo.

Na reflexão sobre essas colocações, buscamos em Louro (1997) uma possível definição para o que ocorre nas escolas que tanto pode ser indicativo de mudanças para o combate à discriminação, às diferenças quanto pode ser a revelação da permanência de ideologias historicamente enraizadas na sociedade que distinguem masculino e feminino conforme padrões construídos sob a vigência de uma concepção patriarcal de mundo. Para essa autora, “[...] Na medida em que a escola se compromete em termos de conhecimentos e amplia os horizontes intelectuais numa perspectiva honesta, ela não tolhe as possibilidades de a pessoa desenvolver a consciência crítica, mesmo que ela não trabalhe em cima disso” (1997, p. 74). No entanto, ao analisar a escola do modo como se apresenta, para a autora

Não há dúvidas de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar, é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais - nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve. Mas, a própria ênfase no caráter heterossexual poderia nos levar a questionar a sua pretendida “naturalidade”. Ora, se a identidade heterossexual fosse, efetivamente, natural (e, em contrapartida, a identidade homossexual fosse ilegítima, artificial, não natural), por que haveria a necessidade de tanto empenho para garanti-la? Por que “vigiar” para que os alunos e alunas não “resvalam” para uma “identidade desviante”? Por outro lado, se admitimos que todas as formas de sexualidade são construídas, que todas são legítimas mas também frágeis, talvez possamos compreender melhor o fato de que diferentes sujeitos, homens e mulheres, vivam de vários modos seus prazeres e desejos (LOURO, 1997, p. 81-82)

O observado é o fato de que a escola repassa dentro de suas práticas e discursos quanto à sexualidade centrada em relacionamentos heterossexuais. Essa constatação se deu também ao analisarmos o discurso das orientadoras escolares, percepção que revela não somente um pensamento próprio, mas que se aplica a outros sujeitos e contextos escolares. Ao mesmo tempo em que se diz reconhecer a existência da diversidade, também se condiciona comportamentos a um padrão, conforme já assinalado nesta dissertação. Ainda são poucos os professores que reconhecem, e às vezes com insegurança, que não há um único modo de viver a sexualidade - homem e mulher - e que ser homossexual não significa ser degenerado, condenável.

Nossa análise nos permite afirmar que as escolas apresentam ainda um discurso retrógrado, centrado na imagem dos alunos sob a perspectiva do problema quando se trata da sexualidade fora do padrão preestabelecido, das dificuldades proibitórias, de seu sucesso no trabalho. Em muitas ocasiões, acaba-se frustrando o aluno e impedindo-o de desenvolver opinião crítica. Isso pode oportunizar a formação de futuros cidadãos e gerações robotizadas, frutos de uma sociedade de supremacia do poder. Conforme o depoimento da orientadora “B”, sua escola trabalha de forma a valorizar os desejos e anseios dos alunos, permitindo espaços para a participação da comunidade escolar nessa rotina. Para Madureira,

É no espaço aberto pelas contradições que podemos vislumbrar o caráter dinâmico das instituições escolares e, em um sentido mais amplo, da própria sociedade. A prática reflexiva se desenvolve a partir do confronto com a realidade concreta e contraditória das instituições e não no interior de instituições idealizadas, fora do tempo e do espaço (MADUREIRA, 2007, p. 92).

Nesse sentido, o reconhecimento de uma escola democrática vem ao encontro da necessidade de mudanças de comportamentos, práticas e atitudes que são urgentemente vistas como imprescindíveis por professores, alunos e demais profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, caracterizando mais um dos desafios das instituições educacionais.

6.2.2 Escola e seus desafios

Destacamos nesse item a importância de discutirmos sobre percalços que a escola atual mantém, definindo-os como prática rotineira em seus discursos. Para Carvalho, “[...] como parte do contexto social, essa instituição não fica imune à reprodução de valores presentes na sociedade, sendo propagação de discriminações e preconceitos” (2009, p. 43).

As participantes deste estudo situaram algumas evidências sobre a escola que apontam para os desafios a serem superados por seus sujeitos. Para a orientadora “D”, “[...] na escola a gente fala tanto em avanços e ainda não mudou nada, parece que a escola está parada, ela não consegue avançar junto com as crianças, até mesmo pela tecnologia que oferece hoje ao aluno o desenvolvimento, e ele é proibido de usar na escola”. Na continuidade de sua fala observa-se que “[...] o mundo avançou e a escola não consegue avançar, de repente porque continuamos ainda no quadro e giz e o caderno, porque é mais fácil, não gera polêmica, não preciso me preparar muito”.

O pensamento da orientadora “A” situa a escola em um momento de mudança que pode ser tanto a perspectiva de um futuro diferenciado quanto a permanência das condições encontradas no espaço escolar neste início de milênio.

A educação passa por um momento que está no pico da coisa, ou acontece uma coisa muito séria, uma revolução, e as coisas voltam realmente a caminhar, ou vamos entrar em um caminho que realmente nós vamos evidenciar a falência. [...] vai ter que ter mudança não sei de que forma ou se os governantes vão ter um olhar mais diferenciado. O que a gente percebe é que antes os problemas mais graves eram lá no ensino médio, e agora a gente tem lá na educação infantil [...] (ORIENTADORA “A”).

Essas percepções são representativas de discursos constantes de professor@s que estão nas salas de aula e sentem insegurança, dificuldade e estranhamento com o novo, ou, nas palavras de Teixeira e Pádua, “[...] até com a presença nas escolas de indivíduos e grupos que buscam maximizar seus interesses e valores e acabando por impedir de maneira irresponsável, as mudanças necessárias às novas demandas nas escolas” (2009, p. 156). Apesar de todas as conquistas sobre aprendizagem, diversidade e tecnologia, para citar alguns exemplos, observamos que a escola precisa enfrentar grandes desafios para que ocorra mudança significativa em seus espaços e diminuam as situações e práticas de discriminação e preconceito, aspectos a serem tratados no item a seguir.

6.3 PRÁTICAS DISCRIMINATÓRIAS NAS ESCOLAS

Muit@s autor@s trazem em suas escritas questões referentes ao preconceito em relação à raça, etnia, gênero e sexualidade, ficando marcadas principalmente pela sociedade, mídia e política. Em nosso trabalho, buscamos identificar nas falas das orientadoras quais questões estão mais suscetíveis de discriminação nas escolas pesquisadas. Para a leitura, destacamos legislações que, a partir dos anos 1990, começaram a relacionar essa temática em documentos Federais, nos temas transversais – Pluralidade - Cultural e Orientação Sexual

(1997), com o intuito de adentrar nos espaços escolares para serem desenvolvidas nas práticas pedagógicas atividades contra qualquer discriminação.

As palavras das orientadoras indicam a presença de situações discriminatórias, a exemplo do que disse a orientadora “A”, ao situar que se “[...] encontra sim a questão da violência da discriminação. Em algumas situações ainda gera desigualdades, ainda está muito presente na escola”. Para essa mesma entrevistada,

Eu creio que as diferenças sexuais que são as que ficam mais evidenciadas, que eles [professor@s] não têm essa preparação que também passa muito pelo aceitar o outro, tem professor que não aceita certos comportamentos por aquilo que ele traz, daí se ele não aceita, ele não tem condições de trabalhar com as crianças (ORIENTADORA “A”).

Enfatiza-se também nessa discussão que a questão do racismo acontece sob a forma de “[...] troca às vezes de palavras e apelidos maldosos por alguns alunos”, conforme situado pela orientadora “A”.

A respeito da discriminação nas escolas, as colocações da orientadora “B” revelam situações complexas e indicativas de que o machismo, o sexismo, o racismo e a heteronormatividade são constantes nos espaços educacionais. Isso aparece na descrição do vestuário de algumas meninas: “Elas já estão de calça comprida na escola, elas já estão usando boné”. Esse fato impressiona a orientadora porque, segundo ela, não há discriminação por parte d@s coleg@s: “Nunca presenciei, acho incrível isso, porque a gente pensa assim, puxa uma escola com tantos alunos assim que não tem e eles não fazem isso [discriminação]”.

Talvez a baixa incidência de ações discriminatórias deva-se ao trabalho realizado nessa escola no sentido de combater a violência e o preconceito: “A gente fez palestra sobre discriminação e sexualidade no final do ano passado e a gente notou assim que cada vez eles fazem assim mais normal, bem normal. Graças a Deus a gente traz palestrantes que fazem essas palestras com os professores e com os alunos”. Conforme informações da mesma orientadora (“B”), “É trabalhado em um olhar sem a discriminação e violência sexual”. Contudo, cabe-nos fazer um aparte nessas observações sobre a palavra usada pela entrevistada para identificar @s atitudes d@s alun@s quanto às diferenças, entendendo-as como “normal”. A palavra “normal” suscita seu antônimo, “anormal”, o que significa que ainda há uma comparação entre padrões, o normal e o que foge a essa regra. E isso nos remete ao pensamento de Louro de que a escola vem trabalhando no sentido de constituir sujeitos “masculinos e femininos heterossexuais” (1997, p. 81), conforme já discutido nesta dissertação.

Convém ressaltar na percepção da orientadora “B” a opção pela estratégia do “fazer palestras”, “chamar palestrantes” para dirimir conflitos, tensões ou práticas preconceituosas ou de violência raciais, de gênero ou sexualidade. Já reiteramos em nossas análises que o “fazer palestras” na escola sobre as temáticas de gênero ou sexualidade opera como “apagar fogo”, desresponsabilizando toda a comunidade educativa envolvida com o processo educacional. Além de direcionar para uma solução paliativa, demonstra a ausência dessas temáticas no Projeto Político-Pedagógico, no currículo, enfim no engajamento da escola em relação às políticas públicas de gênero, diversidade e educação.

Ao analisarmos as palavras da orientadora “B”, identificamos que a mesma se contradiz na questão da discriminação na escola. Primeiro, faz referências ao vestuário feminino, diferencia roupas e acessórios que podem, segundo sua percepção, ser usados por meninos e não por meninas e reforça que há discriminação entre sexos. Na sequência, nega que isso aconteça na escola onde trabalha e afirma que as ações desenvolvidas no espaço escolar incluem professor@s, alun@s, gestor@s e demais profissionais no sentido de amenizar situações distintas dos sujeitos que frequentam a escola quanto às discriminações sexistas e machistas.

A presença da diferenciação entre sexos também está presente nas palavras da orientadora “D”, embora suas colocações direcionem ao entendimento de que há tentativas de superar desigualdades, quando situa que esse processo ocorre “em algumas situações”, afirmando para a forte presença dessas condições no âmbito escolar. Observamos essa questão também nas colocações da orientadora “C”, ou seja:

Discriminação com alunos e discriminação com professoras também. Essa questão de racismo, outro dia aconteceu aqui na escola. Nós temos professora negra e outro dia a professora sofreu o racismo dentro da sala de aula por um grupo de onze alunas, quando a mesma exigiu delas uma situação que trabalhassem. A aluna falou que preferia outra professora e não uma “urubu”. Então é isso. Existe o preconceito, por mais que a gente trabalha isso, existe preconceito com as diferenças, isso ainda é bem presente na sala de aula, na escola, no pátio, na fila. Não tanto por parte das professoras, eu não vejo e não presenciei de uma professora ter tratado mal ou ter tratado diferente, mas entre as alunas e até mesmo para as professoras.

Se essas situações ocorrem na escola, isso pode indicar que são reflexo de um contexto amplo. Assim, ao nosso entender, as palavras da orientadora “C” indicam que o modo de perceber o comportamento de alun@s, professor@s e demais sujeitos da escola não foi construído no espaço escolar, mas é nele que se repete o que está enraizado culturalmente. Desse modo, não se pode dizer que somente a escola seja responsável pela discriminação e

preconceito quanto a marcadores de diferenças (raça, etnia, gênero, classe social e orientação sexual, por exemplo). Mas, sob outra perspectiva, entendemos que uma das funções da escola reside em auxiliar professor@s e alun@s, a “[...] compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-la para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas como elas são” (LOPES, 2005, p. 108). Para exemplificar a constância de ações discriminatórias nas escolas, retomamos algumas palavras da orientadora “A”:

A questão do racismo também aparece dentro da escola né, não vamos dizer que é uma questão assim que não está superada, acontece a troca às vezes de palavras, apelidos maldosos por alguns alunos. Então a gente tem que estar interferindo.

Conforme nossas análises, as palavras das orientadoras, no que se refere à discriminação racial, situam que a escola possui em seu currículo, no Projeto Político-Pedagógico e nos documentos Federais encaminhados às escolas inclusas questões relativas à desigualdade racial e a importância dessa discussão nas salas de aula no sentido de combater o racismo. De acordo com Lopes, a referência a essas temáticas possui grande importância para @s educador@s. Contudo, “[...] cabe ao professor selecionar e retirar do projeto pedagógico em desenvolvimento na escola aqueles objetivos que digam respeito à cidadania e à democracia e permitam ao aluno um trabalho continuado contra o racismo, o preconceito e a discriminação (LOPES, 2005, p. 192).

Embora percebamos que existam nos documentos, em caráter obrigatório, propostas didático-pedagógicas direcionadas à formação da cidadania, enfrentamento do racismo dos preconceitos e das discriminações, foi possível constatar que nos espaços escolares ainda há práticas discriminatórias e racistas. Parece-nos contundente a necessidade de mudar essas condições também a partir da escola, o que poderá contribuir para a transformação social e construção de uma sociedade mais justa. A sala de aula constitui-se em um ambiente de aprendizagem no qual @s professor@s podem trabalhar para a transformação coletiva e consciente, na desmistificação quanto ao racismo, preconceitos e discriminações entranhados em grupos sociais e individualmente.

6.4 SEXUALIDADE NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS

No que tange à escola como parte do contexto social, chamamos a atenção para a importância de rompermos padrões e modelos heteronormativos e dominantes socialmente. Herdamos uma escola centrada na “disciplina”, no uso de símbolos, de códigos que marcam

espaços e delimitam o que se pode ou não fazer, produzindo indivíduos “perfeitos” e “satisfeitos” com normas e diretrizes construídas para uma dominação em massa (grifos nossos). No entanto, há que se modificar essa realidade, buscar a valorização do sujeito sem deter-se a padrões e normas construídas e ditadas socialmente, sendo ainda condição bastante acentuada nas escolas pesquisadas, conforme apresentamos na análise das percepções das participantes desta pesquisa.

Nas entrevistas com as orientadoras escolares pudemos identificar que essa formação/concepção escolar está presente principalmente quando tratamos sobre a sexualidade, discussão ainda considerada **tabu** no âmbito escolar, palavra usada pela orientadora “A”: “Infelizmente isso é tabu, então nós estamos em 2014 e essa questão do sexo ainda é né. Então [...] tem que trabalhar desde a educação infantil até quando chegar lá no fundamental II”. Essa mesma entrevistada revela que “[...] dentro da escola ainda há necessidade pelo fato de as crianças, hoje, a sexualidade assim deles está mais aflorada mais cedo. Está tudo precoce, então a gente fica de olho”. Para a orientadora “D”,

[...] o professor ainda tem muito melindre de falar esse assunto na escola e os alunos talvez pela sua experiência lá fora com os colegas e com família já vem com a bagagem bem grande, até os bem pequeninos, os professores já ficam com certo receio de falar esta questão.

Destacamos essas percepções por apresentarem opiniões e realidades vividas nas escolas pesquisadas, mas que se aplicam a outros contextos escolares. Entendemos a necessidade de desafiar @s profissionais da educação para uma transformação a partir de realidades latentes. Observamos a importância de se direcionar planejamento e métodos com o objetivo de abranger a realidade d@s alun@s com a realidade d@s professor@s para podermos dialogar em busca da minimização dos problemas relacionados à sexualidade, aspecto inerente aos seres humanos, mas ainda tratado como assunto proibido, como se não fizesse parte da humanidade na escola. Para Ferreira e Luz:

É necessário desconstruir a amálgama entre o sexo e sexualidade, para que se possa considerar a sexualidade em uma dimensão ampla, contemplando seus diversos aspectos, e que, por sua relevância, receba atenção necessária nos processos educacionais (2009, p. 34).

Essas colocações vêm de encontro às falas das entrevistadas, referindo a incongruência de manter essa discussão velada para a escola ou na escola. Isso abre para a importância de se situar com clareza e precisão as questões de gênero, de sexo e de sexualidade nos currículos escolares, nas ações e práticas cotidianas. Em sua fala, a

orientadora “D” destaca que @s professor@s sentem-se insegur@s para trabalhar o tema sexualidade. Em contrapartida, muit@s alun@s já trazem para a escola todo um discurso aprendido em casa ou na convivência com amigos, meios de comunicação e mais recentemente pelas redes sociais.

Outro ponto que consideramos importante é o de estarmos alertas para esses discursos que @s alun@s aprendem fora da escola, pois el@s podem se deparar com um conhecimento distorcido e discriminatório em relação às questões de gênero, sexo e sexualidade. A sexualidade, embora complexa, está presente na escola, o que nos reporta às colocações de Graupe, que entendemos necessário repetir neste contexto, quando a autora afirma que “[...] @s alun@s e professor@s não podem deixar no portão da escola suas representações de papéis de gênero” (GRAUPE, 2009, s/p).

O fato de que a sexualidade assusta e inibe @s professor@s foi situado pela orientadora “D”, ao relatar que “Uma professora até foi falar comigo, para eu ir até a sala de aula conversar com um aluno, porque ela ficava o tempo todo olhando para o quadro e vendo o que o aluno estava fazendo com a mão dentro da calça, e ela estava apavorada com a situação”. A orientadora “C” citou como o exemplo um “[...] aluno do primeiro ano, passando a mão na bunda da menina do 1º ano e isso já têm”. A orientadora “A”, por sua vez, associou essa questão ao vestuário, o que pode representar a dificuldade em abordar diretamente a temática. Para essa entrevistada, “[...] então a questão da sexualidade, a questão do corpo, o gostar mais, a questão de roupas né, isso é mais vivenciado do lado das meninas” ORIENTADORA “A”). A insegurança em situar diretamente a questão da sexualidade aparece em outro comentário dessa mesma orientadora, quando fala genericamente sobre acontecimentos que sabemos rotineiros nas salas de aula: “[...] e até teve uma situação no quinto ano, então, crianças com nove e dez anos já falando de sexo”.

A sexualidade na escola apresenta-se como uns dos grandes obstáculos para ser agregada nos conteúdos. As palavras das orientadoras revelam a complexidade para os sujeitos que estão à frente dos processos educacionais discutirem ou enfrentarem situações comuns entre alun@s e que fazem parte do ser humano. As colocações enviesadas que partem para a diferenciação de idade, de sexo, de vestuário indicam que @s responsáveis pela educação veiculada nas escolas entendem esse espaço e seus sujeitos a partir de enquadramentos, classificações, rótulos, categorias. O que nos leva a observar que ainda se apresentam condicionados, enquadrados em caixinhas, e @s alun@s, classificad@s por sexo, idade, raça, classe, hábitos, têm idade, tempo certo, marcado para estudar, falar, demonstrar a sexualidade. Contudo, não existe tempo certo para tod@s, cada um/a se desenvolve e percebe

as coisas ao seu tempo, o que faz parte da realidade, da subjetividade de cada sujeito e por isso somos únicos.

Nessa perspectiva, nos questionamos quanto ao que percebemos nas escolas, qual seria a melhor fase da criança/adolescente para iniciar estudos sobre educação sexual? Conforme o entender da orientadora “A”,

[...] essa questão da sexualidade, a questão do gênero, deveria ser trabalhada desde a educação infantil. Então, quando trabalhava o eixo lá da autonomia da questão do olhar no espelho, criança, o bebê que tem lá na educação infantil que tem o espelho nas salas direto para os bebês se olharem e reconhecimento do corpo, aí deveria iniciar então o trabalho gradativo.

A orientadora “B” também situa que “[...] na educação infantil, quando a professora trabalha com o corpo humano, e se pede para colocar o que está faltando no desenho” seria “[...] a idade [para] trabalhar de forma adequada”, ou seja, nas primeiras experiências escolares das crianças. A orientadora “C” partilha da mesma opinião, ressaltando que:

Tem que começar lá na educação infantil. Tem que conhecer na educação infantil. Eu acho que começa na família já. Na verdade com os pais, que deixam seus filhos já orientados e na escola você vai formalizar mais aquilo que ele não sabe, mas tem que iniciar na educação infantil o trabalho da educação sexual para não ter tanta curiosidade, tanta diferença.

Essa ideia, de trabalhar as questões de gênero, da sexualidade ainda na infância é reforçada com as palavras da orientadora “D”. Segundo ela, isso deve ser abordado “[...] desde a educação infantil, porque ainda não é trabalhado no ensino médio e nem no ensino fundamental, a gente vê ainda essa dificuldade que a professora tem para trabalhar a educação sexual”. As entrevistadas mostraram-se em consonância nas suas respostas, situando que a escola deveria iniciar o trabalho sobre a sexualidade na educação infantil, com atividades e práticas direcionadas à educação sexual.

Isso nos remete às palavras de Furlani, cujas reflexões situam que

A sexualidade é construída historicamente! E ainda, quando argumenta que: Dizer que algo é historicamente determinado é considerar que esse algo “tem uma história”, que foi concebido num “determinado tempo”, numa “época específica”, num “certo contexto”. A frase, ao remeter a sexualidade ao âmbito da História Humana, reitera o entendimento de que todo conhecimento é temporal, é circunstancial, é contingencial. [...] “todo saber é uma construção humana”. Portanto, a sexualidade, como outros saberes, não é dada ou “natural”, mas sim construída por sociedades que possuem intencionalidade nessa construção (2007, p. 11-12).

A partir das palavras dessa autora, observamos que o saber, o conhecimento é construído em e pelas diferentes sociedades que criam símbolos e códigos relativos aos

interesses de cada grupo social e concernentes ao contexto cultural de cada época. Nesse sentido, para que possamos avançar na questão dos estudos sobre sexualidade em ambientes escolares, @s professor@s precisam estar abertos e determinados a discutir e refletir a qualquer momento, ou seja, sem que haja um tempo, lugar, modo, situação, matéria/disciplina ou idade específica d@s alun@s para se iniciar estudos referentes à sexualidade.

Identificamos também compatibilização nas respostas quanto à importância da família em iniciar seus/suas filh@s na orientação sobre a sexualidade, situações expostas nos comentários a seguir transcritos:

[...] eu penso que é nos dois, na família e na escola. É um tema transversal que tem que ser trabalhado na escola. Eu penso que a família é a responsável por dar esse posicionamento para o filho. Aquela orientação específica, mas na escola tem o conhecimento científico que tem que ser trabalhado por nós. Temos que ter o conhecimento do corpo, e a escola tem que trabalhar essa questão da sexualidade (ORIENTADORA “C”).

Chamamos a atenção para o relato dessa orientadora quanto aos documentos das políticas públicas e que a sexualidade faz parte dos temas transversais propostos nos PCN, cujos objetivos são:

[...] construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Art. 3º da Constituição Federal) (BRASIL, 2007, p. 19).

Reforçamos, a partir da percepção da orientadora “C”, quanto aos documentos nacionais que fazem parte das políticas públicas direcionadas aos estudos sobre questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual. Nesses documentos, as escolas possuem mais um instrumento de pesquisa e orientações para desenvolverem os respectivos temas em suas atividades.

Nas palavras da orientadora ”D”, identifica-se o motivo pelo qual a mesma entende a necessidade de se trabalhar a questão da sexualidade “[...] a partir da educação infantil, porque as crianças estão se desenvolvendo. Então a gente precisa ajudar eles nessa situação”. No mesmo contexto, transcrevemos a percepção da orientadora “A”, em especial sua observação de que as crianças estão sendo levadas à escola cada vez mais cedo. Por isso, considera que

A escola tem sim que trabalhar a educação sexual, porque até as crianças estão chegando mais cedo né, um bebê de quatro meses já está na educação

infantil, então eles passam mais tempo na escola do que com a família, então a escola tem que trabalhar isso, sim (ORIENTADORA “A”).

Sob a perspectiva do trabalho conjunto entre família e escola -, uma das prerrogativas da LDB 9.394/96, no Art. 2º, quando coloca a família como base da educação e a escola como espaço de continuidade do processo iniciado no lar -, as palavras da orientadora “B” são esclarecedoras a respeito da responsabilidade que não deve ser “[...] nem só da escola e nem só da família, começa na família e a escola então dá um reforço a mais, para essas crianças e adolescentes que temos aqui, mas ela tem que começar na família, com os pais conversando com seus filhos”.

Em análise, as respostas das participantes desta pesquisa revelam três delas referenciando que a família deve iniciar a orientação, ou seja, iniciarem o diálogo com @s filh@s sobre sexualidade. Para a orientadora “A”, em razão da precocidade de idade com que as crianças são encaminhadas à escola, é desta instituição a função de iniciar o processo de conversação e orientação de crianças e adolescentes em relação à sexualidade, pois @s alun@s estão cada vez mais cedo em ambientes escolares e muitas vezes permanecem mais tempo na escola do que no convívio com os familiares. O que nos reporta às palavras de Garcia, ao entender que

[...] a família e a escola, corresponsáveis pela formação do indivíduo, deve possibilitar aos jovens uma educação sexual que pressupõe a busca de uma sexualidade emancipatória, ou seja, uma sexualidade gratificante, socialmente livre e responsável, subjetivamente enriquecedora concebida como parte integrante e essencial da vida humana. A educação sexual emancipatória pressupõe o desenvolvimento de ações educativas com a finalidade de promover a autonomia, buscando superar padrões de comportamentos hierarquizados e estereotipados, superando preconceitos e tabus (GARCIA, 2003, p. 252).

Essas reflexões nos permitem pensar que o compromisso da família e da escola é o de participarem ativamente na formação de alun@s/filh@s em relação à sexualidade. Acreditamos que isso pode oportunizar avanços significativos na superação de discriminações vividas em espaços educacionais e na sociedade. “A construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente, infindavelmente” (LOURO, 2008, p.18). O que nos leva a perceber possibilidades de compreender o mundo em que vivemos e a formação do cidadão como um sujeito crítico e participativo do processo de transformação para que os direitos sejam de fato iguais para tod@s, conforme previsto nas legislações.

As contribuições das orientadoras entrevistadas são reveladoras de situações referentes à sexualidade não entendida pela escola como condição humana, e percebida como

desvio de comportamento ou associada à determinadas atitudes típicas de meninos ou meninas. Um dos exemplos está na fala da orientadora “A”, ao se referir sobre a sexualidade:

A única coisa que eu percebo é nessa questão da sexualidade do gostar mais do corpo, de ter influências mais nessa relação de namoro são as meninas. Os meninos não, eles são assim até ingênuos em certas situações. Elas estão muito mais avançadas que os meninos, eles estão dormindo ainda (ORIENTADORA “A”).

Essa orientadora levanta a questão de que as meninas apresentam interesse mais aguçado pela sexualidade, preocupações com o próprio corpo, com a estética e o vestuário, ao contrário dos meninos. Para a entrevistada, as meninas são mais “desprendidas” de certos tabus e preconceitos.

Embora a observação acabe estereotipando as meninas como as que mais se preocupam com o corpo e com a sexualidade, de certo modo colocando os meninos como inocentes, essas palavras podem ser associadas à maioria das discussões empreendidas até aqui, de que a sociedade determina papéis e atitudes de acordo com gênero e qualquer mudança nesse padrão acaba gerando preconceito, por consequência, exclusão. Também situamos nessa fala a questão do preconceito em relação ao corpo, no entanto entendemos que isso não pode ser visto sem a luz da cultura historicamente construída sobre o corpo feminino. Às mulheres geralmente foi condicionada a ideia do cuidar da aparência física. Aos homens, isso seria, e ainda o é em muitos casos, percebido como feminilização, portanto não fazia (e ainda pouco faz na região serrana catarinense) parte do universo masculino, sob pena de diminuí-lo em relação aos seus pares.

Quanto à sexualidade, entendemos a possibilidade de observarmos essa colocação sob a ótica das conquistas de espaços pelas mulheres. Isso está se enraizando na cultura, na sociedade e as mulheres aos poucos vão assumindo seu corpo, desenvolvendo sua sexualidade, vivenciando isso com mais naturalidade. Embora saibamos das reservas dessa leitura, ainda assim nos dispomos a pensar que há mudanças e estas devem e precisam ser percebidas com urgência pela escola, pois esta se constitui espaço de socialização, de contato e de convívio com o diferente. E, se isso não for trabalhado sob a perspectiva da igualdade, podemos oportunizar a perpetuação de estereótipos e de comportamentos próprios de um determinado gênero, o que pode oportunizar todo tipo de preconceito, principalmente em relação à homossexualidade, aspecto abordado nesta sequência.

6.4.1 Homossexualidade na escola

A pergunta sobre a homossexualidade, idealizada para dar maior visibilidade à temática da sexualidade, na qual é marcada a diferenciação entre os sexos, com funções específicas para cada um, sendo a mulher frágil, sensível e o homem, o intelectual, corajoso e forte. Constatamos que esse é um tema ainda pouco discutido nos espaços escolares, o que nos permitiu identificar situações bastante complexas. Buscamos com as entrevistadas conhecer o que pensam sobre a questão da homossexualidade, assunto de relevada importância na luta contra a homofobia e o heterossexismo no contexto escolar. Os relatos das orientadoras nos trouxeram questões muito próximas do preconceito, embora tenhamos identificado tentativas de superação em algumas percepções. A insegurança em discorrer sobre essa temática foi bastante perceptível durante as entrevistas e na análise dos dados da pesquisa, a exemplo da orientadora “A”, que se exime de pronunciar a palavra homossexual:

A gente tem um aluninho que está pendendo para aquele lado. Falar para ele pode se intimidar. Então deixa ser como ele é. A gente trabalha muito isso, que ninguém é igual ao outro. As professoras falam isso, temos uns especiais também. Então, cada um é do seu jeito. É trabalhado muito isso na sala com eles (ORIENTADORA “A”).

A expressão “pendendo para aquele lado” e os comentários que seguem são indicativos da dificuldade em se discutir a questão da homossexualidade e, essa mesma entrevistada, quando pronuncia essa palavra, de certo modo diminui o sujeito homossexual, ao relatar que “[...] esse aluno [...] desde o pré realmente tinha uma tendência homossexual, **até que o aluno tinha um lado positivo, não sei se eu posso colocar como positivo**” (grifos nossos). Essa última frase nos permite interpretar que a homossexualidade é percebida como algo negativo, ruim. Preocupantes também são as colocações da orientadora “B”, quando disse que “[...] até hoje a gente tem professoras que são... né, e não são debochadas por isso”. E continua com suas observações:

Inclusive a gente fez um banheiro unissex, porque a gente tinha meninos que eram assim, eles vinham e solicitavam abertamente sem nenhuma vergonha, e a gente gostaria que falasse, e eu estava junto quando foi pedido esse banheiro, e aí a diretora mandou fazer para atender o pedido destas crianças, e nem por isso ninguém debochou disso e até hoje tem professores que são, são... (ORIENTADORA “B”).

Essas falas demonstram como a escola reproduz e produz estereótipos sobre gênero e sexualidade em seus discursos, ações, prevalecendo práticas pedagógicas providas de preconceitos e discriminações em seus ambientes. Para Louro,

A escola é um dos espaços mais difíceis para os sujeitos assumirem sua condição de homossexual, pois, segundo a concepção hegemônica, só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo inato a todos - deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, dessa forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, em relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância (2001, p. 30).

Contudo, em alguns momentos a escola apresenta uma reação ao processo de reprodução de modelos socialmente construídos, a exemplo da fala da orientadora quanto à construção de um banheiro unissex, mas ainda estamos longe de compreender esse espaço como lugar em que heterossexuais, homossexuais, femininos e masculinos, transexuais, travestis possam viver livres de preconceitos e de violências.

Quando há possibilidades de se discutir a sexualidade, a homossexualidade, as pessoas acabam identificando outros fatores, mas não os denominam. Há sempre o esquivamento, mesmo quando são relacionadas ações que podem contribuir para a garantia de direitos da individualidade, não necessariamente marcada pela homossexualidade, mas por aquilo que cada um percebe de si, de sua identidade e subjetividade. Isso se dá, por exemplo, na questão do uso dos banheiros nas escolas, conforme os relatos expostos na sequência:

No período diurno usamos banheiros separados, embaixo para meninos e em cima para meninas. No período noturno, o banheiro é junto porque nós temos uma turma de aceleração. Alunos com idade série que já estavam assim bem ultrapassados na questão do fundamental, daí o banheiro é coletivo. É o banheiro lá de cima que eles usam e nós temos uma menina só na sala e o restante meninos (ORIENTADORA “A”).

Hoje na escola nós temos banheiros das meninas e banheiro dos meninos, e temos o pessoal da organização da escola que fica em atendimento na hora do recreio, aqui então eu acho que esse cuidado tem que ter, eu vejo que é mais uma questão de cuidado mesmo a separação, porque se fosse banheiros juntos nós teríamos um problema muito sério em função da diferença sexual, porque ainda é uma questão bastante curiosa para as crianças, ainda mais famílias que não trabalham isso né (ORIENTADORA “C”).

Entendemos que as discussões sobre sexualidade também perpassam pelos diferentes espaços intraescolares frequentados pelos alunos. Neste caso, o banheiro acaba marcando ou acentuando as diferenças. O ideal seria, na impossibilidade de um único banheiro, que fossem construídos ambientes masculinos, femininos e unissex, o que significaria um espaço de respeito à individualidade e ao que cada um sente em relação ao próprio corpo, à subjetividade, à identidade de gênero. Nesta perspectiva, a orientadora “D” aborda sobre a necessidade de ter na escola um banheiro para meninos e outro para meninas:

[...] olha dentro da escola ainda há necessidade pelo fato de as crianças estarem com a sexualidade a florada mais cedo. Está tudo precoce. Então a gente fica de olho. Mas é claro que em casa não existe isso. Mas na escola, vendo por esse lado, ainda tem necessidade (ORIENTADORA “D”).

As palavras da orientadora “A” nos levam para a questão da sexualidade vigiada no sentido de que a transgressão às normas, no que diz respeito à idade para a descoberta da sexualidade, do assumir identidades não padronizadas social e culturalmente a exemplo da homossexualidade requer, segundo o discurso vigente no meio educacional, um olhar vigilante. Conforme ressalta a entrevistada, a vigilância não ocorre no lar, em casa, e caberia, portanto, sob essa perspectiva, à escola a função de vigiar. Isso nos reporta às palavras de Louro ao discorrer sobre questões de identidade, sexualidade e vigilância. Conforme essa autora,

Esses mecanismos operam, fortemente, no campo da sexualidade. Aqui, uma forma de sexualidade é generalizada e naturalizada e funciona como referência para todo o campo e para todos os sujeitos. A heterossexualidade é concebida como “natural” e também como universal e normal. Aparentemente supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto. Consequentemente, as outras formas de sexualidade são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais. É curioso observar, no entanto, o quanto essa inclinação, tida como inata e natural, e alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento (LOURO, 2000, p. 10).

Com base nas palavras de Louro, observamos que a escola tem sido ao mesmo tempo promotora de discursos pró-sexualidade padronizada, homens e mulheres, relacionamentos “corretos” somente com o sexo oposto e discriminação de qualquer situação ou condição que se contraponha a essa norma. Contraditoriamente, também vigia a sexualidade compreendida como “normal”, “natural”. Nisso contesta-se a questão da normalidade em relação a essa condição, pois, de acordo com a mesma autora, a sexualidade é uma construção social, cultural e política. Essas colocações nos levam a pensar sobre a necessidade de a escola refletir, dialogar sobre a sexualidade com seu grupo de trabalho. Diante disso, Louro argumenta que

O que importa aqui considerar é que - tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade - as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento - seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade - que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja “assentada” ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação (LOURO, 1999, p. 27).

Entendemos com a autora a importância de sairmos desse ciclo de reprodução de modelos estereotipados e homogêneos. Os profissionais da escola precisam buscar materiais para leitura, conhecer outros discursos, diferenciar ações e práticas educacionais, direcionando-as ao reconhecimento de um espaço educacional possível de construção de autonomia d@s alun@s de forma integral. Isso, conforme nossa percepção, pode contribuir na mudança da realidade do coletivo escolar, nas suas subjetividades, suas ações e concepções em relação ao outro, ao que consideram diferentes e condenam ou ignoram, talvez por não saberem lidar com a sexualidade e homossexualidade seja na escola ou em outros espaços. Essa reflexão pode ser complementada pelas colocações da orientadora “D”, ao discorrer sobre a presença da homossexualidade em seu ambiente de trabalho:

Na escola já passamos por certas situações até porque nós temos um professor homossexual, e o pai queria tirar o filho da turma porque não aceitava o professor. [...] quando a gente recebeu este professor ele já veio com receio, porque ele tinha vindo de outra escola, eu acredito que não foi muito bem aceito (ORIENTADORA “D”).

O receio, conforme essa orientadora, parte da família em relação ao professor homossexual. Contudo, em relatos anteriores, isso transparece também nos demais sujeitos da escola. Receio, preconceito, não aceitação, incompreensão são leituras possíveis para essas colocações e elas se refletem na sala de aula, conforme se pode observar nas palavras dessa mesma entrevistada:

Aqui na escola a maioria é mulher então eu não vejo problemas. Eu vejo que os professores homens, nunca vejo eles conversando com o professor que é homossexual. Então ainda há certo receio e a gente fica triste por isso. Mas daí para você ver, se existe entre os professores é claro que vai existir dentro de uma sala de aula (ORIENTADORA “D”).

Convém salientar que nas percepções são reveladas várias ações desenvolvidas no cotidiano das escolas, o espaço que forma e transforma sujeitos para uma realidade que deveria ser de pessoas críticas, participativas, mas que não consegue suplantar a dicotomia entre o discurso da igualdade e a prática da diferença. Isso se reflete nas atitudes de profissionais e de pais que mantêm enraizados conceitos autoritários, discriminatórios, heteronormativos.

[...] alguns alunos se apavoram porque já traz de casa aquela negação que tem que ser homem e mulher e deu. Outros têm medo de agir com naturalidade, porque em casa talvez muitos já vivenciaram isso. Então essa situação, como eu disse anteriormente, fica fechadinha, guardadinha como diz o ditado, “abriu o armário e saiu todo mundo”. Mas eu vejo que ainda existe preconceito. Ainda tenho um certo receio, mas a gente avançou muito

sim. [...] nós já tivemos alunas lésbicas e conversamos com quem não aceitava (ORIENTADORA “D”).

Podemos afirmar que a escola, materializada nos sujeitos que a frequentam e os que nela trabalham, tem passado por situações que a obrigam a tomar certas atitudes e mudar comportamentos para desmistificar, desconstruir um histórico de opressão relacionada à sexualidade, mais especificamente que “[...] libertem, construam relações nas quais a dignidade humana e a igualdade de direitos poderão ser princípios norteadores” (CARVALHO, 2009, p. 37).

As palavras de Carvalho nos direcionam para a necessidade de que, nas escolas, possamos oferecer a liberdade a alun@s e professor@s de exercerem/usufruírem seus direitos. Isso envolve a proposição e desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem temas do cotidiano escolar e incluam as questões de gênero, sexualidade, homossexualidade juntamente com outras questões, como forma de contribuir para a superação das desigualdades e a promoção da equidade para tod@s.

6.4.2 Homofobia escolar

É sabido que, como reiteramos continuamente, a escola deve se constituir ambiente propício à promoção do desenvolvimento de sujeitos capazes de transformar a sociedade, tornando-a igualitária e justa. Contudo, se algumas questões não forem devidamente trabalhadas para a transformação, a escola pode manter-se um espaço de reprodução de valores, de padrões convencionais, normatizadores, predominantes, de preconceitos e discriminações àquel@s que não se enquadram em sua estruturação.

Um fator importante a ser situado nessa discussão é o conceito de homofobia, por ser um tema presente nas falas das participantes desta pesquisa. Borrillo entende que a

Homofobia é a atitude hostil que tem como foco homossexuais, homens ou mulheres, e consiste em designar o outro como inferior, contrário ou anormal, de modo que sua diferença o coloca fora do universo comum dos humanos (2001, p. 13).

Louro estuda essa questão sob a perspectiva do medo da perda de identidade - homem ou mulher. Ao conceituar homofobia, a autora situa que

[...] o medo voltado contra os/as homossexuais pode se expressar ainda numa espécie de terror em relação à perda do gênero, ou seja, no terror de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher “reais” ou “autênticos/as” (1997, p. 28).

Nas palavras dess@s autor@s, a homofobia diz respeito à rejeição d@s sujeit@s homossexuais, os quais, sob a perspectiva da cultura patriarcal, machista, que historicamente forjou nossas crenças, apresentam-se fora do padrão de normalidade no que se entende por homem e mulher. Isso nos torna incapazes de compreender, mas principalmente de aceitar aquilo que se situa fora do contexto de homens e mulheres considerados legítimos conforme a cultura sob a qual fomos educados. Identificamos nas respostas das orientadoras que a escola, por consequência seus sujeitos, apresenta em seu cotidiano comportamentos de relutância, de negação à mudanças sociais, reforçando discursos negativos e preconceituosos sobre gênero, sexo, raça, etnia e sexualidade, tornando-se um espaço educacional homofóbico, sexista, racista, desigual.

Para Louro, a escola

É uma entre as múltiplas instâncias sociais que exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero, colocando em ação várias tecnologias de governo. Esses processos se instauram e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno aplicadas pelos sujeitos sobre si próprios, havendo um investimento continuado e produtivo desses sujeitos na determinação de suas formas de ser ou “jeitos de viver” sua sexualidade e seu gênero (1999, p. 25).

Uma das situações vivenciadas nas escolas relacionada ao bem-estar e à individualidade de homossexuais, e de modo geral de todo@s @s alun@s, são os banheiros. A esse respeito, conforme já situamos, o ideal seria a disponibilização de banheiro para meninas, para meninos e unissex. Conforme a opinião da orientadora “B”, a respeito desse assunto, “[...] sim, temos que ter banheiros separados. E temos até o banheiro unissex, que foi um pedido dos alunos que nós tínhamos aqui, e que **não foi recriminado em momento algum**, e temos ainda o dos meninos e das meninas que são todos adaptados também para os cadeirantes. Bem bonitos” (grifos nossos).

Embora as colocações de certo modo afirmativas quanto à aceitação das diferenças, atendendo solicitações de alun@s no que diz respeito aos banheiros, na sequência de sua fala identificamos a dificuldade em aceitar a homossexualidade na escola. Isso ocorre principalmente quando a orientadora refere-se a alun@s homossexuais por meias palavras, evitando pronunciar o termo homossexual. A orientadora refere apenas “[...] como são... né..., a gente tinha meninos assim...”. Isso nos leva a refletir que a escola, em alguns momentos, chega a se aproximar das discussões sobre a diversidade, com aberturas @s alun@s para a participação coletiva, contudo essa condição está mais presente na estrutura física da escola (adaptação de banheiros) do que no diálogo, ficando mais próxima do estereótipo do que da

equidade de gênero. Assim, esse espaço contraditório em que se configura a escola nos parece bastante demarcado pela diferenciação em relação à orientação sexual.

Entendemos a necessidade de retomarmos algumas falas para exemplificarmos nossas observações, centrando-nos nas colocações da orientadora “A”, ao referir-se a um aluno que frequentava a escola desde a educação infantil e que, segundo ela, “[...] mesmo desde pequeno tinha um jeito afeminado”. A mesma orientadora destaca uma situação exposta por uma das professoras da escola: “[...] uma professora me relatou agora nos primeiros dias de aula, no início do ano, que nós temos um menino que já tem uma tendência à questão homossexual”.

Em outra escola, a orientadora “C” afirma que “[...] existe o preconceito, por mais que a gente trabalha isso, existe preconceito com as diferenças. Isso ainda é bem presente na sala de aula, na escola, no pátio, na fila. Não tanto por parte dos professores, eu não vejo”. Nessa escola, algumas situações nos parecem favoráveis ao diálogo sobre a orientação sexual: “[...] é muito abordado, até porque temos alun@s e professores também, e como nós temos dos dois lados, trabalhamos nessa questão, temos três alunos homossexuais e temos uma professora lésbica”. Contudo, percebe-se ainda a diferenciação entre heterossexualidade e homossexualidade no que foi relacionado pelas entrevistadas.

As palavras das orientadoras expressam o preconceito quanto à sexualidade d@s alun@s e professor@s homossexuais. A escola, em seu contexto, continua rotulando @s sujeitos. Contudo, algumas das entrevistadas abordam sobre a necessidade de discutir sobre orientação sexual com professor@s: “[...] esse tema sobre a homossexualidade dentro da escola com os professores é uma coisa que eu tenho que repensar” (ORIENTADORA “C”). E continua: “[...] nunca relacionei um trabalho com esse tema, porque sempre surge essa questão mesmo que indiretamente”. E então expõe:

[...] a gente não sabe lidar, por exemplo, atender um aluno homossexual, como fazer. Nem sempre a gente sabe o que fazer. Tem hora que a gente fica perdido na escola, como os alunos do 9º ano, que o menino que é homossexual assumido. Então, tem situações que a gente fica numa saia justa por não saber como lidar com isso (ORIENTADORA “C”).

Alia-se a essas colocações o fato de deparar-se com professor@s homossexuais/lésbicas, pais que não aceitam professor@s fora do padrão ao qual estão condicionados culturalmente e principalmente o não saber lidar com essas questões. E, se as orientadoras, que estão na escola para essa função de orientar a prática pedagógica, não sabem

como agir ou o que fazer, como podemos esperar que na sala de aula sejam desenvolvidas ações de combate à homofobia, ao heterossexismo, ao sexismo, racismo etc?

Por meio dos relatos das orientadoras, verificamos que nas escolas os discursos estão voltados para os preconceitos em relação à sexualidade e à homossexualidade, condição recorrente nas famílias que reproduzem o que está arraigado social e culturalmente. Para Louro,

É importante notar, no entanto, que embora presente em todos os dispositivos da escolarização, a preocupação com a sexualidade geralmente não é apresentada de forma aberta. Indignados/as sobre a questão, é possível que dirigentes ou professores/as façam afirmações do tipo: “em nossa escola nós não precisamos nos preocupar com isso, nós não temos nenhum problema nessa área”, ou então, “nós acreditamos que cabe à família tratar desses assuntos”. De algum modo, parece que se deixarem de tratar desses “problemas” a sexualidade ficará fora da escola. É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz (1997, p. 80-81).

Entendemos com a autora a necessidade de a escola reconhecer seu papel na questão da sexualidade, pois @s professor@s precisam de elementos/instrumentos que lhes possibilitem o trabalho com materiais e conteúdos representativos e estimuladores de discussões nas quais a homossexualidade seja considerada tanto quanto a heterossexualidade. Para isso, os espaços escolares e seus sujeitos precisam sair da negação implícita, reforçada por questões psicológicas, físicas, morais e políticas d@s alun@s. Entendemos essa ação como fundamental para que se inicie a construção de um ambiente de respeito e valorização das diferenças relativas à diversidade sexual como questões inerentes ao Ser humano e não como uma condição imposta pela sociedade, algo questionável e fora do padrão socialmente aceito.

Nesse sentido, algumas percepções das orientadoras participantes deste estudo se voltam para a discussão sobre a violência presente em espaços escolares relacionada à sexualidade, à homossexualidade, ao racismo e ao sexismo. Trazemos algumas percepções da orientadora “C”, ao situar-nos que “[...] a violência existe na escola bastante. Esta questão existe e a gente pensa que é fora da escola, mas não. Existe dentro da própria sala de aula”, situações levadas à orientação pedagógica pel@s professor@s que vivenciam esse contexto em sala de aula. E também nesse processo identificamos a diferenciação entre sexos, a indicação de papéis de gênero e de que há comportamentos próprios para meninos e meninas, o que não deixa de ser reflexo do contexto social no qual esses sujeitos são formados:

Em geral, sendo assim, com as meninas é mais fácil de tratar, você conversa você dialoga e elas vêm com mais facilidade, agora os meninos, sabe aquela coisa assim, saindo do machismo, pessoal. A questão da rebeldia ainda é mais nos meninos, e a gente tem mais dificuldade com os meninos (ORIENTADORA “C”).

Observamos nessas colocações a presença da homofobia, da violência entre @s alun@s e professor@s por questões derivadas de preconceitos, da não aceitação das diferenças de raça, gênero, etnia e diversidade sexual. Como consequência, surge a intolerância entre os sujeitos que convivem quase que diariamente em um mesmo ambiente. Para a mesma orientadora, “[...] com certeza, o que acontece é quando ocorre a discriminação, se ninguém comenta, principalmente entre os alunos, acaba acontecendo a agressão física”. E isso, conforme as observações da mesma entrevistada, a violência se propagada na família, “[...] até por parte de irmãos, dos pais que não aceitam, estão vendo a situação, mas não aceitam. Então a gente já presenciou agressão física”.

Conforme a orientadora “B”,

Eu já vi isso. Acontece agressão física e verbal. Eles saem para o recreio, eles brincam juntos, eles conversam juntos, mas discutem juntos também. É tudo junto, daqui a pouco aquela conversa já virou uma discussão e a discussão às vezes vira em uma discórdia né, uma briguinha. E às vezes a gente tem que entrar em ação, tem que ver o que foi, a raiz da coisa, onde nasceu aquela encrenca tal, aquela briga e já ir orientando eles e perguntando por que foi, aonde foi?

Ações violentas vêm crescendo nos últimos anos no interior das escolas, independente se da rede pública ou particular de ensino, conforme registrado por Priotto e Bonetti (2009). Contudo, cabe ressaltar, segundo os mesmos autores, que há diferentes tipos de violência escolar, classificando-a em violência na escola, da escola e contra a escola. Em um sentido amplo, consideram por violência escolar

[...] todos os atos ou ações de violência, comportamentos agressivos e antissociais, incluindo conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, marginalizações, discriminações, dentre outros praticados por, e entre, a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, familiares e estranhos à escola) no ambiente escolar (PRIOTTO, BONETTI, 2009, p. 164-165).

A violência resulta de diferentes causas, dentre elas a discriminação e o preconceito. Não se trata, porém, de uma condição inerente @s alun@s. A violência é uma construção social, tanto quanto a sexualidade e suas diferenciações. Quando relacionados os dois aspectos, a ação violenta expressa não o contexto da escola, porque constitui reflexo da sociedade na qual os sujeitos aprendem conceitos e preconceitos. O reflexo desse constructo

social se dá com certa ênfase na escola por ser ela, notadamente a escola pública, um espaço democrático no qual interagem as diferenças (sociais, raciais, étnicas, sexuais, de gênero entre outras). Quando essas diferenças se chocam em razão de conceitos aprendidos socialmente sobre “certo” ou “errado” instaura-se a violência na escola e da escola. Na escola, por refletir o contexto social além dos muros, da escola, por ser ela o espaço também da perpetuação de preconceitos. Assim, conforme as palavras da orientadora “B”, é preciso identificar a causa, saber o que houve.

A agressão também marca a convivência entre os sujeitos da escola onde trabalha a orientadora “A”:

Sim, na escola temos agressão física e verbal. Colocamos as duas vítimas, o agressor e o agredido, juntas para tentar achar uma solução. Então a gente precisa e aí a escola tem essa prática de ouvir os dois lados, para não dar razão pro outro, mas chegar a um consenso. Mas esses conflitos acontecem diariamente da pré-escola até ao nono ano.

A reflexão gerada por essas colocações encontra respaldo nos estudos de Borges e Meyer, quando situam que “[...] comportamentos homofóbicos variam desde a violência física da agressão e do assassinato até a violência simbólica, em que alguém considera legítimo afirmar que não gostaria de ter um colega ou aluno homossexual” (2008, p. 16).

Como sabemos, a instituição escolar reproduz a identificação de sujeitos por classe social, etnia e sexo, e isso vem sendo feito historicamente, reproduzido cotidianamente conforme observado nas percepções das orientadoras entrevistadas neste estudo. Isso resulta em prejuízo, contribuindo para (re)produzir e hierarquizar as diferenças.

6.5 FORMAÇÃO D@S PROFESSOR@S SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE, RAÇA, ETNIA

Na busca de compreensão e conhecimento sobre as relações de gênero nas escolas decorrentes das formações continuadas d@s professor@s identificamos que isso se constitui em desafios constantes e tarefa complicada para todos os sujeitos envolvidos nesse processo. Para Narvaes, o ideal seria, nos momentos formativos, que se mobilizassem “[...] os vários saberes como reflexão sobre a prática e a teoria especializada na constituição da profissionalidade” (2000, p. 40). Contudo, conforme identificado neste estudo, a distância entre o ideal e a realidade vigente ainda é grande e requer profundas reflexões coadunadas com ações imediatas para que o real se aproxime do ideal de uma escola e de profissionais da educação formadores para a vivência da cidadania e da igualdade de direitos.

Diante disso, em uma perspectiva contemporânea, podemos dizer que as questões de gênero têm sido alvo principal na política educacional a partir da década de 1990 como vimos anteriormente. Desse período em diante são intensificados programas e legislações federais com o intuito de orientar e auxiliar @s profissionais da educação no sentido de adotar o compromisso de combate às desigualdades. Assim, mobilizam-se diferentes segmentos da educação na tentativa de diminuir preconceitos e diferenças entre alun@s e demais sujeitos da escola e, principalmente, no buscar mudanças de paradigmas que vêm historicamente sendo construídos em sociedade e resultando em padronizações sociais.

Conforme entende Louro:

Através de um aprendizado eficaz, continuado e sutil, a instituição (escola) imprime um ritmo, uma disposição física, uma postura nos sujeitos. Meninos e meninas, jovens, mulheres e homens aprendem e incorporam gestos, movimentos, habilidades e sentidos, simultaneamente, eles e elas respondem, reagem, acatam e rejeitam (2001, p. 87).

Na escola, @s estudantes aprendem e incorporam o que pode e o que não pode ser expresso em relação à sexualidade e às questões de gênero. Por isso, é importante que a escola trabalhe na perspectiva de contribuir para a diminuição de preconceitos quanto às questões de gênero e diversidade sexual. Por parte do Estado, estão acontecendo alguns movimentos para dar suporte @s professor@s relativos às práticas pedagógicas voltadas para a inclusão, reflexão e discussão sobre marcadores sociais a exemplo de gênero, raça, etnia e diversidade sexual.

Contudo, há um longo caminho a ser percorrido para que as mudanças se efetivem e isso perpassa inclusive a própria aceitação e compreensão d@s sujeitos da escola quanto à necessidade de perceber-se seres humanos independentemente de orientação sexual, cor ou origem. O exemplo do muito que há para ser superado foi identificado nas palavras transcritas na sequência:

Estou na escola né, deixando os alunos livres para dizerem o que pensam, mas nem sempre nós como profissionais da educação respeitamos, e não temos este total respeito, muitas vezes a gente leva isso para o lado de respeito, mas leva às vezes também como uma afronta (ORIENTADORA “C”).

A gente sempre procura tratar todo mundo com muita naturalidade, que tem que ser todos bem recebidos, que somos todos iguais e temos todos os mesmos direitos. Então essa foi uma das situações e nós temos alguns alunos, meninas e meninos, que já se decidiram sexualmente. Então a gente procura tratar com naturalidade. Quando a gente começa detectar, não aceitamos nenhum tipo de discriminação. Havendo algum tipo de discriminação, já vamos logo tentando apagar o foco de incêndio. Mas a

gente sabe que isso ainda é muito pouco, ainda mais porque nós temos colegas que ainda não aceitam. Nós temos pais também que não aceitam. Isso é o início de uma caminhada na qual sabemos que vão ocorrer muitos problemas, muitos incidentes. E é uma luta que está aí e a gente vai ter que trabalhar (ORIENTADORA “D”).

Essa descrição nos situa quanto às práticas pedagógicas. Mesmo com certo avanço relativo às políticas públicas de gênero, programas federais de gênero, raça e etnia, ainda nas escolas @s profissionais da educação continuam com uma prática excludente, reprodutora de comportamentos e padrões sociais. Nesse sentido, referenciamos os PCN, nos seus temas transversais em orientação sexual, que apresentam a questão da autonomia para as escolas optarem por princípios sob os quais serão efetivadas as ações docentes. Os PCN trazem que

Esses princípios determinarão desde a postura diante das questões relacionadas à sexualidade e suas manifestações na escola, até a escolha de conteúdos a serem trabalhados junto aos alunos. A coerência entre os princípios adotados e a prática cotidiana da escola deverá pautar todo o trabalho (BRASIL, 1998, p. 299).

Nessa liberdade que o PCN traz como uma proposta, à escola cabe elaborar sua proposta de ensino sobre o tema orientação sexual, a fim de disseminar outros valores que minimizem e aos poucos acabem com o preconceito relacionado à sexualidade. No entanto, antes de colocar em prática essas ações, @s educador@s precisam superar as próprias dificuldades em tratar sobre essa temática. Enquanto professor@s, gestor@s, família e demais profissionais envolvid@s no processo de ensino aprendizagem se absterem de discussões construtivas quando perceberem atitudes ou falas preconceituosas entre alun@s e familiares, a escola tenderá a manter o estereótipo, o preconceito. Em outras palavras, se permanecermos fingindo, não propusermos diálogos, não problematizarmos nenhuma questão, a escola permanecerá uma instituição geradora e reprodutora de sujeitos preconceituosos e discriminadores.

O espaço escolar apresenta proporções quanto ao aceleramento ou retardo da aprendizagem. O meio social também tem relevância, pois ele é responsável pela socialização dos indivíduos. Quando esses ambientes tendem à homofobia, os sujeitos homossexuais serão discriminados pelos demais, não encontrarão um espaço no qual possam desenvolver sua identidade e isso pode afetar seu desenvolvimento social. Muitas vezes essas atitudes geram a violência, que pode ser verbal ou física, além da psicológica já incutida nos sujeitos desde o momento em que expõem sua sexualidade. Essa dificuldade d@s docentes em tratar sobre a questão da homossexualidade foi identificada nas palavras da orientadora “A” ao que referir

[...] que o professor não sabe unir a teoria e a prática. Ele faz muito bem se você perguntar qual é concepção de Piaget e de Vygosty, aquela concepção que embasa a rede municipal de ensino, ele vai te dizer na ponta da língua, mas ele não consegue colocar isso em ação no dia a dia quando ele vai sentar, planejar e pensar na turma X que tem esse aluno, esse, esse, esse que tem essa dificuldade e comportamento.

Na mesma perspectiva a orientadora “A” continua:

O professor sugere que tem que trabalhar as diferenças, mas ele não está preparado para trabalhar essas diferenças. A formação falhou na questão de tirar certos tabus né. Trazer à tona aquilo que está guardadinho passa muito pela questão cultural, como é que foi a educação dele, então isso fica muito forte. E aí ele não consegue trabalhar, aí coloca, vou deixar ali guardadinho ou vou dar só uma pincelada para quando eu estiver mais preparado. Só que aí também entra em questão a busca, se eu não sei eu vou buscar como trabalhar, aí as vezes fica um pouco de acomodação que o professor do ano que vem ele ensina ou de repente a situação é tão conflituosa que às vezes passa a vez para a gestora e para a orientadora. Elas é que vão resolver.

Na continuidade de sua fala, identificamos reflexões importantes a serem pensadas por tod@s @s que fazem parte do processo educacional:

Coloca o professor, eu não estou preparado para trabalhar educação sexual, eu vou buscar, mas esse buscar às vezes é um tempo que excede um ano. Você percebe que no outro ano, quando você vê que não se desencadeou, na verdade ele tem receio e medo, por mais que às vezes até busque formação do tema, mas ele ainda não tem segurança para isso, aí não passa. Se eu não estiver segura eu não vou passar para as crianças, então é uma coisa que vai ficando guardado, vai sendo armazenada ali e ele não consegue. Em outros procedimentos, em outras coisas a gente vê mudanças, a postura do professor muda na questão lá dos procedimentos, planejamento, intervenção, mas nessa questão de educação sexual é muito complicado. Eu acredito que é em função daquilo que veio de casa sabe? Porque aquilo que eu trago, por mais que eu passe por uma formação, que eu conviva com outras pessoas, que eu tenha alguma evolução, [...] aquilo que aconteceu lá na minha infância fica marcado para resto da vida. Fica guardado lá e aí é difícil superar isso. Então, se eu não tenho segurança, eu não vou falar, eu vou passar batido, eu não vou me encorajar e me dispor (ORIENTADORA “A”).

A partir desse relato, é importante mencionar a realidade das escolas quanto à manutenção de modelos sociais. As falas das entrevistadas revelam que há receio e negação por parte d@s professor@s em trabalhar temas relacionados à sexualidade. A própria insegurança da escola, representada pela orientadora escolar, contribui para que essa situação continue, quando deixa a cargo do professor o trabalho com as diferenças e não há cobranças em relação a isso. A relação dos conteúdos e as identidades de gênero ficam abertas nessas escolas, dependendo de cada docente o desenvolvimento, em sala de aula ou em espaços

sociais, de práticas e comportamentos que promovam a igualdade entre os sexos e a não exclusão LGTB.

Outra questão importante a ser observada é uma espécie de jogo de empurra de responsabilidades, @ orientador@ deixa para o/a professor/a, o/a professor/a não faz porque não é avaliad@. Quando isso acontece, há a desculpa de que não se consegue trabalhar a temática da sexualidade e de gênero e a orientação se exime de sua principal função, a de orientar o processo pedagógico, e nisso pode incluir-se também a sexualidade. Para superar um preconceito, é necessário que se trabalhe em conjunto, mas o receio, a insegurança quanto a essas questões está em todos os espaços e na maioria dos sujeitos da escola. Então, se não se consegue enfrentar a situação, façamos de conta que ela não existe ou vamos discuti-la com nossos pares, sem abrir para o contexto da sala de aula, d@s alun@s, porque isso assusta, inibe ou ofende os princípios sob os quais fomos educados. O resultado, a manutenção dos problemas nas escolas e na sociedade. Alguns exemplos disso podem ser encontrados na fala da orientadora “B”:

Aqui entre nós os professores sim, falamos sobre sexualidade, gênero, mesmo trabalhando sobre isso inclusive. Daí elas citam estas situações que acontecem e a gente debate estas situações - “há eu passei para os meus alunos que nós não somos todos iguais e que cada um é diferente, e que uns são bastante diferentes”, e isso é falado na reunião de professores. Também é o dia que a gente senta para tratar isso (gênero, sexo), é para tratar de tudo isso, só que aqui a gente não percebe esse preconceito. Não se tem assim aquela preocupação, todas as professoras já tratam tudo igual.

A orientadora “C” também traz elementos importantes para essa discussão:

Eu acho que se existisse um dos dois lados, tem que ser muito trabalhado a questão da igualdade, respeito à diversidade, na escolha da opção sexual. Eu posso não concordar, mas eu preciso respeitar. Como nós vivemos num país democrático, cada um tem o poder da escolha, então tem que trabalhar a questão de respeito.

Adiante em sua conversa identificamos as seguintes colocações:

É eu vejo assim, que é fundamental com os alunos a gente trabalhar, e é trabalhado, mas quando você fez a pergunta aqui agora até eu não sei porque a gente nunca trabalhou esse tema específico entre nós professores, até porque temos professores com esta opção. Acho que temos certo receio, eu tenho certa facilidade, fui criada em uma igreja evangélica tradicional, eu não tenho dificuldade com essa coisa de sexual, eu não tenho nenhum problema com a necessidade de trabalhar na escola sexualidade. Temos professora lésbica, professor homossexual esse ano não, acho que por isso o receio, porque você sabe que geralmente quem é homossexual não se aceita, então é mais difícil de trabalhar esse tema, por que você tem que saber até que ponto esse professor se aceita, entendeu? (ORIENTADORA “C”).

A leitura e análise das respostas das entrevistadas nos colocam em alerta para uma situação bastante comum, a do discurso pró-sexualidade imerso em preconceito, principalmente ao jogar o problema para os homossexuais. São eles que não aceitam sua homossexualidade ou a sociedade que os exclui? A pergunta que fizemos provocou a contradição, e isso representa a dificuldade que as pessoas têm em aceitar a diferença como normal. O diferente é encarado como problema com o qual ninguém sabe lidar. Conforme a orientadora “C”, por exemplo, @s professor@s, o grupo escolar procura estabelecer uma ordem e cumprir a mesma. Assim, o trabalho desenvolvido na escola deve seguir essa ordem, sem quebra de regras. Contudo, conforme ensinou Piaget, “[...] a obediência pura não favorece o desenvolvimento nem moral nem intelectual, por estar embasada nos princípios da coação social (1973, p.179).

Na perspectiva piagetiana, a coação pode proliferar sob deliberado poder social demarcado por hierarquias. A escola é regida por normas e parece aceitá-las ao pé da letra. Assim, muitas vezes deixa a desejar quanto à liberdade e democracia para professor@s e alun@s. A orientadora “D”, por exemplo, profere o discurso da igualdade, mas suas palavras revelam sua dificuldade em entender a homossexualidade e aceitá-la. Retomamos em sua fala aspectos já citados e discutidos, mas que consideramos importante serem re-situados para nos auxiliar na discussão:

Temos que aceitar, e outra de agir com naturalidade, porque em casa talvez muitos alunos já vivenciassem isso. Então, essa situação hoje, como eu disse anteriormente, a gente disse que ficava fechadinho, guardadinho como diz o ditado “abriu o armário e saiu todo mundo”, mas eu vejo que ainda tem preconceito, ainda tem certo receio, mas a gente avançou muito sim. Eu vejo que não há tanta dificuldade, não sei se é porque a gente trata com naturalidade, isso ajuda bastante. Eu acredito sim, que seja de agir com naturalidade, parece que as coisas fluem com mais naturalidade, mas se a gente se apavorar, a coisa desanda (ORIENTADORA “D”).

A entrevistada relaciona as causas e tem as soluções no que se refere à aceitação da homossexualidade, mas seu discurso não se condiciona à prática. Todavia, precisamos estar em alerta, pois os indivíduos desenvolvem-se em uma sociedade na qual são cobradas as inserções, comportamentos hierarquizados, competências no pensar, agir e análises sociais. Uma questão que se deve levar em conta é a necessidade de @s professor@s (des)construírem teorias e práticas levadas aos sistemas educacionais, não esquecendo os diversos olhares com que percebemos @ outr@. Isso poderá promover na escolarização d@s alun@s, como direito social e universal, o próprio desenvolvimento das capacidades mentais e morais como

princípios para uma participação ativa social. Nesse contexto, conforme entende Vasconcellos:

A ação educativa desenvolvida e os meios utilizados (metodologia, técnicas, conteúdos, relacionamentos) podem ajudar as pessoas a irem se libertando de tudo que as escraviza interior e exteriormente [...] mas pode também ser de natureza tal que mantenha as pessoas e os grupos em situação de dependência, manipulando-os como objetos e sujeitando-os às estruturas injustas. [...] Deixa de ser educação para converter-se em instrumento de dominação, de domesticação, responsável pela formação de homens e mulheres acomodados e alienados (2006, p. 11).

De acordo com o autor, quando falamos de educação escolar, referimo-nos em formação e transformação de processos educativos. Vivemos desafiados pela necessidade de uma educação libertadora, na qual @s professor@s precisam considerar que a temática de gênero na escola é de fundamental importância para maiores reflexões e construção de valores sociais diferentes dos centrados no preconceito e padrões que não aceitam a diversidade. Isso diz respeito à relevância da liberdade e igualdade diante dos preconceitos e estereótipos de gêneros encontrados em espaços escolares e fora deles.

Assim, a temática contribui na viabilidade de uma formação de novas gerações sob uma perspectiva multicultural e plural dos sujeitos e da realidade social. Sendo assim, identificamos a necessidade do constante diálogo e prática da temática de gênero nas escolas, nas ações d@s professor@s e famílias, formações d@s profissionais da educação e demais profissionais envolv@d@s em processos de formação de sujeitos.

A questão da formação de professor@s apresenta vieses que precisam ser repensados, conforme se pode observar nas colocações da orientadora “A”

Temos as paradas pedagógicas aonde eu procuro estar na escola. Essas paradas pedagógicas são feitas bimestralmente, onde a gente procura elencar uma pauta reflexiva acima do cotidiano da nossa escola. Então trago, muitas vezes, alguns palestrantes. Percebo que a formação acontece nesses períodos da parada pedagógica. Acontece também na hora atividade. Nós organizamos para que os professores venham em determinados momentos no bimestre para sentarem-se com a orientadora e com a gestora para trabalhar sua questão de sua sala de aula. Então, trazemos um texto em outro momento. Eu acho que a formação na secretaria [SMEL] fica muito fragmentada, porque os professores das séries iniciais e do pré tem uma formação, do primeiro e segundo ano tem uma formação, o terceiro e o quarto ano tem outro tipo de formação, sexto ao nono por área de conhecimento, então ficam fragmentadas as coisas. A criança está aqui no pré, mais daqui dois a três anos ele vai estar lá no quinto ano.

Nessas palavras, ao referi-se à educação, logo vem o discurso quanto ao processo de formação inicial, continuada, na necessidade de investir na própria formação em razão das

tantas mudanças ocorridas em curto espaço de tempo. Contudo, as orientadoras observam fatos que há muito vêm sendo discutidos por estudiosos sobre a educação quanto à formação de professor@s. Em geral, coloca-se que esses momentos são descontínuos e, muitas vezes, equivocados em relação ao que se espera da formação de professor@s críticos para que isso seja também sua prática na sala de aula.

Para a orientadora “A”, “[...] infelizmente as nossas agências formadoras não dão esta didática. Não têm essa disciplina de trabalhar com conflitos né. Ficamos muito na questão da teoria das concepções, mas como trabalhar com conflito não tem”. Isso nos parece crítico no momento em que @s professor@s vêm enfrentando uma série de problemas nas salas de aulas, e que @s alun@s também se encontram em conflito quanto ao que desejam e o que lhes permite a escola. Auxiliar @s professor@s a superar as próprias resistências quanto a temáticas consideradas tabu pode contribuir para a abertura do diálogo em sala de aula e de um caminho para a diminuição da violência, do preconceito, do desrespeito e da homofobia no ambiente escolar.

O problema da formação, no entanto, não se revela somente na formação inicial e continuada. Ela vem antes, faz parte de um processo histórico que necessita mudar. A formação de professor@s em muitas situações continua estacionada na teoria que não leva à prática, não resolve problemas, nem dá @s professor@s elementos que lhes permitam lidar com as dificuldades cotidianas. Essa formação precária vem desde os bancos escolares. E aqui nos deparamos com as duas pontas da formação: a escola de ensino fundamental, início do processo formativo educacional, e a formação de professor@s, última etapa para que um/a profissional seja colocad@ no mundo do trabalho e absorvid@ pelas escolas. Se a formação nas escolas das séries iniciais continua desse modo, isso pode revelar que a formação de professor@s se mantém igual. E entramos em um círculo vicioso, no qual não se assume responsabilidades, porque as mesmas sempre são d@ outr@.

Para a orientadora “C”:

Nesses anos todos de orientação escolar, é que os profissionais da educação estão chegando cada vez mais com a formação pior, a formação é precária, ele vem de uma formação bem deficiente, e aí chega aqui, às vezes a gente não consegue resolver nem os nossos conflitos. E daí, como é que eu vou resolver o conflito de uma situação da escola? Isso me preocupa bastante. Eu penso, o que vai ser da vida dos meus netos, que professores meus netos vão pegar?

A fala dessa orientadora aproxima-se bastante das colocações feitas pela orientadora “A”, o que representa um discurso recorrente, uma percepção comum entre @s profissionais

da educação. Os problemas estão à tona, tod@s, ou pelo menos a maioria, identificam, mas não sabem lidar com questões relativas à sexualidade porque têm dificuldades em aceitar que precisam mudar também.

A professora de ciências disse: “olha eu não vou trabalhar com essas cartilhas encaminhadas pelo MEC (caderneta do estudante), porque eu não estou preparada, e as famílias não vão aceitar para esse tipo de trabalho”. As cartilhas estão guardadas na biblioteca, porque não adianta eu colocar. Como orientadora falar, você tem que trabalhar, se o professor não está preparado. Eu vou criar um outro conflito, uma angústia, porque ela não vai dar uma aula tranquila, preparada e planejada, porque ela não está segura para fazer aquilo. Aí a coisa não vai rolar. Então eu disse: deixe, quando o professor achar que está preparado ele vai trabalhar isso que é conteúdo lá do sétimo ano e que está lá na grade curricular dela, que ela sabe que tem que trabalhar. Então, são dadas rápidas pinceladas, falando mais sobre o aparelho reprodutor, qual é a função e pronto, não é detalhado. Então isso aí é um agravante (ORIENTADORA “A”).

As percepções das orientadoras nos levam a refletir sobre as possíveis argumentações usadas pel@s professor@s para não se engajarem na discussão sobre a temática de gênero e sexualidade na escola. E isso tem relação com a trajetória da formação dess@s profissionais tanto no âmbito pessoal, com valores e crenças adquiridos no convívio familiar e social, quanto no aspecto profissional, reprodutor desses mesmos valores e crenças. Para Nóvoa, “[...] a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (1992, p. 17). Nesse sentido, @s professor@s não podem ficar especificamente preocupad@s somente com a transmissão de conteúdos, deixando a contribuição da realidade sociocultural velada. Freitag analisa que

[...] consciente ou inconscientemente, o (a) professor (a) educa segundo seus princípios morais nem sempre explicitados. Esses princípios implícitos no sistema escolar e transmitidos pelo conteúdo social mais amplo muitas vezes não são conscientizados pelo (a) professor (a) e traduzem-se em suas práticas (1992, p. 219).

Conforme a autora, a ação docente nos apresenta a identidade construída a partir da formação pessoal, individual e profissional de cada sujeito, destacando que na formação profissional são reproduzidos os aprendizados decorrentes da vivência de cada um/a. Contudo, ressalta a necessidade de se mudar esse padrão, e que @s professor@s passem a considerar a importância de aprofundamento no compromisso social e profissional, pois @ docente é um/a agente da ação transformadora e precisa trabalhar para isso e não na perpetuação de situações que agravam o convívio social.

A orientadora “D” entende essa necessidade e também as próprias dificuldades em assumir sua função de orientar @s professor@s para a discussão sobre a temática de gênero, porque também ela sente essa dificuldade:

Temos que trabalhar relações de gênero, por que se eu não sei nem quem eu sou, como é que eu vou trabalhar esta questão com os outros? Eu primeiro tenho que trabalhar quem eu sou, porque se até nós fizermos um apanhado não sabemos quem a gente é exatamente. Mas claro que primeiro eu teria que estudar este tema, me aprofundar mais. Eu começaria trabalhando esta questão do eu enquanto ser, eu começaria por aí. Traria um psicólogo, até uma pessoa que saiba trabalhar este tema para resgatar um ser eu. Eu iniciaria um trabalho com os adolescentes, como o professor iria trabalhar isso dentro da sala de aula, porque senão a gente pensa assim: ah isso pode ser trabalhado em ciências, e a gente sabe que há muitos anos vem se trabalhado isso, que não é por disciplina, porque nós temos que trabalhar um contexto, um todo, porque nós temos que trabalhar na sua área. Essa questão ainda mais, porque os alunos são os mesmos, então não podemos trabalhar de forma diferente.

No relato da entrevistada, quanto ao modo como iniciar a temática de gênero nas formações d@s professor@s, observamos que há necessidade de aceitação e inclusão das questões de gênero no cotidiano escolar e isso é percebido pel@s profissionais da educação. Identifica-se a importância das paradas pedagógicas para reflexão, discussão e planejamento, de momentos nos quais não se trabalhe unicamente os conteúdos exigidos na grade curricular. Oportuniza-se o desenvolvimento de técnicas e discussões sobre o “eu”, a pessoa que trabalha com sujeitos, convive com sujeitos, se relaciona com sujeitos. Mas entendemos que, embora sejam identificadas essas situações, não há um compromisso, uma compreensão de fato do quanto isso pode contribuir para a diminuição da desigualdade.

Para a orientadora “C”:

Eu penso que agente não como professores, tem que começar do começo, se aceitando. Acho que começa com uma aceitação da gente. Então primeiro eu teria que trabalhar a questão da auto-estima, a questão do eu, quem eu sou, por que eu estou aqui, para onde eu vou, qual a minha missão.

Precisamos refletir sobre a prática cotidiana de noss@s professor@s, sobre suas dificuldades e os problemas pessoais que nós mesmos enfrentamos. Um trabalho conjunto de descobertas, de reflexão por parte de tod@s @s envolvid@s com o processo educacional seria um caminho para que essa discussão seja levada também para as salas de aula. Identificar o problema não significa encontrar soluções para o mesmo. E isso tem sido recorrente: há discussão e reflexão, mas na hora da prática retoma-se os antigos métodos, o tradicionalismo

do conteúdo, a omissão de temas sobre os quais se tem dificuldade em aceitar, entender, assumir a própria identidade para poder aceitar @ outr@.

Para Larrosa:

Parece indiscutível que a ação pedagógica consiste num “fazer” o real a partir do possível. A ação pedagógica depende de como nossos saberes determinam o possível e de como nossas práticas produzem o real. Assim a educação não seria outra coisa senão a realização do possível. [...] a educação é, em suma, a obra de um pensamento calculador e de uma ação técnica, em que se trata de conseguir um produto real mediante a intervenção calculada num processo concebido como um campo de possibilidades. Uma prática técnica, definitivamente, em que o resultado deve se produzir segundo o que foi previsto antes de iniciar (2001, p. 193).

Conforme o autor, a educação tem sido há muito tempo objeto de atenção de diferentes sociedades. Em um sentido mais amplo, podemos pensar que a educação perpassa por um fazer da realidade para o possível. Percebemos que @s profissionais envolvid@s no processo de ensino e aprendizagem prevalecem na questão da técnica para a produção do ser e reprodução de si para o futuro, ou seja, em espaços escolares encontramos as reproduções do que @s professor@s aprenderam.

Sendo assim, nos deparamos nesses espaços com resistências à metodologias diferentes e práticas envolvendo questões sociais (gênero, sexo, raça, etnia) cotidianas nas escolas. Como poderíamos pensar, então, que @s professor@s podem disseminar, ampliar uma educação sem preconceitos, diferenças, injustiças, se el@ própri@ permanece engessad@ em hierarquias de saberes e de conhecimentos? Para Foucault, “[...] Nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos do Estado a um nível muito mais elementar, cotidiano, não forem modificados” (1996, p. 149-150).

Ao levarmos em conta as palavras de Foucault, constatamos, em nossa pesquisa, que @s professor@s procuram articulações, linguagens, conteúdos para substituírem discussões latentes na sala de aula, velando, desse modo, participações e indagações referentes a gênero e orientação sexual. Isso contribui para a manutenção de discursos, comportamentos e saberes convencionais, com concepções teóricas binárias. Para a orientadora “D”,

Os professores ainda estão naquilo muito tradicional, o quadro, giz e o caderno porque é mais fácil. Por que, de repente, eu vou gerar tantas polêmicas? Eu não preciso me preparar muito porque eu tenho meu livro, aquele livro velho, antigo, que eu já decorei. Então isso é claro que vai afetar no comportamento dos alunos.

Tal como já assinalamos, a escola e @s professor@s necessitam reconstruir significados sociais para dar conta de sua diversidade e de sua inserção em situações diferentes na vida escolar d@s alun@s. A respeito das políticas de formação de professor@s oferecida pela Secretaria de Educação Municipal de Lages, a orientadora “C” faz revelações importantes para essa discussão:

Na formação este ano nós não trabalhamos nada a respeito de gênero e sexualidade, eu acho que a gente nunca trabalhou esse tema específico, e nunca ouvi uma solicitação dos professores. Que eu lembre não. Penso que como deveria não, dentro só da diversidade cultural, escola integral e vários outros temas, mas nós enquanto escola não, eu passo vídeos para os professores em nossas reuniões, mas assim ter textos e jogar o tema como discussão, não.

Também são reveladoras as palavras da orientadora “D” a respeito dos processos formativos veiculados por meio de políticas públicas educacionais e do velamento em que são mantidas temáticas complexas, mas necessárias no cotidiano escolar: “[...] nas paradas pedagógicas ainda não abordamos, é um assunto difícil, é que estamos aguardando para trabalhar, e queremos trazer alguém, já que ganhamos esta oportunidade, provavelmente nós vamos procurar por vocês para isso”. O mesmo posicionamento em relação à ausência de temas complexos está na fala da orientadora “B”:

Olha este ano não foi trabalhado esse tema, foi trocado bastante o professor por causa do concurso que foi feito, então temos vários professores novos. Estou trabalhando com estes novos agora também. Mais com os outros que já eram da escola e que a gente já tinha trabalhado sobre isso... É tudo muito normal. Acontece tudo normalmente e com os outros a gente está fazendo com que isso aconteça, aqui nada é um absurdo, é tudo normal.

O que seria a normalidade expressa nessas palavras? Se o Estado se exime dessa discussão, se os depoimentos anteriores dessas mesmas orientadoras deixam transparecer sua resistência em discutir, orientar, refletir com @s professor@s a temática de gênero, e, mesmo, em aceitar a diferença, a diversidade, a homossexualidade na escola, como podemos pensar que “tudo é muito normal”, natural? O caminho para a mudança de percepção é longo e precisa começar pelo próprio sujeito, mas isso é identificado n@ outr@. É @ outr@ que precisa mudar, não Eu. E assim entendemos o porquê da perpetuação de comportamentos homofóbicos, da violência, da negação, da incompreensão, do preconceito.

Consideramos preponderante que se compreenda e restabeleça a importância das formações, inicial e continuada, direcionadas às questões emergenciais d@s professor@s, priorizando as necessidades cotidianas individuais encontradas nos ambientes educacionais.

Assim, talvez se oportunize a ess@s profissionais a busca de respostas para suas ansiedades e lacunas de informações para que então se possa dialogar sobre equidade de gênero.

Segundo Moreira e Candau:

Os preconceitos e as discriminações estão fortemente radicados nas nossas mentalidades e no imaginário coletivo da nossa sociedade. Impregnam nosso dia a dia, nossos comportamentos, nossas atitudes e práticas sociais. Desintegrá-los exige um processo consciente, cuidadoso e sistemático de desnaturalização, sensibilização, reflexão e ação no plano pessoal e coletivo, que trabalhe os âmbitos cognitivo, afetivo, simbólico, cultural e político-social (2003, p, 100).

Essa constatação de Moreira e Candau confirma o que discutimos até aqui quanto à negação das discussões sobre gênero nas escolas. Trata-se de um processo cultural arraigado nas mentes, nas ações, nos comportamentos e na compreensão dos indivíduos que estão à frente do trabalho nas escolas. E a escola, na sociedade ocidental, é compreendida como um dos principais ambientes formativos para a cidadania, mas quando se trata de assuntos tão importantes quanto as temáticas de gênero, tod@s, desde o discurso do Estado veiculado em legislações, programas, formações, até @s orientador@s escolares e @s professor@s, associados à família e aos estereótipos marcados socialmente, se eximem de seu compromisso com a mudança para a construção de uma sociedade mais livre, igual e justa.

Entendemos que a escola constitui-se uma das instituições mais importantes da formação do/a cidadão/ã. Educar @s alun@s para respeitar as diferenças, sejam elas culturais, de gênero, raciais, contribui para a reafirmação da igualdade de direitos, oportunidades e acesso aos bens sociais e à diminuição da homofobia na escola, da violência gerada pelo preconceito.

Nesse processo, um dos aspectos importantes a ser considerado na prática pedagógica cotidiana é o que está inscrito nos Planos Anuais e Projetos Político-Pedagógicos das escolas. Se nesses documentos se exime de propor discussões relativas às temáticas de gênero ou, se por ventura essa temática seja contemplada, gestor@s, orientador@s, educador@s não assumirem suas funções e responsabilidades para que isso seja de fato colocado em prática nas salas de aula, o processo continuará falho e a mudança será postergada para a tentativa das futuras gerações em resolver essas questões.

6.6 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E PLANO ANUAL

Nessa etapa da pesquisa, observamos a emergência de uma análise crítica dos Projetos Político-Pedagógicos e Planos Anuais das quatro escolas pesquisadas. Em primeiro lugar, cabe-nos dizer que o refinamento conceitual se faz necessário por trazermos a pergunta: como foram contempladas e implementadas as políticas públicas de gênero nos Projetos Político-Pedagógico e Plano Anual e o desenvolvimento de atividades pedagógicas no cotidiano de sala de aula?

Para as reflexões iniciais, contamos com os estudos de Veiga, ao situar-nos que, “[...] ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente” (1995, p. 12). A partir dessas colocações, nos posicionamos quanto ao que vem sendo ou deveria ser desenvolvido nas escolas em relação aos documentos majoritários de cada unidade escolar, o Plano Político-Pedagógico e o Plano Anual. Entendemos, nesse contexto, a importância de o grupo de profissionais de cada escola discutir, refletir sobre as propostas para o processo ensino aprendizagem de seus/suas alun@s a serem inclusas nos documentos regentes do trabalho pedagógico, com convicção de que sujeitos querem formar e que sociedade desejam construir.

Para Gadotti, os documentos escolares, em especial o PPP e o PA não podem ser estanques, ou seja:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente à determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (1994, p. 579).

Nesse sentido, a escola, a partir da construção de seus projetos, possui a liberdade de propor mudanças da realidade vivenciada, pensando situações e ações que contribuam para a alteração daquilo que assusta, que deixa professor@s, alun@s e demais profissionais da escola insegur@s. Se o PPP e o PA forem construídos em conjunto sob a perspectiva da mutabilidade das coisas, da instabilidade que marca a vida em sociedade, abre-se a possibilidade de buscar alternativas para os problemas que serão identificados no cotidiano da sala de aula. Contudo, se esses problemas não foram discutidos e inclusos nos documentos que regem a prática pedagógica, o caminho está aberto para o eximir-se da discussão de temas

que causem desconforto @ professor@s e alun@s, por consequência às famílias dess@s alun@s.

Nas questões de gênero, entendemos como preponderante que as mesmas estejam inscritas nas diretrizes do PPP e no PA de cada unidade escolar. Não se trata de um tema atual, mas que foi sendo relegado a segundo plano desde tempos imemoriais. Agora tornou-se latente e está em vias de erupção. Os reflexos estão sendo observados na escola com a acentuação de atitudes preconceituosas relacionadas ao assumir-se como sujeito, seja homo ou heterossexual. A heterossexualidade é historicamente aceita como “normal”, a homossexualidade é a diferença, o estranho, o medo de perder-se a referência conforme já assinalado nesta discussão. A violência relacionada à homofobia é realidade nas escolas, daí entendermos a impossibilidade de se imiscuir, de não se abrir o espaço para o diálogo e a compreensão. Assim, a importância de se refletir sobre os documentos que orientam as práticas pedagógicas cotidianas nas salas de aula a partir das percepções das orientadoras escolares.

6.5.1 Projeto Político-Pedagógico, políticas públicas e práticas pedagógicas de gênero da Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) “Brilhante”

Nossos questionamentos às entrevistadas se reportaram, em um primeiro instante, de maneira geral à escola atual, na qual se observa sérios entraves no sentido do alinhamento entre discurso/teoria e prática quanto às questões de gênero. Há evidências das dificuldades enfrentadas por professor@s e outr@s profissionais envolvid@s no processo de ensino-aprendizagem na contemplação de temas relativos a gênero, sexo, raça e etnia. De modo geral, ess@s profissionais se omitem, se desviam dessas discussões, porque isso não foi resolvido no sentido pessoal. Para Larrosa, “[...] a novela pedagógica e a pedagogização da novela, consiste num conjunto de reflexões sobre a transformação que sofre a literatura quando essa é introduzida na ordem pedagógica” (2001, p. 13).

Ao situarmos as colocações de Larrosa à realidade escolar que vivenciamos, podemos observar que a escola trabalha com uma gama de diversidade de sujeitos, textos, projetos, mas seguindo uma única direção, estabelecendo normas e padrões resultantes de uma construção histórica marcada pelo pensamento patriarcal, pela homofobia, pela negação do diferente e pela exclusão da homossexualidade. Assim, as comunidades presentes nesses espaços permanecem enraizadas a hierarquias de conhecimentos e saberes, porque a escola, dentre outras entidades sociais, não trabalha no sentido de modificar o que está posto. Isso inviabiliza o reconhecimento, a liberdade, a valorização das novas gerações para as suas livres

escolhas quanto às culturas e sexualidades, por exemplo, como também deixa de construir valores e saberes diferenciados que possam contribuir para a qualidade de vida em sociedade. Nesse contexto, fica subentendido que o momento pelo qual passamos neste início de milênio refletido na educação e na sociedade em geral necessita um conjunto de saberes e conhecimentos (formal, informal e não formal) capazes de transpor as barreiras da indiferença ou da não aceitação da individualidade de cada um e a liberdade de escolha inerente a cada ser. Segundo Moreno,

[...] o êxito escolar nem sempre corresponde ao sucesso intelectual fora da escola. Esta parece preferir o mais difícil em vez do mais fácil - talvez apenas por tradição - distanciando-se do cotidiano e aproximando-se mais possível daqueles que originam a ciência, isto é, do que está mais distante das preocupações de todos os dias. Parece preferir o que deve interessar a alunos e alunas àquilo que realmente lhe interessa, a temática da ciência em vez da temática da aplicação, que leva a resolver problemas próximos ou a explorar as preocupações das pessoas de hoje, aquelas preocupações que se refletem nos meios de comunicação e nas conversas das pessoas que os rodeiam [...] (2001, p. 49).

Essas palavras aplicam-se ao contexto das escolas pesquisadas e das práticas desenvolvidas pelos professores nos espaços educacionais. Referimo-nos à escola quanto aos projetos elaborados intramuros, apresentados e desenvolvidos para e com os alunos. A esse respeito, quando questionadas sobre a inclusão das temáticas de gênero nos PPP e PA de suas escolas e a proposta de discussões e trabalhos sobre diversidade e diferença, obtivemos as seguintes colocações:

Em nosso PPP tem sim, etnias, sexualidade e gênero. O nosso PPP, a gente tem algumas questões sobre gênero e sexualidade já trabalhada, então na fala dos professores quando vão planejar, principalmente as professoras das séries iniciais que trabalham com a disciplina do ensino religioso, porque daí não é facultativo e as crianças têm na grade curricular, elas evidenciam isso mesmo. E cada situação que ocorra na sala de aula, a professora já tem que retomar e trabalhar com isso. Então não tem. Tem na grade o ensino religioso para trabalhar estas questões, mas acontece isto na rotina da sala de aula. A professora já faz a interferência, então não tem o momento pontual. Tem o ensino religioso, mas vêm os conteúdos já determinados pela secretaria municipal de educação. Mas a professora faz a sua intervenção conforme a medida que acontece. Nós temos uma turma de quinto ano que é uma turma especial, mas este especial colocaria realmente que todos os olhares estão voltados para eles, porque são alunos com várias retenções, alunos com problemas familiares. Estão unidos não para caracterizar que eles sejam os mais fracos da escola, não foi nesse sentido, foi criado mais para que tivesse um olhar diferenciado, e a professora que trabalha, ela trabalha em cima de temáticas. Ela até está evidenciando muito, teve o conselho tutelar com ela, ela colocava esta situação de estar trabalhando a questão da auto-estima né. Aí a questão do se gostar. Então de que realmente eles eram agredidos quando estavam com outros alunos, que já tinham as

potencialidades, as habilidades já bem resolvidas, nas questões da escrita e da leitura. Então foi tirado, e ela disse que nessa questão deles acreditarem que eles podem, que eles conseguem, melhorou muito. Então aí acontece mais pontual com essa turma só. As demais seriam no ensino religioso ou quando elas fazem intervenção na sala de aula mais assim determinados, os demais não. O professor mesmo participando da construção do PPP, ele sugere, mas na hora de trabalhar essas diferenças ele tem dificuldades (ORIENTADORA “A”).

A dificuldade relatada pela orientadora “A” em relação @s professor@s, de trabalharem as questões de gênero, está explícita na própria fala dessa entrevistada. Os rodeios para falar sobre o assunto, as evasivas em não nominar as escolhas dos sujeitos reflete um problema que precisa urgentemente ser resolvido. Essa discussão não está sendo contemplada nos documentos da escola. Embora nossa contundência em colocar palavras sobre as afirmações das orientadoras, o discurso implícito (muitas vezes explícito), é do passar a responsabilidade mesmo. É a do eximir-se da reflexão sobre problemas complexos que gerem controvérsias, diferenças de opiniões. O melhor, então, é manter-se no que determinam os currículos oficiais, as grades curriculares, e fazer de conta que a homossexualidade ficou, como lembrou Graupe, no portão da escola esperando os sujeitos saírem para voltar para casa.

O fio da meada mais uma vez pode ser encontrado na formação d@s profissionais da educação. Se a escola constitui-se espaço de construção, a formação, inicial e continuada, também pode contribuir para a mudança de atitudes. E isso poderá refletir-se na construção coletiva do PPP e do PA das escolas, fato que, conforme observado, tende a manter-se na generalização e na referência a conteúdos que não causem problemas sobre os quais @s professor@s não estão preparad@s ou talvez não queiram discutir.

Para a orientadora “A”, “[...] questões do PPP, o que é concepção de homem de sociedade, de estudante, de escola são colocadas [...]. E eles poderiam colocar isso dentro da sala de aula, na atividade deles diária, na prática, no dia a dia. Mas que eu percebi, é que o professor não sabe unir a teoria e a prática”. Identificamos que a temática de gênero e temas relacionados inscritos no PPP são generalizadas, não situam a questão da diversidade, não nomeiam, não definem e assim, tal como ocorre nos documentos do Estado e nas políticas públicas educacionais, deixa-se espaço para a não reflexão, para a não abertura de temas complexos e geradores de discussões, que mexem com crenças, ideologias, psocionamentos individuais. Por isso, em geral evita-se a abordagem desses assuntos nas salas de aula.

O que observamos nessa relação é que o discurso dos agentes educacionais representados pelas falas das orientadoras não se coaduna com as discussões situadas no PPP da escola, citando como exemplo o documento da escola onde trabalha a orientadora “A”.

O PPP se constitui num processo democrático de decisões, no qual sua construção perpassa pela questão da autonomia da Instituição, deixando entrever seu comprometimento com a busca pela qualidade educacional, rompendo desta forma com as relações burocráticas existentes no interior da Instituição. Sendo a educação entendida como um processo de instrumentalização da cidadania e estando engajada no processo de transformação social, a mesma está diretamente envolvida com a sociedade e neste contexto faz-se necessário a efetivação do Artigo 12, encontrado na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, que diz que a concepção e criação de um projeto pedagógico nas instituições de ensino devem tornar-se uma prática, articulando suas propostas pedagógicas com todo o corpo docente e discente, bem como a comunidade indiretamente ligada ao espaço escola (EMEB BRILHANTE, 2014, p. 4).

No discurso oficial da Escola, destaca-se a elaboração de um documento com base em normatizações e diretrizes e que traz conceitos do que a escola situa em sua proposta pedagógica. No entanto, se comparar esse discurso com a insegurança e as respostas evasivas das orientadoras, observa-se a dicotomia entre o proposto e a ação, entre discurso e prática. Percebemos que o PPP da escola apresenta preocupações com a comunidade escolar, refere-se à qualidade, à aprendizagem e ao futuro d@s alun@s, amparando-se na legislação educacional vigente em nosso país.

O discurso institucionalizado, marcado pela teoria e a lei e que envolve questões relativas à diversidade está no PPP, não de modo explícito quanto à sexualidade, conforme se observa no fragmento transcrito a seguir:

Assim, a escola fazendo parte desta sociedade emergente, é que se tem a necessidade de se construir um Projeto Pedagógico, para podermos alterar, transformar o processo educacional, tornando-o dinâmico e flexível para que possa atender a todos indistintamente. Falar em inovação e projeto pedagógico tem sentido se não esquecermos qual é a preocupação fundamental que enfrenta o sistema educativo: melhorar a qualidade da educação pública para que todos aprendam mais e melhor. O conhecimento é um bem social, é papel da escola promover a apropriação e a elaboração deste conhecimento. A escola sozinha não forma cidadãos, mas pode preparar e proporcionar condições para que os estudantes construam sua cidadania. A atual crise social necessita de posicionamentos mais eficazes das instituições de ensino, buscando a formação ética e moral de seus estudantes, ensinando-lhes valores culturais e sociais que lhe tragam a dignidade e um melhor desenvolvimento coletivo, formando cidadãos que se isentem da seletividade, da discriminação, cidadãos que sejam críticos, reflexivos e dinâmicos para que possam ser sujeitos da própria história (EMEB BRILHANTE, 2014, p. 6).

Conforme as escritas do documento PPP da EMEB Brilhante, e em alguns momentos no relato da orientadora, nos deparamos com questões importantes a serem discutidas. No primeiro momento, a orientadora “A” ressalta que no PPP da escola onde trabalha são encontradas reflexões e sugestões de práticas pedagógicas direcionadas para a perspectiva da liberdade dos sujeitos, da diversidade, da formação moral, da ética, da democracia, da transformação social e da construção de valores culturais e sociais contrários à discriminação, por exemplo. Mas ao falar sobre a prática pedagógica e a sua função de orientar esse processo, apesar de constar todo um discurso em prol da diminuição de preconceitos e discriminação em relação a gênero, sexo, raça e etnia, a execução das práticas não acontecem com tanta frequência. Há insegurança e evasão quando se trata de discutir essas temáticas.

Observamos a contradição entre discurso e prática, entre orientação e trabalho em sala de aula com alun@s, entre @s própri@s docentes e entre coordenação/orientação e docência. Vemos que são raras as atividades direcionadas à prevenção de comportamentos e ações discriminatórias entre alun@s, entre professor@s e alun@s e entre professor@s/professor@s e orientadoras. Em um segundo momento da fala da orientadora “A” menciona-se que:

[...] os professores fazem reflexões, discussões e participam da construção coletiva do PPP, mas na hora de praticar, ou seja, de desenvolver o que foi proposto no projeto, sobressaem as dificuldades devido à insegurança, falta de formação, tabus, própria criação que professor, alunos, família tiveram/têm.

Também nos deparamos com a questão das políticas públicas nas quais o PPP da EMEB Brilhante se baseia, que não trazem especificidade em seus objetivos, mantendo o discurso da generalização que tanto pode abrir para as discussões sobre temáticas de gênero quanto podem tornar-se a desculpa para @s professor@s não trabalharem esses temas em sala de aula, porque não está explícito no PPP. No mesmo documento encontramos, no que diz respeito à organização do currículo, que o mesmo tem “[...] base no PCN e Proposta Curricular de Santa Catarina, onde foram elaborados os conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo” (EMEB BRILHANTE, 2014, p. 26). A partir do que traz esse documento, observamos que no mesmo não consta quais os conteúdos a serem trabalhados dos PCN e da Proposta Curricular Catarinense.

Ao considerar a gama de objetivos, metas e projetos internos no espaço escolar, encontramos no PPP, no item “Projeto Valores e Vivências”, os temas a serem trabalhados: Sentimentos de vida e amor, informação sobre: adolescência, mudanças físicas e psíquicas.

Orientação sexual, respeito com o corpo, hábitos de higiene, gêneros. Novamente observamos que os temas ficam muito abertos, não trazendo claramente conteúdos, datas de início e fim das discussões, como serão desenvolvidos e com quais turmas isso será trabalhado. Para Vasconcellos

O planejamento, enquanto construção-transformação de representações, é uma mediação teórico-metodológica para a ação, que em função de tal mediação, passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer agir, vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário ‘amarrar’, ‘condicionar’, estabelecer as condições-objetivas e subjetivas-prevedendo o desenvolvimento da ação no tempo (o que vem primeiro, o que vem em seguida), no espaço (onde vai ser feito), as condições materiais (que recursos, materiais, equipamentos serão necessários) e políticas (relações de poder, negociações, estruturas), bem como a disposição interior (desejo, mobilização) para que aconteça (2006, p. 79).

Apoiamo-nos nas colocações de Vasconcellos no intuito de explicitar o desafio pedagógico que a equipe escolar tem ao construir seu PPP, para que professor@s, gestor@s, alun@s e demais profissionais envolvid@s no processo tenham clareza quanto ao trabalho que se pretende efetuar no cotidiano escolar. Voltando ao PPP da EMEB Brilhante, verificamos que não fica bem claro em seus objetivos e metas o desejo de cotidianamente desenvolver, de construir um espaço livre de preconceitos e discriminações.

6.5.2 Projeto Político-Pedagógico e Plano Anual, políticas públicas e práticas pedagógicas de gênero das EMEB Topázio, Turquesa e Opala

Acentuamos a importância do Projeto Político Pedagógico e sua construção coletiva envolvendo professor@s, alun@s, família e demais profissionais que trabalham no cotidiano da escola para que se possa articular discursos e metodologias adequadas ao enfrentamento da crise de valores presenciada nas instituições escolares, que é reflexo do contexto social amplo. A realidade nos apresenta diversos modelos calcados na “moralidade”, erigidos sob ideologias que não comportam a diversidade, sem levar-se em conta a valorização de questões cotidianas resultantes das atitudes dos sujeitos e percebidas através de emoções, interações com @outr@ e com as aprendizagens adquiridas intramuros.

De acordo com Dias

Faz-se necessário que as escolas possam agregar aos seus projetos pedagógicos não apenas conteúdos mas, fundamentalmente, experiências e práticas que ajudem a fomentar/fortalecer atitudes, condutas, valores e comportamentos orientados para o respeito, a cultura e a educação em/para os direitos humanos (2008, p. 5).

Nesse contexto é que a função da escola se torna fundamental, ao promover a formação d@s alun@s no sentido de modificar valores e diminuir as diferenças. Esse trabalho, conforme entendemos, poderá resultar em um ambiente aberto @s alun@s e demais profissionais, que terão a liberdade de suas escolhas asseguradas nas relações de saber-poder.

Também analisamos os PPP das EMEB Topázio, EMEB Turquesa e EMEB Opala, buscando identificar suas propostas e discursos sob a perspectiva das relações de gênero nos espaços escolares. No PPP da EMEB Topázio, em sua concepção de sociedade, homem e educação, ressalta-se que:

Vivemos em um novo período na história da humanidade. O mundo mudou. As pessoas mudaram. A simples constatação da velocidade com que ocorrem transformações em nossa vida cotidiana, já nos mostra que estamos diante de uma nova sociedade, outra realidade que nos envolve e nos desafia. Estamos vivendo uma nova era, onde o conhecimento que tínhamos como entendimento de se estar no mundo (algo pronto e acabado), não é mais aceito e absorvido pela maioria da humanidade. Isto significa que a sociedade está a exigir uma prática pedagógica que garanta a construção da cidadania, possibilitando a criatividade e criticidade. Estas reais exigências cognitivas e atitudinais requeridas, nos levam a interrogar o que tem a educação a refletir sobre as relações, sobre estas transformações em curso e a formação do homem (EMEB TOPÁZIO, 2014, p. 2).

No discurso veiculado no PPP da EMEB Turquesa, quando se trata de descrever a concepção de sociedade, de homem e de educação adotada por essa escola, identificamos que, segundo os autores desse documento,

A escola é um espaço de formação e informação, em que a aprendizagem de conteúdo deve necessariamente favorecer a inserção do estudante no dia a dia das questões sociais marcantes em um universo cultural maior. A formação escolar deve propiciar o desenvolvimento de capacidade, de modo a favorecer a compreensão e intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim possibilitar aos alunos usufruir das manifestações culturais e universais. A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade buscará eleger como objetivo de ensino conteúdos que estejam em consciência com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os estudantes possam exercer seus direitos e deveres. Isso exige de cada professor um preparo profissional capaz de garantir, entre outros requisitos o saber entender a educação prática social transformadora e democrática para trabalhar com seus estudantes de forma a ampliar seus conhecimentos, vinculados os conteúdos de ensino a sua realidade. Incluir neste contexto o Projeto Pedagógico nas questões envolvidas na realidade escolar, na concepção de um trabalho educativo de formação da cidadania, torna-se essencial. O estudante é entendido como sujeito capaz de compreender a realidade e transformá-la na busca de seus conhecimentos, agindo individual e coletivamente para exercer sua cidadania. Possibilitar aos discentes um ensino de qualidade, com conteúdos diversificados, na organização adequada

dentro da metodologia que ensina valores, atitudes, conceitos e práticas sociais (EMEB TURQUESA, 2014, p. 2).

Do mesmo modo transcrevemos as considerações relacionadas às concepções que fundamentam o trabalho pedagógico na EMEB Opala e, na sequência, situamos nossa leitura a respeito desses documentos, juntamente com a reflexão sobre o Plano Anual que segue o discurso do PPP e se exime de abrir discussões passíveis de confronto e de questionamentos por parte d@s alun@s, situações para as quais nem professor@s nem orientador@s estão preparad@s, confiantes, queiram discutir ou enfrentar em sala de aula. O documento PPP da EMEB Opala situa que

As novas exigências impostas para a educação neste século, o processo de globalização, os desafios provenientes das novas legislações e as diferentes formas de entender o homem nos impõem problemas que exigem uma postura educacional. Diante desses problemas enfrentados, surgiu a necessidade de discutir, aprofundar e refletir a prática pedagógica desenvolvida, buscando-se a construção de novas linhas de ações a serem executadas na realidade escolar. O projeto político pedagógico pode ser considerado, assim, como um processo de planejamento estratégico que a escola desenvolve para a melhoria da qualidade de ensino. Busca a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus direitos e deveres, promovendo e mantendo um elevado espírito de equipe, a partir de uma visão clara dos objetivos educacionais: missão, visão e valores da escola. Investindo na ideia de que é possível o estudante aprender de várias formas, com metodologias variadas e técnicas diversificadas, trabalhando para que todos tenham consciência do papel e grau de responsabilidade de cada um na construção do processo educacional. A instituição deverá sistematizar e adequar o conhecimento informal ao formal, que venha somar para a construção do indivíduo, quanto à criticidade, consciência, deveres, direitos e necessidades básicas, propiciando o desenvolvimento do ser humano e suas habilidades. Para tanto, a Escola Municipal de Educação Básica “D”, é uma instituição comprometida em praticar educação de qualidade na busca da paz, liberdade, justiça e desenvolvimento humano, criando oportunidades para que os educando participem da solução de problemas concretos de sua comunidade, mudando realidades e, paralelamente, desenvolvendo seus potenciais como pessoas, cidadãos e profissionais (EMEB OPALA, 2014, p. 2).

Na conjuntura das concepções de sociedade, homem e educação, os projetos políticos pedagógicos analisados nesta pesquisa apresentam implícitos pressupostos de construção de um modelo pedagógico que contemple procedimentos e atividades escolares no sentido da coletividade plena e democrática, visando alcançar objetivos para o enfrentamento dos problemas relacionados à sexualidade presentes na sociedade atual. No entanto, partindo para seus projetos (PPP) e conteúdos relacionados no Planejamento Anual, observamos que a escrita fica centrada na formação, informação, transformação dos sujeitos em cidadãos críticos, ativos e participativos na sociedade em que vivem. Contudo, as ações a serem

desenvolvidas para que esse discurso seja colocado em prática não estão explícitas, aspecto que pode ser observado principalmente no Plano Anual dessas escolas, que se constitui mais um documento generalizador do que se pretende, mas não do que se pode fazer.

Encontramos nos PPP e no Planejamento Anual apenas metas que levam a uma obrigatoriedade legislativa, imposta pelo Ministério da Educação (MEC) que são: Combate ao Bullying, racismo e meio ambiente, ações que devem, conforme esses textos, ser cumpridas e apresentadas em forma de oficinas e exposições de trabalhos. Referimos ausência de planejamento de ações voltadas aos temas transversais - Ética, da Pluralidade Cultural, da Saúde e da Orientação Sexual -, tanto no contexto geral desses documentos quanto nos conteúdos propostos.

Ao compararmos os documentos e as falas das orientadoras, ressaltamos a omissão e a ausência de compromisso com questões importantes para a formação da cidadania, do respeito e valorização dos sujeitos em suas individualidades. Nem professor@s, nem orientador@s sentem-se apt@s a trabalhar questões de gênero. O preconceito quanto à homossexualidade e a dificuldade em trabalhar com a temática da sexualidade, das questões de gênero ficou latente nos discursos das orientadoras. Também podemos dizer que há um processo de culpabilização d@ outr@ quando se questiona os motivos pelos quais as temáticas de gênero não são trabalhadas em sala de aula.

Quando se faz referência à legislação, o principal documento que traz com certa evidência a proposta de trabalho com a diversidade não é relacionado nos documentos analisados. O documento ao qual nos referimos são os PCN, aprovados pelo MEC, que trazem em seus três eixos, nos temas transversais: Orientação sexual, volume 10.2, conteúdos sobre Corpo humano, Relações de gênero e Prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS. Atentamos que os eixos corpo humano e doenças transmissíveis fazem parte também da Proposta Curricular de Santa Catarina (2005) para anos específicos do ensino básico, porém com ênfase sobre a parte biológica dessa questão.

Sendo assim, as descrições dos PPP e PA das escolas pesquisadas não possuem propostas direcionadas às temáticas de gênero, também previstas nos PCN, no sentido de oportunizar “[...] o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis” (BRASIL, 1997, v. 8 p. 35), mas que não perpassam por legislações obrigatórias nos currículos escolares. Se seguidas essas orientações, a escola poderá oportunizar a liberdade para @s profissionais de educação incluírem em seus projetos, planos, práticas e atividades, dentro ou fora de espaços educacionais temáticas relacionadas às questões de gênero. Desse modo, nos deparamos com

alguns contrapontos na educação oferecida nas escolas, ou seja, nas propostas a serem construídas pelo coletivo nos PPP. Os documentos das escolas pesquisadas, principalmente das EMEB Turquesa, EMEB Topázio e EMEB Opala, mencionam a importância da mudança de valores e atitudes consolidadas historicamente. Também propõem a construção de uma escola democrática, na qual @s alun@s “[...] possam superar as inibições na aprendizagem, resultantes dos estereótipos de gênero” (GRAUPE, 2009, p. 149). Se essas propostas forem colocadas em prática e os sujeitos da escola mudarem sua percepção sobre as questões de gênero, aceitando a diversidade como parte constituinte de individualidades, estaremos a caminho de uma sociedade justa e livre de preconceitos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez, em nossos tempos, como em outros tempos, a tarefa consistia em educar um ser que não se deixe enganar. Mas que não se deixe enganar não apenas pelos jornais, ou pelo rádio, ou pela televisão ou pelo cinema, mas que não se deixe enganar tampouco por todos aparatos educativos ou culturais que pretendendo imunizá-lo contra a mentira da mídia, inculcam, talvez outras formas de mentiras, disfarçadas, desta vez, com o manto da realidade.

(LARROSA, 2001, p. 153).

Quando iniciamos este trabalho, sabíamos que o percurso não seria fácil, pois traria reflexões, questionamentos, discussões sobre questões importantes para a prática cotidiana de estudos, ações profissionais e familiares, representações de gênero. Estávamos cientes de que tudo o que vimos em nossa formação inicial e profissional não se encontrava mais em consonância com as questões atuais e, portanto, a partir do início da pesquisa seria necessário reconsiderar, buscar outros conhecimentos, desconstruir, reescrever, repensar e reelaborar o aprendido. Percebemos então que nosso compromisso como pesquisadoras, professoras, seres humanos acima de tudo se tornaria visível na busca de possibilidades de profícuos debates que desequilibrariam nossas certezas, conceitos e comportamentos que geram diferenças, preconceitos e discriminações relativos às questões de gênero e à luta pela equidade como direito de tod@s.

Portanto, os resultados da pesquisa que se tornou densa, tensa e intensa revelaram o quanto as políticas de gênero no campo da educação ainda estão veladas e que os estereótipos de gênero devem ser questionados, na perspectiva da construção de uma educação equitativa, que poderá contribuir para a formação de uma sociedade mais inclusiva e justa. A pesquisa que apresentamos não teve a intenção de trazer pareceres conclusivos. Consideramos que ela pode germinar futuros debates, reflexões sobre aquilo que esperamos que a escola ofereça @s alun@ para o além do educar. Para não sermos enganados, nos edificamos de várias formas, mostrando que nem sempre os conceitos e comportamentos ensinados como verdades sejam únicos.

Os resultados obtidos na pesquisa, ao chegarmos ao final desta caminhada, precisam ser lidos a contrapelo, no sentido de pensar que a mudança precisa começar em todos os espaços e meios. Desse modo, ao contrário do que estruturamos na dissertação, com apresentação da pesquisa, referencial teórico, análise documental e análise dos dados coletados no campo empírico, elaboramos nossas considerações finais a partir das entrevistas

e reconstituímos o caminho que nos levou até a análise das percepções das orientadoras escolares.

Podemos dizer que o objetivo geral da pesquisa foi alcançado, ao conhecermos, analisarmos e refletirmos sobre as percepções das orientadoras educacionais quanto ao processo de formação continuada d@s professor@s do Ensino Fundamental I oferecido na rede municipal de educação de Lages a respeito das relações de gênero e políticas públicas educacionais de inclusão da equidade de gênero, tendo como recorte temporal o período de 1990 a 2014. A leitura das vozes, gestos, atitudes, olhares permitiu identificar como as temáticas relativas a gênero ainda incomodam, desestruturam e desestabilizam os sujeitos que trabalham nas escolas. Essa constatação nos foi possível porque nos embasamos com diferentes autor@s, à luz dos quais discutimos e refletimos sobre os dados empíricos. Nisso também cumprimos o objetivo de analisar os documentos escolares, PPP e PA, para identificar se os mesmos seguem a linha de uma proposta pedagógica condizente com a realidade das escolas e com a necessidade da sociedade atual de enfrentar temáticas complexas, mas comuns, a exemplo da inclusão das questões de gênero na prática pedagógica cotidiana no combate à violência, ao preconceito, à discriminação e exclusão relacionados à orientação sexual de alun@s, profissionais da educação, familiares d@s alun@s, sujeitos da comunidade de entorno da escola.

Em síntese, as contribuições das orientadoras escolares, com suas especificidades, e a leitura e análise dos documentos escolares ampliaram nossa percepção sobre as realidades vividas em espaços escolares. Também oportunizaram um arcabouço de saberes conforme a necessidade de abriremos discussões e ações nesses espaços. Acreditamos na contribuição deste estudo para a formação de gerações mais conscientes em relação às questões de gênero e de outros temas (classe, sexualidade, etnia/raça, religião, orientação sexual etc.). Os dados refletidos nesta pesquisa podem oportunizar informação e formação dos sujeitos no cotidiano escolar de acordo com a perspectiva da equidade de gênero, da promoção de uma educação que reconheça a existência das diferenças entre os sexos, mas não faça dessa diferença uma barreira para o desenvolvimento individual de cada ser humano.

Para que pudéssemos nos situar em relação às percepções das orientadoras escolares e documentos pedagógicos das unidades pesquisadas, foi necessário reconstituir um histórico sobre políticas públicas educacionais de inclusão de gênero nas escolas, configurando outro dos objetivos propostos para a efetivação desta pesquisa. A análise desses documentos oficiais configurados em Leis, regulamentações, diretrizes, planos, projetos e programas com um aspecto em comum, o combate à discriminação e ao preconceito dos grupos denominados

LGTB, nos levou a constatar que, mesmo situando as questões de gênero e a necessidade da discussão dessas temáticas em sala de aula, as leis e diretrizes, principalmente, que embasam a dinâmica educacional brasileira são omissas quanto às diferenças. Omissão identificada na ausência de termos identificatórios das diferenças, permanecendo na generalização. O fato de não explicitar nomes, temas, atitudes e ações coloca em cheque a finalidade dessas políticas, ao deixar espaço para que as questões de gênero não sejam trabalhadas nas escolas no sentido da promoção da equidade. Por outro lado, alguns programas em andamento têm sido mais enfáticos nesse quesito, no entanto, perdem sua força quando não são adotados como prática cotidiana pedagógica, impedindo a comunidade escolar de conviver, aceitar e entender que a diversidade é saudável, faz parte da humanidade e a orientação sexual é um direito dos sujeitos.

Para a efetivação das análises tanto das percepções das orientadoras escolares quanto dos documentos das escolas pesquisadas e das políticas públicas de inclusão de gênero tivemos a contribuição de autor@s que buscam levar a pesquisa em educação para os espaços onde os sujeitos estão inseridos e convivendo com as dinâmicas sociais, culturais e políticas correspondentes. Nesse contexto dialogamos com as orientadoras em seus respectivos ambientes de trabalho a partir de um roteiro de perguntas materializado na forma de entrevistas semiestruturadas. Por meio desse instrumento, as pesquisadas tiveram a liberdade de expor experiências referentes ao seu cotidiano com professor@s, alun@s, famílias e comunidade. Após a descrição de suas percepções, partimos para as etapas de codificação de categorização dedutiva, conforme proposto por Mayring, e usamos também um software para nos auxiliar na categorização dos dados. A cada categoria formada, foram identificadas as falas a serem discutidas nas análises. Ressaltamos que os dados do Projeto Político Pedagógico e do Plano Anual de cada escola participante da pesquisa também foram inclusos em *software* e realizados os mesmos procedimentos de categorização adotados nas entrevistas.

Em síntese, a pesquisa que envolveu investigação bibliográfica, também constante como objetivo específico, documental e empírica resultando na análise das falas das orientadoras pedagógicas mostrou-se um importante campo de surpresas, verdades, conhecimentos e significações a partir da orientadora escolar para a pesquisadora, vida pessoal e aprendizados. Pode-se dizer que os discursos sobre relações de gênero dessas mulheres e a sua profissionalização não aconteceram muito diferentes do que encontramos em visões totalizantes, padronizadas, subjetivadas e marcadas por poderes. Pontuamos nas oralidades das orientadoras a intenção de saber e conhecer sobre a formação d@s

profissionais da educação, práticas pedagógicas e documentos construídos por professor@s, alun@s, família e demais profissionais da escola quanto à implementação das políticas públicas de gênero. Ressalvamos que não se teve a pretensão de emitir juízo de valor sobre as contribuições destas profissionais, mas, em algumas situações, acabamos acentuando nosso discurso como forma de nos fazer entender quanto à necessidade de superar preconceitos.

Nessa perspectiva, nos encontros com as orientadoras escolares e na escuta de suas falas, percebemos que @s professor@s em alguns momentos conseguem distinguir quanto as suas práticas pedagógicas construídas no tempo segundo conceitos de veracidade e de poder. Assim foram sendo impostas diferenças entre os sujeitos e as mesmas continuam a prevalecer em espaços educacionais, diferenças materializadas na homofobia, no preconceito e na discriminação quanto ao diferente do que seja considerado norma, padrão e isso reflete o contexto social no qual a escola está inserida. A instituição escolar continua a refletir e a reproduzir sujeitos sociais que pregam conceitos sob uma perspectiva de normalidade reconhecida pelas orientadoras como ideia/pensamento/verdade ultrapassada. De certo modo, contrário a esse pensamento que se mantém a despeito das mudanças sociais, reconhecemos nas orientadoras a necessidade de modificar o conceito de sociedade formada por homens e mulheres e que a cada um cabe um determinado comportamento. Observamos a consciência de seguir em direção à convivência com a diferença que faz de cada sujeito um ser único e com direitos iguais aos de tod@s.

Em alguns momentos, ainda de modo reticente, observamos que as escolas buscam o reconhecimento e a valorização da diversidade existente no seu cotidiano, pois @s alun@s do presente inserem-se em conjunturas familiares e sociais diferentes daquelas sob as quais fomos constituídos como sujeitos. São gerações que não aceitam viver em estruturas institucionais regidas por normas, discursos e práticas fora da realidade dos direitos iguais para tod@s. Desse modo, considera-se o compromisso da escola para a diminuição de preconceitos e discriminações. Isso implica em modificar a condição d@s profissionais da educação em conflito entre a dinâmica apresentada e trabalhada nas escolas e a necessidade de sair da acomodação e buscar auxílio nas instituições formadoras que promovam reflexões e discussões que dêem suporte ao trabalho em sala de aula para o combate à homofobia, ao sexismo, ao racismo etc.

A mudança, no entanto, não se dará somente a partir do sujeito que está em sala de aula como mediador de saberes, ela precisa ser inscrita legal e teoricamente nos documentos escolares, nos projetos do Estado e na legislação que rege a educação no Brasil.

Contudo, nos documentos, Projeto Político Pedagógico e Plano Anual, das quatro escolas participantes deste estudo e que são elaborados, conforme o discurso oficial, com a participação de professor@s, gestor@s, alun@s, famílias e demais profissionais que trabalham na escola constatou-se que apenas um PPP e um PA tem inserida a categoria gênero em seu texto, com abrangência nas políticas públicas. São relacionadas algumas ações coletivas e práticas pedagógicas que envolvem o universo escolar e a comunidade, com participação ativa d@s envolvid@s no processo de construção e reconstrução, na proposta de metas e objetivos como caminhos para amenizar as discriminações e desigualdades presentes no espaço escolar e sociedade. Mas, embora essa proposta, ainda há muito a ser construído e pensado, principalmente na questão/ação dos sujeitos do processo educacional para que haja mudanças significativas no que diz respeito à diversidade e igualdade de direitos para as questões de gênero e sexualidade.

Os demais PPP e PA analisados apresentam referência ao ensino que contemple a diversidade, mas a palavra gênero não está grafada nesses documentos. Quando se fala em diversidade, a questão de gênero está inclusa, mas enfatizamos a importância em se identificar essa diversidade para que a escola dê mais atenção às questões de gênero, muitas vezes relegadas, veladas, tratadas de maneira implícita ou genérica. Conforme nossa compreensão, não deixar claro para professor@s e formador@s o que é necessário discutir e refletir sobre gênero abre possibilidades para que esse tema não seja abordado.

Se os documentos escolares apresentam essa conformação, essa reticência em nomear gênero, sexualidade e as consequências originadas do preconceito e da discriminação, o mesmo se dá nos documentos oficiais do Estado. Alguns, a exemplo dos PCN, até trazem mais explícitos conceitos e condições a serem discutidas nas escolas. No entanto, ao analisarmos projetos e legislações, identificamos que, nas políticas públicas de gênero, os direcionamentos para as questões de gênero enquanto construção social são resumidos. Por isso nosso posicionamento de crítica quanto ao principal documento que abre para essa discussão, os PCN, de que em seus temas transversais - Orientação Sexual e Educação Sexual - as questões de gênero sejam abordadas como tema limitado e direcionado para a saúde, AIDS/Doenças Sexualmente Transmissíveis.

Quando se fala em diversidade, a questão de gênero está inclusa. Repetimos e reafirmamos que é importante identificar essa diversidade para que a escola dê mais atenção às questões de gênero. Isso nos leva também ao campo da formação de professor@s, inicial e continuada. Parte-se da compreensão de que estudar as questões de gênero no campo da

formação continuada implica em discutir com professor@s sobre a desconstrução de preconceitos e práticas discriminatórias no contexto escolar.

Nessa abordagem, percebemos que no documento escolar (PPP/PA) de uma escola participante da pesquisa, apesar de ser contemplada a ótica de gênero como construção social, isso foi feito de maneira a minimizar a temática. Isso nos permite considerar que ainda deixasse a desejar quanto às questões de gênero nas tarefas rotineiras dos espaços escolares, nas formações de professor@s e na construção/elaboração de documentos e projetos que auxiliem o fazer pedagógico no que se relaciona à equidade de gênero.

Para a pesquisadora, realizar um curso de Mestrado em Educação sobre o viés de gênero oportunizou uma volta à infância, quando nas brincadeiras de escolinha com crianças imaginárias não dava significância quanto ao sexo das mesmas. O que importava era contribuir no processo de ensino e aprendizagem, na formação daquele/la em contextos sociais, com seus direitos e deveres de cidadão/ã.

As reflexões construídas nesta dissertação, tendo por base as questões de gênero nas escolas sob a perspectiva das orientadoras pedagógicas, direcionam à necessidade de mais estudos desde a sala de aula até a formação continuada de professor@s, envolvendo toda a sociedade e o Estado para que possamos repensar posicionamentos quanto ao eu e ao/outro/a. Isso poderá nos levar a uma reconstrução de conceitos próprios e coletivos para que cada um de nós, educador@s, possamos trabalhar com noss@s alun@s as questões de gênero e orientá-l@s sobre o valor do sujeito como ele é e não como desejamos que seja. Precisamos entender e nos fazer entender que o modo como percebemos o mundo é orientado por conceitos e preconceitos históricos que tendemos a perpetuar quando não aceitamos a diferença. O que importa ser menina e sentir-se menino ou ser menino e sentir-se menina, ou gostar de meninas e meninos, se o que vale é o caráter, a individualidade dos sujeitos?

Para finalizar, buscamos na música as palavras que representassem todo o contexto vivido até aqui. Encontramos na Banda Legião Urbana, na letra de “Meninos e Meninas” a realidade social de hoje, juntamente com os conflitos de quem vive a homossexualidade e ao mesmo tempo sente as forças contrárias que geram angústia e até mesmo a negação daquilo que é inerente ao sujeito, mas não aceito por uma sociedade desigual.

Meninos e Meninas

(Renato Russo, Dado Villa-Lobos, Marcelo Bonfá)

Quero me encontrar, mas não sei onde estou / Vem comigo procurar algum lugar mais calmo / Longe dessa confusão e dessa gente que não se respeita / Tenho quase certeza que eu não sou daqui.

Acho que gosto de São Paulo / Gosto de São João / Gosto de São Francisco e São Sebastião / E eu gosto de meninos e meninas.

Vai ver que é assim mesmo e vai ser assim pra sempre / Vai ficando complicado e ao mesmo tempo diferente / Estou cansado de bater e ninguém abrir / Você me deixou sentindo tanto frio / Não sei mais o que dizer.

Te fiz comida, veei teu sono / Fui teu amigo, te levei comigo / E me diz: pra mim o que é que ficou?

Me deixa ver como viver é bom / Não é a vida como está, e sim as coisas como são / Você não quis tentar me ajudar / Então, a culpa é de quem? A culpa é de quem?

Eu canto em português errado / Acho que o imperfeito não participa do passado / Troco as pessoas / Troco os pronomes.

Preciso de oxigênio, preciso ter amigos / Preciso ter dinheiro, preciso de carinho / Acho que te amava, agora acho que te odeio / São tudo pequenas coisas e tudo deve passar.

Acho que gosto de São Paulo / E gosto de São João / Gosto de São Francisco e São Sebastião / E eu gosto de meninos e meninas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: EdUNESP, 1998.

ALMEIDA, Neil Franco Pereira de. **A diversidade entra na escola: história de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero**. 2009. 239f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/944>>. Acesso em: 27 out. 2014

ANDRIOLI, Liria Angela. **Relações de gênero e educação: um estudo sobre a presença da temática de gênero no currículo real da 7ª e 8ª de uma escola pública do município de Ijuí-RS**. 2010. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação nas Ciências. Departamento de Pedagogia. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2010. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/315/Liria%20Andrioli.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 22 nov. 2013.

AQUINO, Julio Groppa (coord.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

ARAÚJO, F. Ulisses. **Programa ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade. Relações étnico-raciais e de gênero**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ASSIS-RISTER, Mara Cleusa Peixoto. **Inclusão escolar e gênero: o ambiente escolar como fator de influência no currículo social e acadêmico dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental**. 2008. 124f. (Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Universidade Estadual paulista. Marília, 2008. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/rister_mcpa_dr_mar.pdf>. Acesso em: 12 set. 2013.

ASSOCIACIÓ DE PARES I MARES DE GAIS, LESBIANES, BISEXUAIS I TRANSSEXUAIS. Entrevista a Rawelyn Connell (antes Robert William Connell), experta em masculinidade. Wednesday 16 November 2011. Disponível em: <http://www.ampgil.org/news/ca_es/2011/11/16/0001/entrevista-a-rawelyn-connell-antes-robert-william-connell-experta-en-masculinidad>. Acesso em: 15 set. 2013.

ASSOCIATED PRESS. Operária que inspirou famoso cartaz da Segunda Guerra morre nos EUA. Folha de São Paulo. São Paulo, Mundo. 30/12/2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mundo/853068-operaria-que-inspirou-famoso-cartaz-da-segunda-guerra-morre-nos-eua.shtml>>. Acesso em: 07 jul. 2014.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

AUAD, Daniela. **Feminismo que história é essa?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

AUAD, Daniela. **Relações de gênero na prática escolares: da escola mister ao ideal de co-educação**. 2004. 232f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Sociologia da Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

- BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila; PEREIRA, Maria Elizabete. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. 2. Ed. São Paulo: Difusão Européia do livro, 1967.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: a experiência vivida. 2. ed. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967. 500p. Disponível em: <<http://brasil.indymedia.org/media/2008/01/409680.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2014.
- BECKER, Simone. A visibilidade lésbica como produtora de direitos. **Sexualidade, gênero e sociedade**, Rio de Janeiro, a. 12, n. 4, out. 2005.
- BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José, Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 136, p. 125-156, jan./abr., 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/a0739136.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2014.
- BEZERRA, Josenildo Soares. **Escola e gênero**: representações de gênero na escola. 2006. 96 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional; Cultura e Representações) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/13735>>. Acesso em: 17 out. 2013.
- BLAY, Eva Alterman e COSTA, Albertina de Oliveira. **Gênero e Universidade**. São Paulo: NEMGE-USP, 1992.
- BORGES, Zulmira Newlands; MEYER, Dagmar Estermann. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 59-76, jan./mar., 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a05v1658.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2014.
- BORRILLO, Daniel. **Homofobia**. Barcelona: Ediciones Bellaterra, 2001.
- BRAGA, Denise da Silva. **Heteronormatividade e sexualidade LGBT**: repercussões dos discursos escolares sobre sexualidade na constituição das sexualidades não-normativas. 2012. 173f. Tese (Doutorado em Educação) Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5267>. Acesso em: 17 set. 2013.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Barueri, SP: Manole, 2003.
- BRASIL. **Educação em Direitos Humanos**: diretrizes nacionais. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013a.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República. **Casa Civil**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 23 set. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. Presidência da República. **Casa Civil**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 25 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação de 2011 -2020**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107. Acesso em 25 set. 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**: terceiro e quarto ciclos. Apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 1-42.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 82p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: orientação sexual. Primeira Parte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 72-110.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 285-336.

BRASIL. Planejando a Próxima Década. **Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação/2014**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 12 agosto 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial para Mulheres, 2004.

BRASIL. **Projeto de Lei**: Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2014.

BRASIL. **Referenciais para formação de professores**. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos**: Diretrizes Nacionais- Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Traduções de Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 61-82.

BROCHADO JUNIOR, José Urbano. **Gênero em questão e vivências pedagógicas**: relatos de profissionais da educação. 2012. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto, 2012. Disponível em: <<http://www.mestradomouralacerda.com.br/dissertacao/7/G%EAnero-em-quest%E3o-e-viv%EAncias-pedag%E3gicas%3A-relatos-de-profissionais-da-Educa%E7%E3o>>. Acesso em: 21 out. 2013.

BUCCI, Maria Paula Dallari. Direito administrativo e políticas públicas. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, ano 34, n. 133, p. 89-98, jan./mar. 1997. Disponível em: <http://ftp.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/politicas_publicas_e_direito_administrativo.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2014.

BUTLER, Judith P. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. Nova Iorque e Londres: Routledge, 1990.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CAETANO, Laudicéa Viane Cavalcante; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. Projeto Político-Pedagógico: diálogos inter cruzados entre Veiga e Vasconcellos. In: PESQUISA EM EDUCAÇÃO: DESENVOLVIMENTO, ÉTICA E RESPONSABILIDADE. 5, 31 de agosto a 03 de setembro de 2010. Alagoas. Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas. Anais... Alagoas, 2010.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Comissão Especial destinada a proferir parecer ao Projeto de Lei nº 8035, de 2010, do Poder Executivo, que "Aprova o Plano nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e da outras providências". **Ata da 48ª Reunião Ordinária, realizada em 22 de abril de 2014**. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/internet/ordemdodia/integras/1248059.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

CANDAU, Vera Maria. Experiências de Educação em direitos humanos na América Latina: o caso brasileiro. **Cadernos Novamérica**, Rio de Janeiro, n. 10, 2001.

CANDAU, Vera Maria. MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Multiculturalismo: diferenças, culturais e práticas pedagógicas**. 7 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flavio (coord.). **Somos todos iguais? Escola discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARBONARI, Paulo Cesar. **Direitos Humanos: tudo a ver com nossa vida**. Passo Fundo, RS: Berthier, 2012.

CARVALHO, Débora Jucely. A conquista da cidadania feminina. **Saber Acadêmico**, Revista Multidisciplinar Da UNIESP, São Paulo, n. 11, p. 143-153, jun., 2011. Disponível em: <<http://www.uniesp.edu.br/revista/revista11/pdf/artigos/12.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

CARVALHO, Marília Gomes (Org). **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola**. Curitiba: UTFPR, 2009.

CARVALHO, Marília Gomes de; TORTATO, Cíntia de Souza Batista. Gênero: considerações sobre o conceito. In: LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salete (orgs.). **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola**. Curitiba: UTFPR, 2009. p. 21-32.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CARVALHO. Maria Eilina Pessoa de. Pensar o currículo da educação superior da perspectiva da equidade e transversalidade de gênero e do empoderamento das mulheres: uma breve introdução. **Espaço do Currículo**. João Pessoa, v. 6, n. 2 p. 317-327, mai./ago., 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/17153/9768>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

CARVALHO. Marília Pinto de. Gênero raça e avaliação escolar: um estudo como alfabetizadoras. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 138, p. 837-866, set./dez., 2009.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a08.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

CASAGRANDE, Lindamir Salete *et al*, Educação tecnológica e gênero: um convite à reflexão. Relato da ofocina apresentada no V Fórum Social Mundial de 2005, na cidade de Porto Alegre-RS. In: **Cadernos de Gênero e Tecnologia**. Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba, a. 1, n.1 fev./abr. 2005. Curitiba: CEFET-PR, 2005. p. 9-28. Disponível em:

<http://www.portaldegenero.com.br/sites/default/files/downloads/CadernoGen_9.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2014.

CASTELLS, Manoel. **O poder da Identidade**. Tradução de Klauss Brandini Geshardin. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CECCARELLI, Paulo Roberto; FRANCO, Samuel. Homossexualidade: verdades e mitos. **Bagoas, estudos gays, gênero e sexualidade**. Natal, v. 4, n. 05, p. 119-129, jan./jun., 2010.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* (orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CITELI, Maria Tereza. Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento. **Revista Estudos Feministas** [online]. Florianópolis, v. 9, n. 1, 131-145, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n1/8606.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

COLLING, Ana Maria. A construção histórica do feminino e do masculino. In: STREY, Marlene Neves; CABEDA, Sonia T. Lisboa; PREHN, Denise R. (orgs.). **Gênero e cultura: questões contemporâneas**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2004. p. 13-38.

CONCEIÇÃO, Thiago Augusto de Oliveira da. **Práticas de gênero e sexualidade: a produção discursiva sobre o/a professor/a homossexual na docência primária**. 2012. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará. Belém, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2936/1/Dissertacao_PraticasGeneroSexualidade.pdf>. Acesso em: 22 maio 2014.

CONNELL, Raewn. Políticas da masculinidade. **Educação e Realidade**. São Paulo v. 2, n.20, p. 185-206, jul/dez, 1995.

COSTA, Ramiro Marinho. **Sexualidade como tema transversal: a estruturação da educação sexual nos parâmetros curriculares nacionais**. 2001. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/80448/180626.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 25 mar. 2013.

CRUCIANI, Juliana Menezes. **A produção de blogs dentro e fora da escola sob a lente analítica das identidades e dos gêneros discursivos**. 2011. 146f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000811293>>. Acesso em: 11 set. 2013.

CRUZ, Tânia Mara. **Meninas e meninos no recreio: sociabilidade e conflito**. 2004. 186f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São

Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21012011-152310/pt-br.php>>. Acesso em: 18 out. 2013.

DALL'ALBA, Lucena. **Sexualidade:** narrativas autobiográficas de educadores/as. 2008. 199f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Faculdade Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15339/000671428.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 24 set. 2013.

DALL'IGNA, Maria Claudia. **Família S/A:** um estudo sobre a parceria família-escola. 2011. 182f. Tese (Doutorado em Educação – Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.michelfoucault.com.br/files/Maria%20Claudia%20Dal-Igna%20-%20tese%20-%2017jun13.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2013.

DANILIAUSKAS, Marcelo. Relações de gênero, diversidade sexual e políticas de educação: uma análise do Programa Brasil sem homofobia. 2011. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06072011-095913/pt-br.php>>. Acesso em: 02 out. 2013.

DEL PRIORI, Mary (org). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DIAS, Adelaide Alves. A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves. (Org.). **Direitos Humanos: capacitação de educadores** - Fundamentos culturais e educacionais da Educação em Direitos Humanos, João Pessoa. Editora Universitária, v. 2, p. 155-160, 2008.

DIAS, Marly de Jesus Sá; SILVA, Elidiane Muniz da. Movimento feminista e políticas públicas no Brasil: breves considerações. CISO – ENCONTRO NORTE E NORDESTE DE CIÊNCIAS SOCIAIS PRÉ-ALAS BRASIL. Desenvolvimento, Meio Ambiente e Paisagem Humana no Norte/Nordeste: desafios e perspectivas. 15, 04 a 07 de setembro de 2012. **Anais...** Teresina, Piauí. CISO, 2012. p. 01-20.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. 2 ed. Campinas, SP: editora Papirus, 1998.

DULAC, Elaine Beatriz Ferreira. **Sexualidades e educação:** uma análise de questões levantadas por professores/as de um curso voltado à educação para a diversidade. 2009. 174f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21406/000736849.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 09 out. 2013.

EGYPTO, Antonio Carlos. (org). **Orientação sexual na escola:** um projeto apaixonante. 2, ed. São Paulo: Cortez, 2012.

EIZIRIK, Marisa Faermann. **Educação e escola:** a aventura institucional. Porto Alegre: AGE, 2001.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Gênero e políticas públicas. **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 47-71, jan./abr., 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v12n1/21692.pdf>>. Acesso em: 22 agost. 2013.

FARIA, Nalu. Sexualidade e gênero: uma abordagem feminista. In: FARIA, Nalu (Org.) **Sexualidade e Gênero. Cadernos Sempreviva. São Paulo: Sempreviva Organização Feminista, 1998.**

FELIPE, Jane. Do amor (ou de como glamourizar a vida): apontamento em torno de uma educação para a sexualidade. In: RIBEIRO, Paula *et al* (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas.** Rio Grande: Editora da FURG, 2007. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1ExJUvFHLv7GFiXsBnwXkuDBUFKr2adodILxIeqni0As/edit?hl=en_US&pli=1>. Acesso em: 23 set. 2013.

FERREIRA, Beatriz Maria Megias Ligmanovski; LUZ, Nanci Stancki da Luz. Sexualidade e gênero na escola. In: LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salette (orgs.). **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola.** Curitiba: UFTPR, 2009. p. 33-45. Disponível em: <http://www.portaldegenero.com.br/sites/default/files/downloads/G%C3%8ANERO_CAPA%20E%20MIOLO.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2014.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. Educ. Soc., Campinas, v, 23, n. 79, agosto. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?scripy=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&Ing=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 nov. 2013

FIGUEIREDO, Nêbia Maria Almeida de. (org.). **Método e metodologia na pesquisa científica.** 3. ed. São Paulo: Yendis, 2009.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação sexual: Problemas de conceituação e terminologias básicas adotadas na produção acadêmico-científica brasileira. **Semina: Ci. Sociais/Humanas**, v. 17, n. 3, p. 286-293, set. 1996. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/viewFile/9475/8267>>. Acesso em: 17 mai. 2014.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução de Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Thomaz Spartcus Martins. Quem é o professor homem dos anos iniciais? Discursos, representações e relações de gênero. 2011, 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppge/files/2011/07/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Thomaz_Spartacus.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2014.

FOUCAULT, Michel. (1984). L'éthique du souci de soi comme 37 pratique de la liberté. In : Michel Foucault. *Dits et écrits II, 1976-1988.* Paris: Gallimard. (p.1527 - 1548). Disponível em: <<http://nucleosexualidadeuft.files.wordpress.com/2014/02/gc3aanero-sexualidade-e-direitos-construindo-polc3adticas-de-enfrentamento-ao-sexismo-e-a-homofobia.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2014.

FOUCAULT, Michel. L'éthique du souci de soi comme 37 pratique de la liberté. In: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits II, 1976-1988.** Paris: Gallimard. 1984. p. 1527-1548. Disponível em: <<http://nucleosexualidadeuft.files.wordpress.com/2014/02/gc3aanero-sexualidade-e-direitos-construindo-polc3adticas-de-enfrentamento-ao-sexismo-e-a-homofobia.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2014.

FOUCAULT, Michel. L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté. In: Michel Foucault. **Dits et écrits II, 1976-1988.** Paris: Gallimard. p.1527-1548.

FOUCAULT, Michel. **Micro-física do poder**. Tradução de R. Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

FOUCAULT, Michel. Poder-corpo. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organizado e traduzido por Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. Traduzido por Raquel Ramallete. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FRANCO, Neil. **A diversidade entra na escola**: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero. 2009. 239f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2009. Disponível em:

<<http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/944/1/DiversidadeEscolaHistorias.pdf>>.

Acesso em: 24 mar. 2014.

FREIRE, Eleta de Carvalho. O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental da rede municipal de ensino do Recife-PE. 2010. 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010. Disponível em:

<http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/3767/arquivo235_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 maio 2014.

FREIRE, Nilcéa; SANTOS, Edson; HADDAD, Fernando. Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/ES em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. **Livro de conteúdo**. Rio de Janeiro: CEPESC/ Brasília: SPM, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido versus pedagogia dos conteúdos. In SILVA, T.T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias críticas do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREITAG, Bárbara. **Itinerários de Antígona**: a questão da moralidade. Campinas: Papirus, 1992.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. In: **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 21, jun. 2000. Disponível em: <www.preac.unicamp.br/arquivo/materiais/txt>. Acesso em: 28 mar. 2014.

FROEMMING, Cecilia Nunes, IRINEU, Bruna Andrade. **Gênero, Sexualidade e Direitos**: construindo políticas de enfrentamento ao sexismo e a homofobia. Palmas, TO: Edição, 2012.

FROTA, Maria Helena de Paula. Igualdade/diferença: paradoxo da cidadania feminina segundo Joan Scott. **O Público e o Privado**, Fortaleza, n. 19, p. 43-58, jan./jun., 2012.

FURLANI, Jimena. Sexos, sexualidade e gêneros: monstruosidades no currículo da educação sexual. **Educação em Revista** [online], Belo Horizonte, n. 46, p. 269-285, dez., 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a11n46.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2014.

FURLANI, Jimena. Sexualidade. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. **Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual**. Curitiba: SEED, 2009. 216 p. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/sexualidade.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2014.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28/8 a 02/09/94.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, E. José. **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GAIO, Roberta; CARVALHO, Roberto Brito; SIMÕES, Regina. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: GAIO, Roberta. (org.). **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento**. Petrópolis, Vozes, 2008.

GARCIA, Antonio Miguel. **Orientação sexual na escola**: como os professores, alunos e pais percebem a sexualidade e o papel da escola na orientação sexual. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Universidade Estadual Paulista. 2003. 135f. Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2003. Disponível em: <<http://base.repositorio.unesp.br/handle/11449/90900>>. Acesso em: 12 out. 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GONÇALVES, Cecy Maria Martins Marimon. **Escola pública**: bem-estar docente, mal-estar docente e gênero. 2007. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2748/1/000410249-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2014.

GRAUPE, Mareli Eliane. Gênero e Magistério: Discursos e práticas sociais. Brasília: Usina de Letras, 2009.

GROSSI, Miriam Pillar. Mapeamento de grupos e instituições de mulheres/de gênero/feministas no Brasil. **Antropologia em Primeira Mão**, Florianópolis: PPGAS/UFSC, n. 5, 1995.

GRUBER, Howard E. **Darwin on man**: a psychological study of scientific creativity. 2nd. Ed. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

HAERTEL, Brigitte Ursula. A constituição de subjetividades legitimadoras das desigualdades de gênero: um estudo a partir de referências da Psicologia e Educação. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, PR, v. 2, n. 3, p. 215-222, ago./dez., 2010. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/view/112/91>>. Acesso em: 19 out. 2013.

HOUAISS. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 378; 885.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa mensal de emprego**: mulher no mercado de trabalho – perguntas e respostas. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/Mulher_Mercado_Trabalho_Perg_Resp_2012.pdf>. Acesso em: 12 novembro 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009

IRINEU, Bruna Andrade; FROEMMING, Cecilia Nunes. Gênero, Sexualidade e Direitos: construindo políticas de enfrentamento ao sexismo e a homofobia. Palmas, 2012. 257 p.

JESUS, Adriana Regina de. Currículo e Educação: conceito e questões no contexto educacional. 2.ed. Brasília: Disponível em:

<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/642_840.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2014

JESUS, Jaqueline Gomes de. Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião. Brasília, 2012. Disponível em:

<<http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/5061354.pdf>>. Acesso em: 23 agost. 2014.

KNOWLES J. Gary; COLE, Ardra L., PRESSWOOD, Colleen. Through Preservice Teachers eyes: exploring field experiences through narrative and inquiry. Tradução de Hilda Maria monteiro. New York.: Macmillan College Publishing Company, 1994.

LAGES. Lei complementar nº 107, de 23 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o sistema municipal de educação. JusBrasil, [S.I.]. Disponível em:

<http://cm.jusbrasil.com.br/legislacao/524677/lei-complementar-107-98?ref=topic_feed>. Acesso em, 24 mar. 2014.

LAGES. Lei nº 3.444, de 21 de dezembro de 2007. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá providências. **JusBrasil**, [S.I.]. Disponível em: <<http://cm.jusbrasil.com.br/legislacao/1010977/lei-3444-07>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

LAGES. **Projeto Conhecer**: A excelência do ser na busca do saber e do fazer. Lages: SMEL, 2010.

LARROSA, Jorge. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LIONÇO, Tatiana. Gênero e sexualidade na prática didático-pedagógica: saúde, direitos humanos e democracia. **ANIS: Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero**, n. 69, ano IX, set. 2009. Brasília: Letras Livres. Disponível em: <http://www.anis.org.br/biblioteca/2014-11/sa69_lionco_generosexualidadeescolaspdf.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2014.

LOPES, Vera Neuza. Racismo, preconceito e discriminação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o Racismo na Escola. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2000/ 2005

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade - refletindo sobre o "normal", o "diferente" e o "excêntrico". **Labrys: estudos feministas**, Brasília, v, 1, n. 1/2, jul./dez., 2002. Disponível em:

<http://www.tanianavarros-wain.com.br/labrys/labrys1_2/guacira1.html>. Acesso em: 26 julho 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. Pro-Posições. Campinas, São Paulo. V. 19, n. 2, p. 17-23, mai./ago., 2008. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>>. Acesso em: 25 abril 2014.

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

LOURO, Guacira Lopes. Nas redes o conceito gênero. In: LOPES, Marta Júlia Marques; Petrópolis, RJ, Vozes, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In Costa, Marisa Vorraber (Org.). O currículo nos limiars do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Planejamento e avaliação escolar: articulação e necessária determinação ideológica. In: BOERGES, Abel Silva. **O diretor articulador do projeto da escola**. São Paulo: FDE, 1992. p. 115-125.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Catia Regina Barp. **Paradigmas emergentes e os novos objetos de investigação: o exemplo do gênero**. 2003. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003.

Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/86068/193470.pdf?sequence=1>>.

Acesso em: 13 set. 2013.

MACHADO, Lia Zanotta. Gênero: um novo paradigma? **Cadernos Pagu**. Núcleo de Estudos de Gênero UNICAMP, Campinas, São Paulo, n. 11, p. 107-125, 1998.

MADUREIRA, Ana Flavia do Amaral. Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática. 2007. 429f. Tese (Doutorado em Psicologia) Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em:

<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1610/1/Tese_AnaFlaviaAmaralMadureira.pdf>.

Acesso em: 14 setembro 2014.

MARIANO, Silvana Aparecida. Incorporação de gênero nas políticas públicas: incluindo os diferentes na cidadania. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO

INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2., 2003, Florianópolis,

Anais... Florianópolis: UFSC, 2003. Disponível em: <http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_gensex/Genero%20nas%20politicass%20publicas.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2014.

MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da educação no Brasil**. O período heróico (1549-1570). Rio de Janeiro: Aurora, 1958. 306p.

MAYRING, Philipp. Qualitative inhaltsanalyse: grundlagem und techniken. 9 auflage. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 2007.

MEC - Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação/2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/pdf/pne_conhecendo_20_metass.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2014.

MEC - Ministério da Educação. **Projeto Plano Nacional de Educação de 2011-2020**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 25 set. 2013.

MEDEIROS, Valério Augusto Soares de. O espaço e as leis: estratégias para o planejamento da Câmara dos Deputados. E-LEGIS, Brasília, n. 4, p. 114-132, 1. sem., 2010. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/3952>>. Acesso em: 12 julho 2014.

MEKSENAS, Paulo. Aspectos metodológicos da pesquisa empírica: a contribuição de Paulo Freire Revista Espaço Acadêmico, a. 7, n. 78, Nov., 2007. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/078/78meksenas.htm>>. Acesso em: 15 novembro 2014.

MELLO, Guiomar Namó de; SILVA, Rose N. da. A gestão e a autonomia da escola nas novas propostas de políticas educativas para a América Latina. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 12, ago. 1991. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000200004>.

Acesso em: 03 jul. 2014.

- MELO, Érica. Feminismo: velhos e novos dilemas uma contribuição de Joan Scott. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 31, p. 553-564, jul./dez., 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n31/n31a24.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2014.
- MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes. Gêneros orais e ensino: trajetórias da construção do “conhecimento pessoal prático” na “paisagem” escolar. 2009, 223f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade estadual paulista. Marília, 2009. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/messias_ral_dr_mar.pdf>. Acesso em: 22 set. 2014.
- MEYER, Dagmar Estermann. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela. **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- MINTO, Lalo Watanabe. Plano Nacional de Educação. Glossário. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (Orgs.) **Navegando pela História Brasileira**. Campinas, SP: Graf. FE : HISTEBR, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_plano_nacional_de_educacao%20.htm>. Acesso em: 22 nov. 2014.
- MORAES, Maria Celia Marcondes de. Paradigmas emergentes e os novos objetos de investigação (dissertação): o exemplo do gênero. 2002. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/86068>>. Acesso em: 29 out. 2014.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2014.
- MORENO, Montserrat. Temas Transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, Maria Dolores, et allí. Temas transversais em educação: bases para uma formação integral. Tradução de Claudia Schilling. 6 ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- MOURA, Glória. O Direito a Defesa. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.
- NARVAES, Andrea Becker. Significações da profissão professor. In OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imagens de professor: significações do Trabalho docente**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. 328 p.
- NEMI NETO, João. A narrativa na escola: um estudo dos gêneros narrativos nos livros didáticos de Português. 2007. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03052007-105431/pt-br.php>>. Acesso em: 15 jul. 2014.
- NEVES, Samantha Freitas Stockler das. **Emoção que fecunda e potencializa a razão: gênero nas pesquisas educacionais**. 2008. 112f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de São Paulo. São Paulo, 2008.

Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07012009-102817/pt-br.php>>. Acesso em: 22 nov. 2013.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio, (org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Anna Luiza Araujo Ramos Martins de. **O discurso pedagógico pela diversidade sexual e sua (re) articulação no campo escolar**. 2009. 270f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/3961/arquivo3443_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 out. 2014.

OLIVEIRA, Keila; SALVA, Sueli. Relações de gênero na educação infantil: uma reflexão necessária. SEMANA DA PEDAGOGIA UNIFRA, Centro Universitário Franciscano. Santa Maria, 2010. **Anais...** Santa Maria: UNIFRA, 2010. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/pedagogia2010/Trabalhos/272.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Ricardo Santa Rita. **Educação, gênero e modernidade: discurso e práticas educacionais no Brasil**. 2002. Tese (Doutorado em História) – Pós-Graduação em Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2002.

OLIVEIRA, Sonia Machado de. **Gestão feminina na escola da sociedade de educação e caridade**. 2009. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009. Disponível em: <[http://oatd.org/oatd/record?record=oai%5C:unisinos.br%5C:1104&q=subject%3A\(Confessional%20school\)](http://oatd.org/oatd/record?record=oai%5C:unisinos.br%5C:1104&q=subject%3A(Confessional%20school))>. Acesso em: 18 nov. 2013.

PADIM, Carlos Souza. SOUZA, Luiza Aparecida de Souza. O movimento da Escola nova no Brasil na década de 1930. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DE NOVA ANDRADINA, 4.2012, Nova Andradina. **Anais...** Nova Andradina: UEMS, 2012. Disponível em: <http://www.uems.br/eventos/semana2012/arquivos/49_2012-09-28_15-35-43.pdf>. Acesso em: 24 maio 2014.

PANCOTTE, Rebeca Pizza. **A educação escolar na contemporaneidade e a formação do gênero: investigações à luz do método materialista histórico-dialético**. 2012. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências, letras e Artes. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2012. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2012%20-%20Rebeca.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2013.

PARANÁ. **Sexualidade**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED, 2009. 216p. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/sexualidade.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2014.

PATRICIO, Daniela Silva. **Dar a vida e cuidar da Vida: feminino e ciências sociais**. SIMPOSIO INTERNACIONAL: O ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE. 5. 2009. Uberlândia. **Anais...** Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/CC06.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2013.

- PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria na pesquisa histórica. *História*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/his/v24n1/a04v24n1.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2013.
- PEREIRA, Marta Regina Alves. **Nas malhas da diferença: nuances de gênero na educação de crianças**. EDUFU, 2005.
- PEREIRA, Fabio Hoffmann. **Encaminhamentos a recuperação paralela: um olhar de gênero**. 2008. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08102008-143805/pt-br.php>>. Acesso em: 22 nov. 2013.
- PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.
- PEROSA, Graziela Serroni. A aprendizagem das diferenças sociais: classe, gênero e corpo em uma escola para meninas. **Cadernos Pagu**. Campinas, SP, n. 26, p. 87-111, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30387.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2013.
- PERROT, Michele. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru, SP: EdUSC, 2005.
- PERROT, Michele. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2008.
- PERROT, Michele. Práticas da Memória Feminina. A Mulher e o espaço público. **Revista Brasileira de História**, n.18, ANPUH/Marco Zero, 1989.
- PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1973.
- PIERUCCI, Antônio Flávio. Uma análise crítica do direito à diferença. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 1. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2001000100018&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 jul. 2014.
- PINHEIRO, Suly Rose Pereira. A internalização de gênero feminino na criança a partir das canções cantadas na educação infantil. 2010. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação. Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2010. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2742>>. Acesso em: 27 out.2013.
- PINTO, Célia Regina Jardim. Feminino, história e poder. **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, Jun., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v18n36/03.pdf>>. Acesso em: 09 mar.2014.
- PIOVESAN, Flávia. Temas de direitos humanos. **REVISTA USP**, São Paulo, n. 69, p. 36-43, mar./mai. 2006.
- PRÁ, Jussara Reis. O feminismo como teoria e como prática política. In: STREY, Marlene Neves. *Mulher: Estudos de Gênero*. São Leopoldo: Unisinos, p. 39-57, 1997.
- PRADO, Marco Aurélio Máximo; MARTINS, Daniel Arruda; ROCHA, Leonardo Tolentino Lima. O litígio sobre o impensável: escola, gestão dos corpos e homofobia institucional. Bagoas. **Bagoas, estudos gays, gênero e sexualidade**. Natal, n. 4, p. 209-232, 2009. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v03n04art11_pradomartinsrocha.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2014.
- PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. *Revista Diálogo e Educação*. Curitiba, v. 9, n. 26, p. 161-179, 2009.

Disponível em: <http://web02.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/108_53.pdf>. Acesso em: 10 dezembro 2014.

QUIRINO, Glauberto da Silva; ROCHA, João Batista Teixeira da. Prática docente em educação sexual em uma escola pública de Juazeiro do Norte, CE, Brasil. *Ciência e Educação*. Bauru, v. 19, n. 3, p. 677-649, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132013000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 out. 2013.

RABELO, Amanda Oliveira. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 39, n. 4, p. 907-925, out./dez., 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n4/aop1132.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2013.

REIS, Toni. Homofobia e a escola. In: LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salete (orgs.). **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola**. Curitiba: UFTPR, 2009. p. 247-260. Disponível em: <http://www.portaldegenero.com.br/sites/default/files/downloads/G%C3%8ANERO_CAPA%20E%20MIOLO.pdf>. Acesso em: 29/06/2014.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. Inscrevendo sexualidade: discursos e práticas de professores das séries iniciais do ensino fundamental. 2002. 125f. Tese. (Doutorado em Bioquímica) – Pós-Graduação em Ciências Biológicas: Bioquímica. Instituto de Ciências Básicas da Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1855/000360201.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 14 nov. 2013.

RIZZATO, Liane Kelen. Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente. 2013. 278f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23102013-112910/pt-br.php>>. Acesso em: 29 out. 2013.

RODRIGUES, Angela; ESTEVES, Maria Manuela Franco. **A análise das necessidades na formação de professores**. Porto, PT: Porto, 1993.

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. *Educação e Pesquisa*, v. 27, n. 1, p. 47-68, jun. 2001.

RUSSO, Renato; VILLA-LOBOS; Dado; BONFÁ, Marcelo. **Meninos e meninas**. Produção de Mayrton Bahia. Rio de Janeiro: EMI, 1989.

SACRISTÁN, José Gimeno de. **Poderes instáveis em educação**. Traduzido por Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. A educação que temos e a educação que queremos. In: IMBERNÓN, Francisco (org.). **A educação no século XXI**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001. p. 37-63. Disponível em: <<http://searches.globososo.com/search/web?fcoid=417&fcop=topnav&fpid=2&q=+A+educa%C3%A7%C3%A3o+que+temos+e+a+educa%C3%A7%C3%A3o+que+queremos-+sacristan+2001>>. Acesso em: 8 ago. 2014.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. (Coleção Brasil Urgente).

SAMPIERI, Roberto Hernandez. *Metodologia de Pesquisa*. 5 ed. Proto Alegre: Penso, 2013.

SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação de Santa Catarina**. Florianópolis: SEEI, 2004. Disponível em: <<http://consed.org.br/rh/resultados/2012/planos-estaduais-de-educacao/pee-sc.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: estudos temáticos. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as Ciências**. 11. ed. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1999.

SANTOS, Luana Rocha dos; TONIOSSO, José Pedro. A importância da relação escola-família. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro-SP, 1 (1): 122-134, 2014. <http://pedagogiaaopedaletra.com/a-importancia-da-relacao-escola-familia>> Acesso em: 13 out. 2014.

SANTOS, Luciene Neves. **Corpo, gênero e sexualidade**: educar meninas e meninos para além da homofobia. 2008. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Pós-Graduação em Educação Física. Centro de Desportos. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/dissertacao/Corpo-genero-e-sexualidade.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2014.

SANTOS, Simone Olsiesky dos. **Representações de gênero, transgressão e humor nas figuras infantis dos desenhos animados contemporâneos**. 2010. 221f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36307/000817402.pdf?sequence=1&local=e=pt_BR>. Acesso em: 23 dez.2013.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. São Leopoldo. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, a. 1, n. 1, p. 1-15, jul., 2009.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2004 (coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações, 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. Escola Normal: o projeto das elites brasileiras para a formação de professores e professoras. In: I Encontro Interdisciplinar de Pesquisa em Artes, 2009, Curitiba. Anais. p.142-152. Disponível em: <<http://www.fap.pr.gov.br>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Qual o preço de ser menina? In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL, 9., Ijuí, 2012. **Anais...** Ijuí: UNIJUÍ, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/351/981>>. Acesso em: 22 set. 2014.

SCOTT, Joan Wallach. **A cidadã paradoxal**: as feministas francesas e os direitos do homem. Tradução de Élvio Antônio Funck; apresentação Miriam Pillar Grossi; Florianópolis: Ed. Mulheres, 2002. 312p.

SCOTT, Joan Wallach. **A cidadã paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem.** Tradução de Élvio Antônio Funck. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2002. 312p.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez., 1995. Disponível em: <https://archive.org/details/scott_gender>. Acesso em: 22 mar.2014.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica.** Traduzido por SOS Corpo e Cidadania. Recife, 1990.

SCOTT, Joan Wallach. Igualdad versus diferencia: los usos de la teoria postestructuralista. **Debate Feminista,** Mexico, v. 5. 1992.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Referenciais para formação de professores. Brasília: MEC, 2002. 174p.

SENKEVICS, Adriano. Impasses do debate igualdade *versus* diferença nas discussões feministas. Arquivo diário. **Ensaio de gênero.** 14/04/2012. Disponível em: <<https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2012/04/14/>>. Acesso em: 12 janeiro 2015.

SHARMA, Jaya. Reflexões sobre a linguagem dos direitos de uma perspectiva queer. In: CORNWALL, Andrea; JOLLY, Susie (Orgs.). **Questões de sexualidade.** Rio de Janeiro: Abia, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto *et al.* **Relatório Estadual da Pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil.** Florianópolis: GEPETO-UFSC, 2010. Disponível em: <http://trabalhodocente.net.br/images/publicacoes/84/PESQUISA_DOCUMENTAL_SANTA_CATARINA.pdf>. Acesso em: 21 out. 2014.

SILVA, Dayse de Paula Marques da. Superando as desigualdades de gênero: o papel da escola. **Revista Gênero,** Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Genero-NUTEG, Niterói, v. 8, n.1., p. 253-280, 2. sem., 2007. Disponível em: <<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/169/110>>. Acesso em: 21 out. 2014.

SILVA, Maria Marli da. CARMO, Ladjane. **Participação das mulheres: gênero e política na Assembléia Legislativa de Pernambuco.** Universidade de Pernambuco. Faculdade de Ciências, Educação e Tecnologia de Garanhuns. Curso de Pós- Graduação em Gestão Pública e Legislativa. 2008.

SILVA, Susana Velela. Os estudos de gênero no Brasil: algumas considerações. **Biblio 3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales.** Barcelona, v, 5, n. 262, 15 nov., 2000. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-262.htm>>. Acesso em: 21 janeiro 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A poética e a política do currículo como representação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21, 1998, Caxambu. **Anais...** Caxambu, MG: UFMG, 1998. <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Curr%C3%ADculo/PO%C3%89TICA%20E%20A%20POL%C3%8DTICA%20DO%20CURR%C3%8DCULO%20COMO%20REPRESENTA%C3%87%C3%83O.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001/2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 128p.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; GILBERT, Rob. **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 5. ed., Petrópolis: Vozes, 1995.

SIMIÃO, Daniel Schroeter. Gênero no mundo do Trabalho. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**. Curitiba, v. 1, a. 1, n. 1, p. 9-20, 2005.

SLEVINSKI, Fatima Marlete Bedin; LOURO, Guacira Lopes. Gênero, educação e escola: história e práticas cotidianas. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 6., 2006, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: UFSM, 2006. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2006/Educacao_Inclusiva/Painel/07_47_35_PA612.pdf>. Acesso em: 22 set. 2014.

SOTERO, Mildred Aparecida. **Questões de gênero e desconstrução de estereótipos**: um plano lúdico para ensino da dança na educação física escolar. 2010. 130f. Tese (Doutorado em Educação Física) Escola de Educação Física. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39133/tde-20012011-111836/pt-br.php>>. Acesso em:

SOUSA, Bernardina Santos Araujo de. **As relações de gênero nas políticas de educação no município de Belo Jardim-PE**: silêncio ou desvelamento? 2006. 151f. Dissertação (Mestrado de Educação) - Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/4457/arquivo5309_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 set. 2014.

SOUZA, Érica Renata. Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 26, p. 169-199, jan./jun., 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30390.pdf>>. Acesso em:

SPOSITO, Marília Pontes. Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação ciências sociais e serviço social (1992-2006), volume 1. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/feminismo/>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

STACH-HAERTEL, Brigitte Ursula. A constituição de subjetividades legitimadoras das desigualdades de gênero: um estudo a partir de referências da Psicologia e educação. 2009. 176f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18032010-095157/en.php>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins. (org). **Discutindo relações de gênero na escola**: reflexões e propostas para a ação docente. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; PÁDUA, Clarindo Isafas Pereira da Silva. Apropriação de inovações tecnológicas no trabalho docente. In: LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO,

Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Saete (orgs.). **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola**. Curitiba: UFTPR, 2009. p. 149-168.

TOLEDO, Carolina Rossetti de. A Sexualidade Viglada. **Anagrama**, [S.l.], v. 2, n. 2, mar. 2009. ISSN 1982-1689. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/35354/38074>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa quantitativa em educação**. São Paulo, 1987.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran. Educação física escolar e relações de gênero: risco, confiança, organização e sociabilidades em diferentes conteúdos. 2012. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de Campinas. Campinas, SP, 2012. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000849348&opt=1>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran; Altamnn, Helena. Relações de gênero na aprendizagem dos conteúdos da Proposta Curricular do Estado de São Paulo. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte / Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 12/4, 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CONBRACE/CONICE, 2011. p. 1-10.

Disponível em:

<<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/view/3041/1517>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

UNESCO. **Inocência em perigo: abuso sexual de crianças, pornografia infantil e pedofilia na internet**. Unesco, Garamond, 1999.

UNESCO. **Plano de ação - Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2012.

UNESCO. **Política da Promoção Nacional da Igualdade de Gênero na Educação**. Publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) 2012.

VALADARES, Loreta. **A visibilidade do invisível e a luta pela emancipação**. Revista Presença da Mulher nº 31, abr. 1998, p. 39, 2004

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico - elementos metodológicos para a elaboração e realização**. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Magistério: Formação e trabalho Pedagógico. Campinas-SP: Papyrus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lucia Maria Gonçalves de. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 7. ed. São Paulo: Papyrus, 2003.

VIANA, Nildo. **Cândido, Voltaire: a auto-imagem do iluminismo**. Fragmentos de Cultura, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 131-139, 1999. Disponível em:

<http://www.academia.edu/2508908/C%C3%A2ndido_ou_o_Otimismo_A_Autoimagem_do_Iluminismo>. Acesso em: 12 jul. 2014.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. Cadernos Pagu. Núcleo de Estudos de Gênero UNICAMP, Campinas, São Paulo, n. 17/18, p. 81-103, 2001/2002.

VIANNA, Claudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. Educação e Sociedade,

Campinas, v. 27, n. 95, p. 407-428, mai./ago., 2006. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a05v2795.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2014.

VIANNA, Claudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas de educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2014.

VILLELA, Heloisa. A primeira Escola Normal no Brasil: uma contribuição à história da formação de professores. Niterói: 1990. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1990.

WENETZ, Ileana. Gênero e sexualidade na brincadeira do recreio. 2005. 203f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005. Disponível em:

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7043/000494435.pdf?sequence=1&locale=pt_BR>. Acesso em: 09 dez. 2013.

WOLFF, Carlos Castilhos. **Como é ser menino ou menina na escola**: um estudo de caso sobre as relações de gênero no espaço escolar. 2006. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88912/237446.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 18 dez. 2013.

ZIRBEL, Ilze. **Estudos feministas e estudos de gênero no Brasil**: um debate. 2007. 212f. (Dissertação) - Pós-Graduação em Sociologia Política. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007. Disponível em:

<

ANEXO

APÊNDICES
