

TEODORA TORRES

**O DITO E O NÃO DITO NA EDUCAÇÃO:
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE
GÊNERO NO BRASIL À LUZ DO CURSO
GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA_GDE**

Orientadora: Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

Lisboa

2020

TEODORA TORRES

**O DITO E O NÃO DITO NA EDUCAÇÃO:
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE
GÊNERO NO BRASIL À LUZ DO CURSO
GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA_GDE**

Tese defendida em provas públicas para a obtenção do Grau de Doutora em Educação no Curso de Doutoramento em Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, com o Despacho Reitoral nº 25/2020 de 22 de Janeiro 2020, com a seguinte composição de Júri:

Presidente: Professor Doutor António Teodoro (ULHT)

Arguentes: Professora Doutora Isabel Dias (Faculdade de Letras da Universidade do Porto)

Professor Doutor José António Oliveira (Instituto Politécnico do Porto – Escola Superior de Tecnologia e Gestão)

Vogais: Professora Doutora Rosa Serradas Duarte (ULHT)

Professora Doutora Lucimar Almeida Dantas (CeIED da ULHT)

Orientadora: Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins (ULHT do Porto)

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

Lisboa

2020

“Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar” (Louro, 2011, p.63)

A minha Mãe e ao meu Pai (em memória),
pelo caminho orientado, o qual segui com flexibilidade e leveza.
Percurso com marcas amorosas!

AGRADECIMENTOS

Ao Cristo em mim, minha gratidão maior, pela Luz que me ilumina e me encaminha. Eis a segurança que o meu tema é Seu. E tudo faz sentido!

Como viria o intenso interesse por esse estudo, não fosse a história das mulheres da minha vida, minha mãe, Maria das Neves, e minhas irmãs, Maria de Jesus e Anna Patrícia, pelo acúmulo vivido, discutido, interpretado, desconstruído, aprendido e construído sobre a história das mulheres, acreditando que somos um lugar no mundo... Minha eterna gratidão!

O percurso da construção e reconstrução do pensamento numa pesquisa, embora dito por muitos como um momento solitário, este só foi possível pela presença de cada SER comigo, direta e indiretamente. Agradeço, esses seres, todos (as) importantes e fundamentais, seja pela lembrança guardada de um tempo vivido com profissionais, na elaboração e execução de ideias, seja apenas pela observação do vivido por outros e outras, em que o foco se insere nas questões de gênero e desigualdades sociais;

O que seria de mim nesse barco acadêmico, se não tivesse um norte? Minha profunda gratidão à minha querida orientadora, Prof^a Dr^a Alcina Manuela de Oliveira Martins, por aceitar fazer comigo esse mergulho, guiando-me tão atenta aos detalhes ditos e não ditos, aos sentimentos em cada interrupção necessária, pela história que carregamos na vida profissional e pessoal. Gratidão, principalmente, pela sua dedicação à distância e à sorte dos tempos modernos, com um campo de visão virtualmente próximo e certo;

À querida amiga, Prof^a Dr^a Elisabeth Abrantes, minha eterna gratidão por tudo que me despertou, ensinou e lapidou tantas vezes o meu pensamento, atendendo àqueles pedidos, quase uma súplica “Por favor, só uma olhadinha no meu texto!”, confiante no seu olhar experiente nos estudos de gênero;

Meus agradecimentos à Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), a partir da UemaNet, na pessoa da Professora Ilka Márcia Ribeiro Serra (Coordenadora Gral), pela autorização ao meu acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), para coleta de dados importantes do Curso GDE, especialmente na construção inicial da pesquisa;

Aos/às professores/as da Universidade Lusófona (Lisboa/Pt), agradeço a contribuição no percurso inicial, cujas disciplinas facilitaram a articulação do meu pensamento, articulando o arcabouço teórico aos dados empíricos, e pela seriedade com que conduzem a produção científica;

Aos/as professores/as e alunos/as, minha gratidão. Mais que participantes, foram colaboradores/as disponíveis. Seus relatos pessoais e profissionais da experiência, a partir do curso GDE, foram fundamentais no aprofundamento desse estudo;

Nesse percurso, tão valiosa foi a contribuição da Prof^a Dr^a Sirlene Mota Pinheiro da Silva, disponibilizando sua biblioteca e suas produções recentes. Minha gratidão!

Minha gratidão à querida Rosimar Santos e família, pelo seu afeto, acolhimento, confiança e contribuição do início à conclusão deste trabalho, numa parte tão delicada para tornar possível a investigação em campo, mediando a aproximação junto a cada participante da pesquisa;

Aos grupos de mulheres da Comunidade Quebra Pote (São Luís/Ma); mulheres do Projeto Quintal Verde da Secretaria de Desenvolvimento Comunitário (São Luís/MA), mulheres do “Programa Multiplica” da Associação Tertio Millenium/Jardim Horizonte Azul (São Paulo/SP), mulheres do Projeto Fortalecendo a Família (São Paulo/SP); Meninas e Mães do Projeto Conviver (Ilhéus/BA); mulheres da Secretaria de Estado da Mulher (São Luís/MA), mulheres da Coordenadoria Municipal da Mulher (São Luís/MA), alunos/as do curso de Serviço Social da Universidade Ceuma (São Luís/MA), minha gratidão por me tirarem da zona de conforto e me levarem ao desconforto e indignação pela condição feminina de discriminação, violência e opressão no meu país e no mundo;

Gratidão às mulheres que marcaram a minha história profissional, nos rumos do trabalho, na produção acadêmica, ou simples conversas em que emanam a força feminina para o enfrentamento das injustiças sofridas pelas mulheres, e pela credibilidade ao que me tornei: Elisabeth Abrantes, Franci G. Cardoso, Lourdes Leitão, Sandra Torres, Eunice Damasceno, Conceição Marques;

As minhas amigas de todos os tempos, Selma, Walkíria, Tereza, Brígida, Fernanda, Dilma, Adriana, gratidão pelo apoio e acolhimento na presença e ausência dos momentos de pleno relaxamento mental, físico, emocional e espiritual, face ao meu distanciamento rumo à construção de mais um projeto de vida;

Minha gratidão às amigas professoras na Universidade Ceuma, Joina, Nadja, Vânia, Yonara, Polyana, Graciane, Adriana, Arlete, Núbia, Marcela, Anadete, pela força, pelos diálogos e contribuições afinadas com o tema em questão;

Gratidão as minhas queridas colaboradoras, Jaqueline Araújo Bezerra, Livia Almeida Dutra e Desni Lopes, nas idas e vindas para tornar o texto mais organizado, naqueles “arremates” importantes antes do seu formato final.

RESUMO

Esta pesquisa, intitulada O DITO E O NÃO DITO NA EDUCAÇÃO: políticas públicas educacionais de gênero no Brasil, à luz do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), objetivou conhecer a evolução processual das práticas dos/as professores/as participantes do curso de formação GDE, numa perspectiva de gênero. No seu percurso, emergiram questões sobre o processo de difusão de gênero na Contemporaneidade, sem perder de vista, especialmente, as particularidades predominantes nas teorias políticas feministas desde o século XX. Delimitamos os processos históricos nos anos de 1990 até aos dias atuais, que tratam da questão de gênero no campo da educação, destacando as novas exigências colocadas ao Estado e as respostas aos problemas emergentes, com foco na educação de qualidade, intrinsecamente associada à busca por equidade e a valorização da diversidade. No aspecto metodológico, a pesquisa é de abordagem qualitativa de um estudo de caso, conjugando instrumentos e técnicas qualitativas e quantitativas. Assim, selecionamos procedimentos sistemáticos de análise de conteúdo, privilegiando as técnicas de entrevista junto a 12 professores/as egressos/as do curso GDE e aplicação de questionários junto a 59 alunos/as de três professoras, no município de Codó/MA, no período de julho a novembro de 2016. Destacamos a motivação e iniciativa dos/as professores/as entrevistados/as para participação do curso GDE, as suas concepções e aprendizagens antes e depois do GDE, as suas percepções sobre as políticas de gênero na Educação, analisando os paradigmas de gênero e diversidade predominantes no contexto escolar, articulados com as suas práticas e os documentos normativos oficiais da Educação. Concluímos que o curso GDE representou uma iniciativa inovadora, no campo da formação docente, pelo seu aporte teórico e metodológico. Contudo, as práticas pedagógicas revelaram limitações, pelas barreiras culturais, religiosas, sociais e políticas presentes no ambiente escolar. Quaisquer que sejam as evidências, ou até os impactos que permeiam a subjetividade, o curso GDE, no decurso de nove anos da sua implementação, revelou-se desafiador no enfrentamento de dimensões fundamentais do quadro de desigualdade de gênero, raça/etnia e diversidade sexual no país. Atualmente, a conjuntura política brasileira retrata o retrocesso das ações do Estado, no que diz respeito ao enfrentamento dessas demandas, pressionadas, inclusive, por instâncias governamentais formadas por religiosos e fundamentalistas, que pretendem derrubar o que denominam de “ideologia de gênero”, em prol da heteronormatividade e do conceito de família tradicional, em detrimento das agendas de direitos humanos. Logo, o que deve ser dito e o que não deve ser dito na Educação brasileira, retoma sua agenda de consolidação dos significados culturais hegemônicos, estruturados e reproduzidos pelo conservadorismo e religiosidade.

Palavras-chave: Educação; Políticas Públicas Brasileiras; Gênero; Curso Gênero e Diversidade na Escola.

ABSTRACT

This paper, Called the Said and The Unsaid in the Education: public educational politics of gender in Brazil, in the light of the course Gender and Diversity in the School (GDE), aimed at knowing the processual evolution of the participant teachers and their practices in the Formation course(GDE), in a gender perspective. During its route questions emerged about the process of gender diffusion in the Contemporaneity, and one didn't lose sight, especially, the predominant particularities as to the feminist politics theories from the XX century . It was delimited the historical process in the years 90 until the present days which deal with the gender matter in the field of education, so highlighting the new demands posed to the State and the answers to the emergent problems, focused in education of quality, intrinsically associated to the search of equity and the valorization of diversity. In the methodological aspect, the field research is a qualitative approach based in a case study, conjugating instruments and qualitative and quantitative techniques. Thus, it was selected systematic procedures of content analysis, so favouring the interview techniques with 12 teachers who came from the GDE course and the applications of questionnaires among 59 students from three, in the municipality of Codó/MA (Brazil), in the from period July to November of 2016. It was emphasized the motivation and initiative of the teachers interviewed because of the participation of the GDE course, their conceptions and learning before and after the GDE, their perceptions about the gender politics in Education, so analysing the gender paradigms and also predominant diversity in the school context articulated to their practices through this practices and the official documents of Education. It was concluded that the GDE course represented an innovating initiative in the field of the teaching formation because of its theoretical and methodological contribution. However, the pedagogical practices limitations because of its cultural, religious, social and political barriers present in the school situation. Whatever the evidence or even the impacts which permeate the subjectivity, the GDE course, during its nine years of implementation revealed itself a challenger as to the confrontation of fundamental dimensions of the set of gender difference, race and ethnicity and sexual diversity. For the time being, the Brazilian politics conjuncture depicts the retrocession of the State actions as to the challenge of those demands, pressed, too, by governmental instances formed by religious and fundamentalist ones who intend to knock down what they call "gender ideology", in favour of the heteronormativity and the concept of traditional family in the detriment of the agendas of human rights. Therefore, what must be said and unsaid concerning the Brazilian education takes back its agenda of consolidation of the hegemonic cultural meanings, structured and reproduced by the conservatism and piety.

Key-words: Education; Brazilian Public Politics Gender; Gender and Diversity Course in the School.

LISTA DE SIGLAS

ABGLT	Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
AC	Análise de Conteúdo
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
APA	Associação Psiquiátrica Americana
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CEDAW	Comitê para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher
CEDES	Centro de Estudo Educação & Sociedade
CEPESC	Centro de Estudos e Pesquisa em Saúde Coletiva
CF	Constituição Federal
CLAM	Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CNM	Confederação Nacional de Municípios
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DST'S	Doenças Sexualmente Transmissíveis

EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
ENC	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF.	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GDE	Gênero e Diversidade na Escola
I PNPM	I Plano Nacional de Políticas para As Mulheres
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
II PNPM	II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
III PNPM	III Plano Nacional de Políticas Para as Mulheres
IMS	Instituto de Medicina Social
IPCL	Índice de Percepção do Cumprimento da Lei
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
LGBT.	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
LGBTQI.	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queer
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDP	Plano Diretor Participativo
PNDU	Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Ensino
PROEXAE	Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis
PSC-SP	Partido Social Cristão-São Paulo
RCNEI	Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil
REDE	Rede de Educação para a Diversidade
SAEB	Sistemas Nacionais de Avaliação da Educação Básica
SDH	Secretaria de Direitos Humanos
SDH	Secretaria de Direitos Humanos
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SPM	Secretaria de Políticas para as Mulheres
TICS	Tecnologias de Informação e das Comunicações
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEMANET	Núcleo de Tecnologias para a Educação
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNIFEM	Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	5
RESUMO	8
ABSTRACT	9
LISTA DE SIGLAS	10
TABELAS	17
GRÁFICOS	17
FIGURAS	17
INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1 - A QUESTÃO DE GÊNERO: QUAL É A QUESTÃO?	27
Introdução.....	28
1.1. Problemática de gênero no feminino.....	28
1.2. O gênero: matriz conceitual	30
1.3. As representações dominantes relacionadas às hierarquias de gênero	34
1.4. A visibilidade sobre gênero a partir do século XX: Quem é o sujeito da história?	38
CAPÍTULO 2 - OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E A RUPTURADOSILÊNCIO FRENTE À QUESTÃO DE GÊNERO	42
Introdução.....	43
2.1. Paradigmas educacionais e discriminação de gênero	43
2.2. Educação e gênero se delineando no Brasil: percurso histórico	46
2.3. O eco das mulheres na construção da agenda pública no Brasil: o processo de democratização da educação a partir de 1990 e as políticas educacionais na perspectiva de gênero?	49
2.3.1. O lugar de “gênero” nas políticas educacionais em tempos neoliberais	54
CAPÍTULO 3 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE GÊNERO NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES DO PLANO NACIONAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES - PNMP	64
Introdução.....	65
3.1. Plano Nacional de Políticas para as Mulheres - PNPM e o enfrentamento da discriminação de gênero na política educacional.....	65
3.2. O Curso Gênero e Diversidade na Escola - GDE: interesses e interessados	70
3.2.1 - A perspectiva inovadora da formação continuada de profissionais da educação,a partir do curso GDE	72
3.2.2. Aspectos operacionais do curso GDE.....	75
3.3. As políticas inter-relacionadas no curso GDE: gênero e raça.....	76

3.4. O curso GDE: foco de interesse do pensamento científico.....	78
CAPÍTULO 4 - O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	80
Introdução.....	81
4.1. Problemática	81
4.2. Pergunta de Partida e as questões norteadoras	83
4.3. Objetivos do estudo.....	84
4.4. As bases metodológicas da investigação	85
4.4.1. Os procedimentos da investigação	86
4.4.2. O método de abordagem	87
4.4.3. O Método de procedimento	87
4.4.4. Quanto aos níveis da pesquisa.....	88
4.4.5. Quanto à forma de abordagem	88
4.5. Fontes e instrumentos da coleta de dados	90
4.5.1 Análise documental	90
4.5.2 Observação participante: notas de campo e complexidade da narrativa.....	91
4.5.3. Inquérito por Entrevista	91
4.5.4. Análise de conteúdo	93
4.5.5. Inquérito por Questionário.....	95
4.6. A base do estudo: curso GDE	96
4.7. Situando o contexto geográfico do estudo	97
4.8. Participantes da Pesquisa.....	101
CAPÍTULO 5 - POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL, À LUZ DO CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	104
5.1. Visões do ambiente escolar: gênero e convívio entre pares.....	105
5.2. O Curso GDE e a sua Implementação a partir da Universidade Estadual Do Maranhão (UEMA)	
115	
5.3. O curso Gênero e Diversidade na Escola - GDE: percurso dos/as professores/as em direção à Formação.....	122
5.3.1. Motivação para participação do GDE.....	122
5.3.2. Iniciativa para participação no curso GDE	123
5.3.3. Autoavaliação da aprendizagem.....	125
5.4. Concepções de Gênero: atravessando olhares.....	128
5.4.1. Concepções de Gênero antes do curso GDE.....	128
5.4.2. Concepção de Gênero posterior ao Curso GDE.....	133

5.5 Aprendizagens no Curso GDE e Influência nas Práticas Pedagógicas.....	136
5.5.1 Aprendendo a lidar com o preconceito na sala de aula.....	136
5.5.2 Atualização e reflexão sobre gênero, diversidade sexual, raça/etnia:.....	137
5.6. Políticas Públicas de Gênero e Educação: legislações antidiscriminatórias.	140
5.6.1. Análise da aplicação da legislação existente.....	140
5.6.2. Disparidade entre políticas públicas e a realidade escolar	143
5.7. Paradigmas de Gênero e Diversidade no Contexto Profissional: percepção dos/as participantes do GDE.....	145
5.7.1. Necessidade do reforço de políticas públicas para a mudança do paradigma da questão de gênero e diversidade.....	145
5.7.2. O ambiente escolar reforça a desigualdade ou dissemina a igualdade de gênero	150
5.8. O dito e o não dito sobre gênero e diversidade na escola	154
5.8.1. Frequência das discussões sobre gênero e diversidade na escola e a metodologia de trabalho	155
5.8.2. O processo de ensino e aprendizagem: associação de gênero e atuação do/a professor/a na sala de aula	164
5.8.3. Reação dos/as alunos/as diante das discussões acerca de Gênero, em sala de aula.....	173
5.8.4. Gênero e Diversidade nos documentos estruturantes da escola	181
CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos/as professores/as egressos/as do curso GDE	200
APÊNDICE II - Termo de Consentimento Direcionado aos/as alunos/as participantes e aos/as responsáveis pelos/as alunos/as menores de idade.....	203
APÊNDICE III - Roteiro de Entrevista: Professores/as egressos/as do curso GDE	205
APÊNDICE IV - Roteiro de Questionário: alunos/as de professores/as egressos/as do curso GDE	209
Alunos/as de professores/as egressos/as do curso GDE.....	210
APÊNDICE V – Transcrições dos/as professores/as egressos/as do curso GDE	214

Teodora Torres: O Dito e o não Dito na Educação: as Políticas Educacionais de Gênero no Brasil à luz de do Curso Gênero e Diversidade na Escola _GDE

QUADROS

Quadro 1 : Perfil dos/as professores/as egressos/as do curso GDE.....101

Quadro 2: Perfil dos/as alunos/as da professora e gestoras egressas do curso GDE**Erro! Indicador não definido.**

TABELAS

Tabela 1: Associação de gênero e convívio entre pares no ambiente escolar com as escolas de cada professor/a 109

Tabela 2: Associação dos dados pessoais com as escolas de cada professor/a.....153

Tabela 3: Associação de gênero e atuação do/a professor/a na sala de aula com as três escolas de cada professor/a (P1, P3, D1).....157

Tabela 4: Associação de gênero no contexto escolar, casa, com as escolas de cada professora P1, P3, D1 175

Tabela 5: Associação de gênero no contexto escolar e sociedade com as escolas de cada professor/a 178

GRÁFICOS

Gráfico 1: Associação de gênero e convívio entre pares no ambiente escolar com as escolas de cada professor/a 108

Gráfico 2: Naturalidade dos/as alunos/as das escolas 1, 2 e 3 110

Gráfico 3: Seriação dos/as alunos/as das escolas 1, 2 e 3 111

Gráfico 4: Frequência por sexo nas escolas 1, 2 e 3 112

Gráfico 5: Associação dos dados dos pais com as escolas de cada professora.....**Erro! Indicador não definido.**

Gráfico 6: Associação dos dados das mães com as escolas de cada professora 114

Gráfico 7: Associação de gênero e atuação do/a professor/a na sala de aula**Erro! Indicador não definido.**

Gráfico 8: Associação de gênero e atuação do/a professor/a na sala de aula**Erro! Indicador não definido.**

Gráfico 9: Associação de gênero no contexto escolar**Erro! Indicador não definido.**

Gráfico 10: Associação de gênero no contexto familiar**Erro! Indicador não definido.**

FIGURAS

Figura 1: Reprodução da página inicial do ambiente virtual do GDE 115

Figura 2: Ambiente virtual de aprendizagem Manual do/a aluno/a.....116

Figura 3: Página do fórum do curso GDE.....118

INTRODUÇÃO

A base de sustentação deste trabalho, intitulado “O DITO E O NÃO DITO NA EDUCAÇÃO: políticas públicas educacionais de gênero no Brasil à luz do Curso Gênero e Diversidade na Escola GDE”, explicita e fundamenta uma preocupação emergente na sociedade brasileira, a propósito de políticas públicas educacionais no Brasil, tendo em conta, questões de gênero na Escola. No estudo é focalizada uma educação de qualidade, intrinsecamente associada à busca por equidade e à valorização da diversidade, considerando políticas de enfrentamento à discriminação de gênero e diversidade no interior das instituições educacionais.

Nessa perspectiva, concordamos com Louro (2011, p.62) quando afirma que “a escola delimita espaços”; observação esta que consideramos o fio da meada, haja vista que a escola tem a missão de formar pessoas, e, imbuída deste papel, é capaz de reforçar modos de pensar e de se relacionar em sociedade. Ou seja, enquanto espaço de formação, a escola tem uma trajetória normatizadora e homogeneizadora, relativa a preconceitos e discriminação. Nessa linha de pensamento, a autora menciona que a escola, servindo-se de símbolos e códigos, afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, de modo que a escola separa e institui, informando o “lugar” de cada um na sociedade, dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Ou seja, as representações atribuídas às diferenças entre pequenos e grandes, meninos e meninas, como citado, estão subjacentes às instituições, sendo a família e a escola fundamentalmente construídas pelas relações de gênero¹.

É na esteira dos movimentos feministas, em especial nos anos de 1970, no Brasil, que as mudanças são impulsionadas, sendo fortalecidas, posteriormente, ao longo das diferentes conjunturas políticas.

Acreditamos com base nos processos históricos, que tanto há práticas escolares que perpetuam processos educativos discriminatórios, quanto há indicações de possíveis rupturas desse paradigma no Brasil, a partir dos anos 90, do século XX. Tornaram-se cada vez mais frequentes questionamentos em torno dos velhos estereótipos sobre o papel

¹As relações de gênero (homem-homem, homem-mulher, mulher-mulher) expressam um processo social, dialético, interacional através do qual os seres humanos formam-se homens e mulheres, são assim representados e se auto representam. Os gêneros são construídos nas relações sociais, em que se formatam os papéis masculino e feminino correspondentes às necessidades e interesses de uma determinada sociedade, num determinado momento histórico. (Rocha, 2007, p. 9)

feminino na sociedade, os quais geraram amplas reivindicações. Entre as reivindicações, encontram-se aquelas voltadas para a educação, no sentido de incluir nas políticas as questões de gênero, raça e etnia nos currículos escolares. Estas são entendidas como um dos caminhos para alterar as práticas educativas e a produção de conhecimento no enfrentamento à cultura discriminatória, por sua vez, demandando uma política de Estado.

O fato é que conquistas foram alcançadas, como a introdução de medidas em torno da igualdade de oportunidades para os sexos e de questionamentos dos valores sexistas e discriminatórios nos sistemas públicos de ensino, a partir de marcos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96), o Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 10.172/2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN,1997).

Entendemos que as questões pontuadas acima são inquietações que têm como pano de fundo os papéis sexuais de homens e mulheres, sobre o seu funcionamento na ordem social e, que se expressam em diferentes áreas da sociedade. A nossa investigação se concentra no âmbito da educação sobre os paradigmas que esta área impõe a respeito de gênero e diversidade frente à ordem social, diga-se de passagem, baseado na naturalização da opressão das mulheres. As nossas reflexões estão amparadas nos/as estudiosos/as que tratam de gênero e, naqueles/as que fazem a relação desta categoria com as políticas públicas voltadas à educação, como: Scott (1989), Kofes (1992), Piscitelli (2009), Beauvoir (1980), Perrot (2005) Rosemberg, (2001), Biroli (2014), Saffioti e Bongiovani (2004), Auad (2002-2003), Louro (2011), Bourdieu (2014), Piscitelli (2009), Vianna e Unbehaum (2004), dentre outros/as.

As abordagens tratam de diferentes períodos históricos, porém com maior enfoque na década de 1990, quando as agendas de gênero e educação são mais evidenciadas na história brasileira. No diálogo com os/as referidos/as estudiosos/as, as bases conceituais para as categorias de análise do objeto se aproximam, ainda que, possuindo uma pluralidade de sentidos. Gênero se constituiu o conceito central, reconhecido como um novo campo de conhecimento para as ciências humanas e sociais, envolto por críticas, mas que tem na sua complexa compreensão, influência da historiadora Joan Scott, fundamentada nas teorias pós-estruturalistas.

Todo o arcabouço teórico utilizado vai convergir para um ponto, que é a discussão da passagem de sexo ao gênero, sobre as formas como se constroem significados culturais para as diferenças sexuais na perspectiva das relações hierárquicas,

as quais, por sua vez, geram as formas perversas do heterossexismo homem *versus* mulher, na organização social marcada pela desigualdade e dominação.

Com base nessa categoria analítica, buscamos a sua relação com outros conceitos fundamentais neste estudo, os quais envolvem educação e política pública sobre os seus entrecruzamentos em um período histórico brasileiro marcado pelos princípios da democracia, envolvendo o diálogo entre Estado e sociedade civil organizada, abrindo espaço para a discussão dos anseios dos movimentos feministas, que problematizam a reprodução das desigualdades de gênero e impulsionam investigações sobre o seu impacto, dentre outros, no sistema educacional.

O Estado de direito é colocado à prova, haja vista a conjuntura política, na década de 1990, em que o Brasil passa por mudanças e redefinições, seguindo a nova ordem do capital cujos ditames do neoliberalismo preveem menos Estado social, rompendo a cultura de direitos, antes conquistados pelos movimentos sociais populares. Assim, são ameaçadas, novamente, reivindicações e denúncias em busca de alterações frente às assimetrias de gênero, étnico-raciais, direitos sexuais de gays, lésbicas, travestis e transgêneros. Considerando que as reformas deflagradas com base no ajuste neoliberal abalaram, inclusive, o sistema educacional, interessou-nos o aprofundamento sobre a repercussão da reforma nas políticas de gênero em tempos neoliberais.

Nesse cenário, qual o lugar de gênero na agenda da educação? Temos como resposta os instrumentos legais que nortearam as políticas educacionais, nos anos 80 e 90 do século XX, em que a perspectiva de gênero começa a ser introduzida nas principais legislações, planos e parâmetros federais em torno da educação, como já mencionado anteriormente: a LDB, o PNE e os PCN. Tais instrumentos constituíram-se referência para a criação de uma política de intervenção no sistema educacional e, sob o olhar atento da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), criada em 2003, são pensadas ações de intervenção diretamente na citada política.

Nasce então, o projeto Gênero e Diversidade na Escola em 2004, com o lançamento do I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (I PNPM). Juntamente com o Ministério da Educação, a SPM vislumbrou ações pertinentes ao recorte de gênero nas políticas educacionais. O referido projeto tem como foco, o curso de formação continuada, o curso *Gênero e Diversidade na Escola* (GDE), nomenclatura esta que passaremos a adotar em toda a discussão seguinte. O Curso envolveu diferentes órgãos governamentais (SPM, SEPIR, MEC, SECAD, SEED) e não governamentais, como: a

British Council² e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ), imbuídos do propósito da revisão dos processos educativos, no tocante à perspectiva de gênero. No seu percurso foram realizados estudos sobre a situação da mulher, bem como questões que envolvem raça/etnia e diversidade sexual, já como ação do eixo “Educação Inclusiva e não Sexista”, contido no I PNPM. Nesse sentido, passa a se constituir centro desta ação, dentre outros, a reformulação da grade curricular e a formação inicial e continuada de profissionais da Educação.

O interesse por esta investigação se deve à nossa participação no processo de implementação do GDE na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), no período de dezembro de 2009 a junho de 2010, inicialmente como professora especialista na formação dos/as tutores/as à distância e presenciais, no Módulo de Gênero; posteriormente, como Coordenadora de tutoria e tutora à distância. No percurso do processo de implementação do curso, percebemos a dimensão e a relevância da proposta, no sentido de subsidiar a inclusão do tema Gênero e Diversidade no significativo contexto que é a escola, oportunizando a troca de conhecimento e a possibilidade de rever paradigmas, em uma perspectiva de desnaturalização em torno da desigualdade de gênero, associadas às relações étnico-raciais e de orientação sexual.

A proposta do curso se volta para a formação continuada de profissionais da educação das redes públicas estaduais e municipais de ensino da Educação Básica de todas as regiões do país, acerca das questões articuladas: gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. A experiência contou com a parceria das universidades federais e estaduais, através dos seus núcleos de estudo de gênero e sexualidade. Estas instituições ofertaram o curso GDE na modalidade de Educação a Distância (EaD), em mais de 200 municípios do país, desde 2008, incluindo o Estado do Maranhão.

O presente estudo tem como objeto, as políticas públicas de gênero na educação, à luz do curso GDE. Assim, a nossa questão de partida é a seguinte:

- Quais as mudanças associadas à formação continuada de professores, proporcionadas à luz do curso Gênero e Diversidade na Escola, para a desconstrução processual de paradigmas educacionais tradicionais de

² O British Council - organização internacional do Reino Unido para relações culturais e oportunidades educacionais. [...]o British Council tem um compromisso com a igualdade, a diversidade e a inclusão. Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org.br/>>. Acesso em: 15 de novembro de 2018.

desigualdade de gênero, no enquadramento das políticas públicas brasileiras?

Considerando que as produções existentes, a respeito das experiências do GDE em diferentes instituições de Ensino Superior (IES), muitas se concentram no desempenho do curso, a partir de avaliações dos envolvidos e, em especial, os/as cursistas, o nosso objetivo central é conhecer a evolução processual das práticas dos professores participantes do curso GDE, em uma perspectiva de gênero.

A respeito da perspectiva metodológica, selecionamos o estudo de caso com abordagem predominantemente qualitativa, interligando instrumentos qualitativos e quantitativos (Cressewls, 2014; Punch, 2011). Assim, neste tipo de abordagem, as percepções da investigadora participante encontram-se integradas na análise de diferentes visões em um mesmo estudo qualitativo (Lichthman, 2013). Desta forma, optamos por uma narrativa linear e plural, integrando as diversas vertentes do estudo. Só assim é possível, salvaguardando a necessária imparcialidade e distanciamento, contribuir para o enriquecimento de uma análise intrinsecamente complexa da realidade de gênero e das respectivas políticas públicas, bem como da diversidade no espaço escolar, reportadas à luz do curso GDE.

Utilizamos, em concordância, procedimentos sistemáticos de análise de conteúdo, privilegiando as técnicas de entrevista, envolvendo 12 professores/as egressos/as do curso GDE e aplicação de 59 questionários junto a alunos/as de três professoras, no período de julho a novembro de 2016, no Polo de Codó/Ma.

No que se refere à organização do estudo, este está organizado por capítulos. No **capítulo 1**, “A QUESTÃO DE GÊNERO: Qual é a questão?”, apresentamos questões que estão postas no processo de difusão da discussão de gênero na Contemporaneidade. Nesse âmbito, enveredamos sobre os aspectos que perduram na sociedade acerca do androcentrismo. Situamos a discussão de gênero no âmbito conceitual, atentando para diferentes concepções, haja vista seu amplo debate teórico e político divergente no mundo acadêmico e militante. Indicamos, nesse contexto, o nascedouro das reflexões e discussões sobre gênero, a partir das inquietações de feministas sobre o estudo das mulheres, que, por sua vez, instigaram uma reavaliação no âmbito dos trabalhos científicos. Junto a essa discussão, apontamos as representações dominantes inscritas nos discursos e nas práticas relacionadas às hierarquias de gênero, considerando o pluralismo de ideias de diferentes estudiosos/as, buscando também o pensamento feminista que

denunciou a situação das mulheres como efeito de padrões de opressão, expondo uma crítica ampla ao mundo social, deixando margem para problematizações e o desafio de compreender a complexidade da reprodução das desigualdades de gênero em diferentes contextos históricos.

No nosso estudo, interessam, especialmente, as particularidades predominantes nas teorias políticas feministas no século XX em diante. Abrangemos ainda, nesse capítulo, as ideias que permeiam a visibilidade de gênero, a partir do século XX, no que diz respeito ao questionamento sobre quem é o sujeito da história. Nesse âmbito, trazemos uma reflexão sobre as tendências teóricas nas últimas décadas em torno das discussões sobre as “relações de gênero”, que ocupa o lugar da “história das mulheres”. No interior desse debate, indicamos que há uma intenção em torno do deslocamento do “sujeito”, cabendo uma reflexão sobre as teorias que respaldam essa nova visão, como ela vem se construindo ao longo do tempo, e quais os embates teóricos e políticos presentes no campo do conhecimento. Ressaltamos ainda, a incorporação dessa nova categoria entre as feministas no Brasil.

No **capítulo 2**, “OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E A RUPTURA DO SILÊNCIO FRENTE À QUESTÃO DE GÊNERO”, delimitamos os processos históricos que tratam da questão de gênero no campo da educação, discutindo a escola como espaço que institui e reforça as relações de poder estruturantes, informando o lugar de homens e mulheres na sociedade. Verificamos as novas exigências colocadas ao Estado de responder aos problemas emergentes com uma educação de qualidade, intrinsecamente associada à busca por equidade e à valorização da diversidade, questões estas, que instigam durante todo o estudo, uma reflexão acerca dos paradigmas educacionais que mantêm o *status quo* e aqueles que se contrapõem a esta ordem. No âmbito dessas discussões, pontuamos a atuação dos movimentos feministas em torno de uma agenda pública, incluindo demandas voltadas ao sistema educacional. Destacamos os anos de 1990 no Brasil, período de significativas mudanças na sociedade, a partir da Constituição de 1988, com a redemocratização do país, momento em que demandas sociais específicas são introduzidas na legislação, incluindo reformas educativas.

Em vista das mudanças, pontuamos a atenção dos movimentos feministas frente às leis e decretos que instalam e regulam as instituições, bem como os discursos oficiais do Governo, se estes ultrapassam as provisões legais, garantindo o acesso aos conteúdos efetivamente democráticos, a exemplo de políticas públicas antidiscriminatórias no

âmbito da educação. Tal preocupação é acentuada devido à ótica neoliberal, que na conjuntura dos anos de 1990 privilegia a economia em detrimento das conquistas dos direitos sociais, deixando dúvidas sobre o direcionamento dos conteúdos que abarcam gênero na Constituição Federal de 1988 e, demais marcadores que posteriormente sinalizam essa perspectiva, como: a LDB, o PNE e os PCN.

No **capítulo 3**, “AS POLÍTICAS DE GÊNERO, NO BRASIL: contribuição do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) ”, apresentamos as iniciativas em torno dessa questão, evidenciadas com mais ênfase no Brasil, a partir de 2003, no Governo do então Presidente, Luís Inácio Lula da Silva, mais precisamente com a criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), atendendo às históricas reivindicações das mulheres.

No citado período, nascem entidades representativas com a participação da sociedade civil e Governo, em âmbitos: nacional, estadual e municipal, que, por sua vez, vão levantar em todo o país as demandas para as políticas públicas em torno de questões de gênero e diversidade.

No PNPM há um direcionamento claro em torno da mudança de paradigmas na educação com a introdução de gênero nos conteúdos. Um dos desdobramentos das ações do eixo Educação para Igualdade e Cidadania, contido na terceira versão do PNPM, reforça a necessidade da formação continuada dos/as profissionais das redes públicas estaduais e municipais de ensino da Educação Básica com ênfase nos conteúdos sobre relações étnico-raciais, reconhecimento das diversidades e, sobre a igualdade de gênero, que se constituem o foco deste estudo.

Pontuamos que a iniciativa sobre a citada política revela que pensar esse curso, implicou o amplo debate sobre políticas que envolvessem as temáticas de gênero e diversidade nos currículos dos diferentes níveis escolares cuja preocupação, estendeu-se para a formação de professores/as, tornando-se a estratégia central desse intento, culminando, em 2006, com a assinatura de um Protocolo de Intenções, envolvendo diversos parceiros para a sua efetiva concretização. Discorremos sobre o desenvolvimento de um projeto piloto, o qual passou a ter a denominação de curso “Gênero e Diversidade na Escola”, ofertado nas cinco regiões do país com o entendimento da sua efetivação como uma política pública, imbuído de uma perspectiva intersetorial.

No **capítulo 4**, “O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO”, tratamos da reconstrução do objeto investigado, desde os fundamentos teóricos aos

procedimentos metodológicos, buscando responder às exigências das operações intelectuais e técnicas da pesquisa. Como já ressaltado, trata-se de um estudo de caso com abordagem, predominantemente qualitativa, conjugando instrumentos e técnicas qualitativas e quantitativas. Assim, selecionamos procedimentos sistemáticos de análise de conteúdo, privilegiando as técnicas de entrevista a 12 professores/as egressos/as do curso GDE e aplicação de questionários a 59 alunos/as de três professoras, no Município de Codó/MA, no período de julho a novembro de 2016.

No **capítulo 5**, “POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL À LUZ DO CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: apresentação dos resultados”, discorreremos sobre o percurso mais próximo do objeto da pesquisa, iniciando pelo processo de implementação do curso GDE da Universidade Estadual do Maranhão, a partir da análise dos dados coletados junto aos/as cursistas do Polo do município de Codó. Destacamos desde a seleção dos/as cursistas ao processo de ensino e aprendizagem com o acompanhamento de tutoria presencial e *online*. Verificamos em uma investigação preliminar, registros acerca dos discursos dos participantes no processo de apreensão dos conteúdos previstos. Apresentamos aspectos da disseminação de temas como gênero no cotidiano das salas de aula por meio dos fóruns com o acompanhamento do tutor *online*, dos/as tutores/as presenciais disponíveis para orientações nos polos, das videoconferências, do material didático disponível e envolvimento de diferentes atores institucionais voltados para a efetividade do GDE como política pública.

Posteriormente, apresentamos a análise das narrativas dos/os entrevistados/as concomitante com as respostas dos/as alunos/as também participantes da pesquisa, sempre respaldados nos aportes teóricos. Destacamos desde a motivação dos/as professores/as entrevistados/as para participação do curso GDE; as concepções conceituais e aprendizagens antes e depois do GDE; as percepções sobre as políticas de gênero; os paradigmas de gênero e diversidade predominantes no contexto escolar, articulados com as suas práticas e com os documentos estruturantes da escola, se estão pautadas na perspectiva de disseminação da igualdade ou reforço da desigualdade de gênero.

Nas CONSIDERAÇÕES FINAIS, retomamos o percurso da investigação, destacando aspectos significativos que configuram o objeto de estudo deste trabalho.

CAPÍTULO 1 - A QUESTÃO DE GÊNERO: QUAL É A QUESTÃO?

Introdução

Neste capítulo, situamos a discussão de gênero no âmbito conceitual, atentando para diferentes concepções, haja vista seu amplo debate teórico e político divergente no mundo acadêmico e militante. Nesse contexto, indicamos o nascedouro das reflexões e discussões sobre gênero, a partir das inquietações de feministas sobre o estudo das mulheres, que por sua vez, instigaram uma reavaliação dos trabalhos científicos.

1.1. Problemática de gênero no feminino

Refletir sobre *gênero* nos coloca diante de uma pluralidade de sentidos, dada a emergência de um novo campo de conhecimento para as ciências humanas e sociais, envolto por críticas, ora por se tratar do estudo sobre mulher, ora por se tratar do estudo de gênero. Então, esta seria a questão?

Entendemos que a questão central passa pelas contribuições de Joan Scott (1988) a respeito de gênero e que, a nosso ver, este é o ponto de partida, ainda que haja controvérsias no meio acadêmico e feminista, “gênero é a organização social da diferença sexual”. Para a autora, isso “não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres; mas sim, que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais” (Scott, 1994, p. 13)³.

Sem perder de vista, que esse conhecimento, ainda conforme Scott tenha relação, não somente com as ideias, mas se referindo também, “a instituições e estruturas, práticas cotidianas e rituais específicos, já que todos constituem relações sociais” (Idem, p. 12-13).

Ao refletir sobre o impacto analítico da categoria de gênero nos estudos sobre a mulher, Suelly Kofes (1992) fundamenta-se no pensamento de Scott, ao explicar que a mulher como grupo ou categoria “não teria um estatuto de objeto em si mesmo, e quando, e se, pesquisado, seria através de um instrumento analítico - gênero - com múltiplas e complexas significações” (Idem, p. 21).

Essas são questões que estão postas no processo de difusão da discussão de gênero na Contemporaneidade. Nesse âmbito, enveredaremos por aquilo que ainda carece de problematização sobre os aspectos que perduram na sociedade, acerca do

³Utilizamos a tradução brasileira do prefácio a *Gender and politics of history* de Joan Wallach Scott. Columbia University Press, N.Y., 1988, publicada pela revista *Cadernos Pagu* (3), 1994, pp. 11-27.

androcentrismo, e, que exige, conforme Matos (2008), o caráter crítico-reflexivo radical à condição de subordinação, opressão e subalternização das mulheres.

Nesse sentido, percebemos que o que vai mudar é o modo de se perceber o conhecimento, que segundo a autora, é inaugurado pelos movimentos feministas da segunda metade do século XX.

“Após consolidarem arenas consistentes de debate científico, tendo realizado toda sorte de inflexões em vários campos disciplinares, partindo das críticas aos vieses androcêntricos encontrados nesses campos, os questionando fortemente, assim como também, algumas delas, voltando-se para a crítica consistente ao “fetichismo da objetividade”, as mulheres feministas no campo acadêmico visaram ampliar, nas ciências humanas e sociais, o escopo das reflexões para adotar uma nova proposta teórico-conceitual: os estudos de gênero.” (Matos, 2008, p.336).

Por outro lado, também encontramos uma corrente de feministas que chama a atenção sobre o caráter do determinismo biológico na organização social da relação entre os sexos. Mas que, ao se referir ao gênero revela uma tendência ao direcionamento da categoria à normatização das feminilidades; quando para outras estudiosas, o objetivo era “descobrir a amplitude dos papéis sexuais e do simbolismo sexual nas várias sociedades e épocas, achar qual o seu sentido e como funcionavam para manter a ordem social e para mudá-la” (Scott, 1989, p.3).

Eis então, a necessidade de se avançar nessa questão, tendo em conta uma outra perspectiva complementar de que as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos. Nesse sentido, entendiam que nenhuma compreensão de qualquer um poderia existir através de estudo inteiramente separado. Assim, apesar do uso de “gênero” ter a conotação de “mulheres”,

“O gênero parece integrar-se na terminologia científica das ciências sociais e, por consequência, dissociar-se da política – (pretensamente escandalosa) – do feminismo. Neste uso, o termo gênero não implica necessariamente na tomada de posição sobre a desigualdade ou o poder, nem mesmo designa a parte lesada (e até agora invisível). Enquanto o termo “história das mulheres” revela a sua posição política ao afirmar (contrariamente às práticas habituais), que as mulheres são sujeitos históricos legítimos, o “gênero” inclui as mulheres sem as nomear, e parece assim não se constituir em uma ameaça crítica. Este uso do “gênero” é um aspecto que a gente poderia chamar de procura de uma legitimidade acadêmica pelos estudos feministas nos anos 1980. ” (Scott, 1989, p.6).

A discussão até aqui, ao tratar de gênero, tende a um amplo panorama da teoria política feminista a qual pretendemos aprofundar, a partir do debate feminista sobre a matriz conceitual de gênero, nas últimas décadas do século XX.

1.2. O gênero: matriz conceitual

Situar gênero no âmbito conceitual, implica atentar para diferentes concepções, haja vista seu amplo debate teórico e político divergente no mundo acadêmico e militante. O fato é que, o nascedouro das reflexões e discussões sobre gênero se dá com as inquietações das feministas sobre o estudo das mulheres, que provocam uma reavaliação no âmbito dos trabalhos científicos. Scott (1989) enfatiza que as abordagens utilizadas pelos/as historiadores/as são divididas em duas categorias distintas: a primeira é essencialmente descritiva por se referir à existência de fenômenos ou realidades sem interpretar, explicar ou atribuir uma causalidade. A segunda categoria, a autora afirma que é de ordem causal, tratando de teorias elaboradas, as quais dizem respeito à natureza dos fenômenos e das realidades e, nesse contexto, Scott enfatiza a busca do entendimento de como e porque os fenômenos tomam determinadas formas.

Sem dúvida, as contribuições de Joan Scott envolvem considerações além de uma preocupação conceitual, mas com a apreensão de gênero como categoria analítica, assim critica o uso do “gênero” como busca de uma legitimidade acadêmica pelos estudos feministas nos anos de 1980, que a seu entender envereda mais pelas justificativas biológicas que tratam das várias formas de subordinação centradas, por exemplo, no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. Para Scott (1989, p. 7),

“O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos do sexo e da sexualidade, o gênero se tornou uma palavra particularmente útil, porque ele oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens. Apesar do fato dos (as) pesquisadores (as) reconhecerem as relações entre o sexo e (o que os sociólogos da família chamaram) “os papéis sexuais”, estes (as) não colocam entre os dois uma relação simples ou direta. O uso do “gênero” coloca a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade”.

Os movimentos feministas, no mundo, ousaram questionar os padrões de relações sociais com base no sexo, sobretudo, a partir da década de 1960. Porém, embora havendo o reconhecimento das iniciativas e conquistas, a partir de suas mobilizações, o problema ainda reside em uma trajetória histórica, que permanece orientando a mesma lógica na Contemporaneidade; a exemplo da tentativa de biologizar a diferença entre os sexos. A

historiadora Michele Perrot, citando o trabalho de Thomas Laquer (1992), explica como desde o século XVIII, o desenvolvimento da Biologia e da Medicina efetuou uma “sexualização” do gênero.

“O gênero doravante torna-se sexo. Homens e mulheres são identificados com seu sexo; as mulheres são condenadas ao seu sexo, ancoradas em seus corpos de mulher chegando a ser por eles presas cativas. Esta biologização da diferença entre os sexos, esta sexualização do gênero, têm implicações teóricas e políticas consideráveis. Por um lado, elas trazem latentes novas percepções de si. Por outro lado, confere uma base, um fundamento naturalista à teoria das esferas. Esta naturalização das mulheres, presas aos seus corpos, à sua função reprodutora materna e doméstica, e excluída da cidadania política em nome desta mesma identidade, traz uma base biológica ao discurso paralelo e simultâneo da utilidade social”. (Perrot, 2005, p.460).

A visão da sexualização instalada na sociedade é impregnada de um discurso que, apesar de “mais moderno e igualitário em aparência, é igualmente redutor porque continua a supor a ideia de uma natureza feminina, chave de qualidades inatas que se deve explorar” (Perrot, 2005, p.460).

Nessa mesma linha de pensamento, Scott (1989) reforça que a diferença social não está atrelada ao sentido biológico de diferença anatômica. Justifica a diferença social, a partir da diferenciação dos papéis sociais de homens e mulheres. A autora explica gênero como uma construção social e histórica a partir do sexo. “(...) Gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (Idem, p. 21).

A perspectiva da biologia para a diferença social também é criticada por Beauvoir (1980). A autora argumenta que a naturalização das desigualdades ultrapassa o campo da biologia “À luz desta exclusivamente, não se poderia afirmar a primazia de um dos sexos quanto ao papel que desempenha na perpetuação da espécie (...)” (Idem, p.56). Nesse sentido, Beauvoir explica que a sujeição da mulher à espécie, dá-se à luz de um contexto ontológico, econômico, social e psicológico.

“O corpo da mulher é um dos elementos essenciais da situação que ela ocupa no mundo. Mas não é ele tampouco que basta para a definir. Ele só tem realidade vivida enquanto assumido pela consciência através das ações e no seio de uma sociedade; a biologia não basta para fornecer uma resposta à pergunta que nos preocupa: por que a mulher é o *Outro*? Trata-se de saber como a natureza foi nela revista através da história; trata-se de saber o que a humanidade fez da fêmea”. (Beauvoir, 1980, p. 57).

Em conformidade com esses pensamentos, Bernardes (1993) reflete que os atributos que qualificam a fêmea ou o macho da espécie humana mulher e homem, de feminino e masculino, não são apenas da ordem da natureza nem são interdependentes

entre si. Para a autora, estes atributos são produzidos por relações socialmente construídas, especialmente na ordem da cultura. Essa mesma tendência é defendida por Kofes (1992) ao dizer que as diferenças entre os sexos são fundamentalmente culturais. “Culturais sendo entendido não como produções de indivíduos ou coletividades, enfatizando-se significações, múltiplos e contraditórios sentidos, e aspectos normativos. Entretanto, há um referente que permanece: as diferenças sexuais”.(Idem, p.21).

Almeida (2003), por sua vez, justifica que as relações de gênero se apresentam como um dos fundamentos da organização da vida social, que se constata ao longo da história. O autor faz referência às formas como vêm sendo estruturados lugares sociais sexuados. Cita como exemplo, as dicotomias, público *versus* privado, produção *versus* reprodução, político *versus* pessoal, incluindo ainda, a estruturação das desigualdades sociais. Nesse sentido, conclui também, que *gênero* é uma categoria histórica.

Sem dúvida, essas dicotomias merecem atenção e, ao tratar das esferas público *versus* privado, Biroli (2014, p. 32) lembra que

“na modernidade, a esfera pública estaria baseada em princípios universais, na razão e na impessoalidade, ao passo que a esfera privada abrigaria as relações de caráter pessoal e íntimo. Se na primeira os indivíduos são definidos como manifestações da humanidade ou da cidadania comuns a todos, na segunda é incontestável que se apresentem em suas individualidades concretas e particulares. Somam-se a essa percepção, estereótipos de gênero desvantajosos para as mulheres. Papéis atribuídos a elas, como a dedicação prioritária à vida doméstica e aos familiares, colaboraram para que a domesticidade feminina fosse vista como um traço natural e distintivo, mas também como um valor a partir do qual outros comportamentos seriam caracterizados como desvios. A natureza estaria na base das diferenças entre os sexos”.

As reflexões aqui expostas convergem para um importante ponto que trataremos no percurso de todo o trabalho sobre o lugar atribuído às mulheres na sociedade, sobre a predominância do trato discriminatório em torno da condição feminina, justificado, segundo Piscitelli (2009), mediante a atribuição de qualidades e traços de temperamento diferentes a homens e mulheres. A autora se refere aos aspectos considerados inatos, a partir das distinções corporais entre homens e mulheres, o que envolve os aspectos biológicos e de reprodução, a exemplo da capacidade da mulher de conceber filhos e dar a luz.

A questão em destaque até aqui, é que gênero sai do campo biológico para pontuar as *construções sociais* em torno dos papéis definidos às mulheres e aos homens. Nesse sentido, continuamos respaldadas no pensamento de Scott (1989) ao reforçar que

o “uso do “gênero” coloca a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade” (Idem, p.7).

Essas reflexões partem também do campo da Ciência da Saúde com Stoller (cit. por Spizzirri, Pereira & Abdo (2014, p. 42), o qual:

“Em 1968 no livro “Sex and Gender”, introduziu a palavra gênero para diferenciar do termo sexo, que estava tão somente associado às condições biológicas. O termo gênero começou a fazer parte do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM) da Associação Psiquiátrica Americana (APA), em 1994. O DSM-5 (2013) ampliou a visão sobre gênero e sexo: sexo refere-se tanto a masculino quanto a feminino, relacionado aos aspectos biológicos e de reprodução; gênero é utilizado para designar o papel social, menino ou menina, homem ou mulher e na maioria das pessoas relacionado ao sexo de nascimento. Entretanto, o desenvolvimento individual do gênero sofre influências biopsicossociais e nem todos os indivíduos perceber-se-ão como homens ou mulheres. Na atualidade os estudiosos do assunto questionam: o termo gênero está dissociado do sexo biológico? Há dois tipos de gêneros, masculino e feminino, somente? O gênero está ou não associado a fatores ambientais? O gênero é uma característica individual? Faz parte do corpo? É fundamental classificar o indivíduo em algum gênero? As experiências adquiridas ao longo do nosso desenvolvimento interferem na aquisição da identidade de gênero? ”

Os autores pontuam, que Stoller chama atenção em seu livro para o aspecto do “sentimento de ser mulher” e o “sentimento de ser homem”, também refletido por Beauvoir (1980, p. 8), quando afirma: “A gente não nasce mulher, torna-se mulher. ” O estudo de Stoller reflete sobre a relevância desse sentimento em detrimento das características anatômicas. Tal visão tem relação com as intervenções cirúrgicas em pessoas intersexuais e transgêneros para adaptar a anatomia genital ao gênero desejado.

Seguindo essa mesma tendência, Spizzirri, Pereira & Abdo (2014) buscam ainda, o pensamento de Judith Butler que envereda pela discussão crítica sobre as relações binárias, gênero/sexo, homem/mulher, sujeito/outro. Afirmam, que Butler confronta os conceitos que pensam sobre as identidades como sendo fixas. Assim, sendo opositora a essa ideia, nega gênero relacionado à orientação sexual ou a outros aspectos da sexualidade, ou seja, envereda por outra arena, que é a historicização do corpo e o sexo. Nesse sentido, busca outra problematização da natureza biológica de homens e mulheres, oposta a que assegura a matriz heterossexual, que reforça a coerência das oposições binárias: macho versus fêmea; homem versus mulher; masculino versus feminino.

Mas, cabe o questionamento: Essa perspectiva de análise teria força para mudar os paradigmas históricos predominantes? A quem interessa a sua manutenção ou a sua mudança? É o caso de aprofundar as contribuições das teorias de gênero frente à trama oculta sobre gênero nas diferentes esferas da dinâmica social. Mas, convém destacar, que aqui comungamos da preocupação enfatizada por Matos (1998, p. 71) “em desfazer noções abstratas de ‘mulher’ e ‘homem’, enquanto identidades únicas, a-históricas e essencialistas; para pensar a mulher e o homem como diversidade no bojo da historicidade de suas inter-relações”.

1.3.As representações dominantes relacionadas às hierarquias de gênero

Vimos, anteriormente, as contribuições expostas a partir de Judite Butcher, Robert Stoller e Scott, acerca do caráter biológico que envolve o sexo, em que desconstruem a ideia da prática sexual dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens na vida social. Por outro lado, Nicholson (2000) interpreta o pensamento de Raymond (1979), a respeito, indicando outra reflexão nesse campo: “Ninguém nascido com genitália masculina pode reivindicar semelhança suficiente com os nascidos com genitália feminina para garantir o rótulo de “feminina” (Idem, p.29). Entendemos que a autora quer chamar atenção para o aspecto da cultura, o qual analisa a partir de Raymond (1979, p. 114), condições do feminino:

“Sabemos que somos mulheres, que nascemos com cromossomos e anatomia femininos, e que, tenhamos ou não sido socializadas para sermos consideradas “mulheres normais”, o patriarcado nos tratou e nos trata como mulheres. Os transexuais não tiveram a mesma história. Nenhum homem pode ter história de ter nascido e se colocado nessa cultura como mulher. Ele pode ter história de ter desejado ser mulher e de ter agido como mulher, mas essa experiência de gênero é própria a um transexual, não a uma mulher”.

É possível que a autora esteja considerando a “história das mulheres”, em que os estudos registram as representações dominantes entre os sexos. A inferioridade feminina está inscrita nos discursos e nas práticas relacionadas às discriminações de gênero, sobre a construção de feminilidades e masculinidades com base em um modelo social e econômico, que trata as mulheres em conformidade com o padrão patriarcal dos papéis de homens e mulheres na sociedade.

Nesse âmbito, a discussão aponta para aspectos vivenciados, exclusivamente pela mulher, pois as necessidades do sistema capitalista deixam dúvidas “se a mulher, enquanto membro da categoria de sexo é sempre dependente e submissa, o sistema em questão chegaria a oferecer plenas possibilidades de integração social” (Saffioti, 2013,

p.61). Aqui se encontra a insistência de Saffioti em manter no debate a “ordem patriarcal de gênero” articulada ao capitalismo, e, nesse contexto, a autora considera que estão imbricadas as relações de poder, que, por sua vez, hierarquizam a posição de homens e mulheres ao longo da história.

A hierarquização dessa posição faz parte das reflexões de Beauvoir (1980) em sua obra: “O Segundo Sexo”, ao mencionar a passagem do regime comunitário para o surgimento da propriedade privada, como premissa para “a grande derrota histórica do sexo feminino” (p.74)⁴. A feminista se refere a uma nova realidade em que o homem não apenas é proprietário da terra, mas também, proprietário da mulher. À referida derrota histórica, Beauvoir (1980, p.74) diz que, “se explica pelo transtorno ocorrido na divisão do trabalho em consequência da invenção de novos instrumentos”. Acrescenta, que

“A mesma causa que assegurava à mulher sua autoridade anterior dentro da casa, seu confinamento nos trabalhos domésticos, essa mesma causa assegurava agora a preponderância do homem. O trabalho doméstico da mulher desaparecia, então, ao lado do trabalho produtivo do homem; o segundo era tudo, o primeiro um anexo insignificante” (Idem).

Nesse contexto, temos o surgimento de novas riquezas (a pecuária e os escravos) e estas riquezas dão origem, segundo Trat (2014), a um lugar preponderante na família ao homem, uma vez que este cuida do gado; de outra forma, essas novas riquezas induzem os homens a reverterem a “ordem de sucessão tradicional” (Idem, p. 361). Ou seja, conforme o entendimento de Beauvoir (1980, p. 75) a respeito,

“o direito paterno substitui-se ao direito materno; a transmissão da propriedade faz-se de pai a filho e não mais da mulher a seu clã. É o aparecimento da família patriarcal baseada na propriedade privada. Nessa família a mulher é oprimida”.

Sobre essa observação, Trat (2014, p. 364) expõe o pensamento de Engels:

“(…). Para F. Engels, se as grandes divisões do trabalho que emergiram com a domesticação de animais e o desenvolvimento da produção (em particular a divisão do trabalho entre produtores e comerciantes) são puramente sociais, a divisão do trabalho entre homens e mulheres enraíza-se no biológico. Ela é o prolongamento imediato da primeira divisão do trabalho entre homens e mulheres na procriação e não se torna um problema. É nesse ponto que encontramos um limite essencial do raciocínio de F. Engels, que reproduz o estereótipo sempre presente de acordo com o qual colocar crianças no mundo implica, “naturalmente” para as mulheres, e somente para elas, cuidados

⁴Segundo Trat (2014), esta frase trata-se do entendimento de F. Engels sobre a dominação masculina ligada à emergência conjunta da propriedade privada dos meios de produção durante o estágio da “barbárie” (entendido pelo mesmo como período de criação da pecuária, da agricultura - grifos do autor) e da família monogâmica, traduzida como a passagem para novas condições sociais que dão lugar preponderante na família ao homem e à “ordem da sucessão tradicional”.

cotidianos, mesmo se, para Engels, o cuidado das crianças deva ser feito em um esquema coletivo”.

A propósito da divisão de trabalho entre homens e mulheres, veiculada por Engels, é criticada por Beauvoir (1980). Para essa autora, a oposição dos sexos com base no conflito de classes não tem sustentação, dado que Engels não explica o caráter da singularidade da opressão da mulher.

Eis que nesse campo de reflexão e, considerando o progressivo desenvolvimento das forças produtivas, Saffioti (2013) ressalta que a mulher vinha sendo progressivamente marginalizada das funções produtivas, situada periféricamente no sistema de produção. O modo capitalista de produção configura agora a divisão da sociedade em classes sociais e a exploração econômica. No seu interior, encontra-se a evidente marginalização de certos setores da população do sistema produtivo de bens e serviços.

Ao tratar do **sexo feminino** dentro desse novo regime, Saffioti (2013, p. 66) expõe que:

“A elaboração do fator sexo, enquanto determinação comum que é, assume na nova sociedade, uma feição inédita e determinada pelo sistema de produção social. Aparentemente não são as deficiências físicas e mentais dos membros da categoria *sexofeminino* que determinam a imperfeição das realizações empíricas das sociedades competitivas. A mulher faz, portanto, o elemento obstrutor do desenvolvimento social, quando, na verdade, é a sociedade que coloca obstáculos à realização plena da mulher”.

O fato é que o trabalho feminino faz parte do núcleo marginalizado do sistema produtivo e da tradição de submissão da mulher. Com menos capacidade de contrariar a indústria capitalista com reivindicações sociais, esta passa a ter muito mais utilidade para os empreendimentos capitalistas por se constituir mão de obra barata e pela passividade, frente ao sistema de exploração. Sem dúvida, “o caráter submisso que há milênios as sociedades vinham moldando as mulheres facilitava enormemente a elevação do montante de seu trabalho excedente” (Saffioti, 2013, p. 72). Faz sentido, então, a observação de Beauvoir em torno da opressão social da mulher como consequência da opressão econômica, pois na formação social capitalista, a sociedade de classes consolida a condição da mulher, traduzida por Saffioti (Idem, p. 100), privada da igualdade com os homens,

“discriminando-a não somente de fato, mas também no plano formal do Direito, quando ela própria quem, pelo recurso à técnica e à máquina, eliminou, antes que qualquer outra sociedade o fizesse, uma real desvantagem do elemento feminino diante do masculino: o da força física”.

Que por sua vez, tem relação com a construção social dos corpos, discutida por Bourdieu (2014). Uma visão que “institui a diferença entre os corpos biológicos em fundamentos objetivos da diferença entre os sexos, no sentido de gêneros construídos como duas essências sociais hierarquizadas” (Idem, p. 33). A força da ordem masculina se torna evidente, sem necessidade de justificá-la haja vista que para o autor a ordem social funciona de forma simbólica, ratificando a dominação masculina. Essa dominação é global, seja na divisão social do trabalho com a distribuição das atividades a cada um dos sexos, seja opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservados aos homens; e a casa, reservada às mulheres. Nesse sentido, enfatiza sobre a divisão das coisas (sexuais e outras) baseadas em concepções “invisíveis”, segundo oposições homólogas, masculino/feminino, alto/baixo, rico/pobre, dentre outros, as quais imprimem preconceitos “impensados”, mas que na verdade vão comportando esquemas de dominação. Assim, a dominação masculina, a partir do que Bourdieu nomeia de “violência simbólica”, instala-se no inconsciente e nas formas mais simples de organização do pensamento e da linguagem.

“Esses esquemas de pensamento, de aplicação universal, registram como que diferenças de natureza, inscritas na objetividade, das variações e dos traços distintivos (por exemplo, em matéria corporal) que eles contribuem para fazer existir, ao mesmo tempo em que a “naturalizam”, inscrevendo-as em um sistema de diferenças, todas igualmente naturais em aparência; de modo que as previsões que elas enquadram são incessantemente confirmadas pelo curso do mundo, sobretudo por todos os ciclos biológicos e cósmicos” (Idem, p.16).

Finalmente, Bourdieu (2014) acredita que o mundo social constrói o corpo como realidade sexuada aplicada a todas as coisas do mundo. Acrescenta que:

“Longe de as necessidades da reprodução biológica determinarem a organização simbólica da divisão social do trabalho e, progressivamente de toda a ordem social natural e social, é uma construção arbitrária do biológico, e particularmente do corpo, masculino e feminino, de seus usos e de suas funções, sobretudo na reprodução biológica, que dá um fundamento aparentemente natural à visão androcêntrica da divisão de trabalho sexual e da divisão sexual do trabalho e, a partir daí, de todo o cosmos” (Idem, p. 33).

Essa divisão entre os sexos, na visão do autor, parece estar “na ordem das coisas”, e assim, alerta que parece ser inevitável em todo o mundo social, a incorporação nos corpos e o funcionamento de um sistema de percepção, de pensamento e de ação cuja “experiência apreende o mundo social e suas arbitrárias divisões, a começar pela divisão socialmente construída entre os sexos, como naturais, evidentes, e adquire, assim, todo um reconhecimento de legitimação” (Idem, p.17).

A sua reflexão vai mais longe, porque aponta a perpetuação da relação de dominação, não exclusivamente no âmbito da unidade doméstica, mas no âmbito das instituições, famílias, Escola, Igreja, Estado, entendidos como os lugares de elaboração e de imposição de princípios de dominação.

Segundo Miguel (2014), a denúncia da dominação masculina ou a afirmação da igualdade intelectual e moral das mulheres atravessa séculos e lembra que a história registra esse aspecto na Grécia antiga, a partir das figuras como Safo ou Hipátia. O autor cita ainda, a obra de Pizán (1364-1430), na Idade Média, em que há ênfase sobre as mulheres cujo conteúdo de aparente inferioridade feminina interpreta como resultado, não de uma natureza diferenciada, mas das condições sociais das mulheres. No interior desta obra, Miguel entende que há uma reflexão feminista. Nesse sentido, informa que

“um pensamento para se caracterizar como feminista, não se limita à afirmação literária da igualdade de talentos ou de valor entre mulheres e homens nem à reivindicação política da extensão dos direitos individuais a toda espécie humana. O feminismo se definiu pela construção de uma crítica que vincula a submissão da mulher na esfera doméstica à sua exclusão da esfera pública” (Miguel, 2014, p.19).

Segue o autor acerca das contribuições do feminismo em face da questão das mulheres. Entende, que o pensamento feminista denunciou a situação das mulheres como efeito de padrões de opressão, expondo uma crítica ampla ao mundo social, deixando margem para problematizações e o desafio de compreender a complexidade da reprodução das desigualdades de gênero em diferentes contextos históricos. No nosso estudo interessam, especialmente, as particularidades predominantes nas teorias políticas feministas do século XX em diante, as quais como referem Biroli (2014), constroem, a partir de problemas clássicos, novas questões ao seu repertório, impulsionando investigações sobre o impacto das desigualdades entre homens e mulheres, bem como as lutas em prol da superação do sexismo.

1.4. A visibilidade sobre gênero a partir do século XX: Quem é o sujeito da história?

A questão de gênero, a partir dos fins dos anos 80 do século XX vem ganhando oposição crítica, tendo em vista os estudos sociológicos abarcarem a discussão sobre as minorias sexuais e gênero, dando centralidade à ordem social como sinônimo de heterossexualidade. Estamos nos referindo aos estudos que fazem o estranhamento ao posicionamento das Ciências Sociais, a partir da *Teoria Queer*.

“Originada a partir dos Estudos Culturais norte-americanos, a Teoria Queer ganhou notoriedade como contraponto crítico aos estudos sociológicos sobre

minorias sexuais e à política identitária dos movimentos sociais. Baseada em uma aplicação criativa da filosofia pós-estruturalista para a compreensão da forma como a sexualidade estrutura a ordem social contemporânea, há mais de uma década debatem-se suas afinidades e tensões com relação às ciências sociais e, em particular, com a Sociologia” (Miskolci, 2009, p.150).

O mesmo autor menciona, que o diálogo entre a Teoria Queer e a Sociologia, embora marcado pelo contraponto da primeira ao pressuposto heterossexista normalizadores da sexualidade firmado pela Sociologia, ambas possuem afinidade na compreensão da sexualidade como construção social e histórica.

A ênfase inicial a essas concepções se deve à importância das tendências teóricas nas últimas décadas, sobre a discussão em torno das “relações de gênero”, que toma o lugar da “história das mulheres”.

“No mesmo compasso dos avanços empreendidos pelo movimento feminista, numa primeira visada e tentando substituir a categoria analítica dos “estudos de mulher” ou os “estudos feministas”, gênero pretendia tornar explícita tal subordinação feminina e acompanhar o movimento no sentido da busca da igualdade no exercício dos direitos e das oportunidades, mas destacando a importância do contrapeso relacional de tais interações dinâmicas: incluindo na visada o ponto de vista do(s) masculino(s), bem como outros pontos de vista que não fossem definíveis pelo binarismo estrito entre masculinidades e feminilidades ou mesmo entre homem e mulher” (Matos, 2008, p.337).

Tal perspectiva faz com que algumas estudiosas no Brasil, nos anos de 1990, voltem-se para o aprofundamento da nova categoria. Entre estas, destacam-se: Margareth Rago, Adriana Piscitelli, Elisabeth Lobo, Mariza Corrêa. Para o aprofundamento do estudo, as pesquisadoras passaram a organizar espaços de discussão e estudos, a exemplo de um Seminário realizado em Itu - São Paulo, comentado por Rago (1998, p. 89)

“Aí, reuniram-se intelectuais feministas de todo o país, algumas vindas do exterior, debatendo em altíssimo nível as novas propostas epistemológicas do feminismo. Heleieth Saffioti, Celi Pinto, Eva Blay, Maria Luiza Heilborn, Eleonora Menicucci de Oliveira, Albertina de Oliveira Costa, Cristina Bruschini, Elisabeth Lobo, Lia Zanotta, Lena Levinas eram algumas das brilhantes acadêmicas presentes.

Não tardamos a criar na Unicamp o Núcleo de Estudos do Gênero Pagu, nome, aliás, sugerido por Elisabeth Lobo. A partir do ano seguinte, organizamos seminários, palestras, discussões, fizemos planos e mais planos, criamos, enfim, um espaço destinado a pesquisar assuntos ligados inicialmente à feminilidade e posteriormente à masculinidade, para o qual se integraram várias outras intelectuais prestigiadas, como a antropóloga Suely Koffes e a socióloga Ana Maria Goldani”.

Essas inquietações, que atravessam o pensamento das pesquisadoras feministas são apontadas também por Scott (1989, p. 3-4)

“As pesquisadoras feministas assinalaram muito cedo que o estudo das mulheres acrescentaria não só novos temas como também iria impor uma

reavaliação crítica das premissas e critérios do trabalho científico existente. “Aprendemos”, escreviam três historiadoras feministas, “que inscrever as mulheres na história implica necessariamente a redefinição e o alargamento das noções tradicionais do que é historicamente importante, para incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva quanto as atividades públicas e políticas. Não é exagerado dizer, que por mais hesitante que sejam os princípios reais de hoje, tal metodologia implica não só em uma nova história das mulheres, mas em uma nova história” (5). A maneira como esta nova história iria simultaneamente incluir e apresentar a experiência das mulheres dependeria da maneira como o gênero poderia ser desenvolvido como uma categoria de análise”.

Obviamente, que a incorporação dessa nova categoria não fazia parte de uma adesão unânime entre as feministas, especialmente na França. No Brasil, o desconforto frente a essas problematizações também se fez presente, conforme enfatiza Matos (2008, p.337)

“Questionando toda sorte de fundamentações das desigualdades (econômicas, políticas, sociais, culturais, biológicas, históricas, demográficas, psicológicas etc.), se por um lado gênero tornava mais inclusiva a discussão, por outro, já e desde o momento inicial, parte importante do feminismo, inclusive aqui no Brasil, veio a criticar o potencial politicamente desmobilizador do conceito, alertando-nos para a possibilidade da fragmentação e desempoderamento feminino que poderia provocar. O risco antevisto seria o de se perder de vista a situação política de opressão vivida pelas mulheres, em prol de uma multiplicação das diferenças de gênero, o que poderia comprometer uma agenda tida como propriamente feminista”.

Mas, o fato é que, entre as décadas de 1980 e 1990, inicia-se como diz Rago (1998), o “pensamento da diferença”, referindo-se às correntes críticas do pensamento, dentre outras, a psicanálise e o novo historicismo. Para a autora, tratava-se da crítica à razão, ao sujeito universal e à lógica da identidade. Havia nesse contexto, “o deslocamento do sujeito, a dissolução e historicização das identidades, a desnaturalização de inúmeras dimensões da vida social, cultural e sexual, um novo olhar se construía” (Rago, 1998, pp. 90-91).

Como foi enfatizado, há uma intenção em torno do deslocamento do sujeito, resta saber quais teorias respaldam essa nova visão, como ela vem se construindo ao longo do tempo, e quais os embates teóricos e políticos presentes no campo do conhecimento. Esse percurso, conforme a mesma autora (Idem, p. 90) envolve:

“(...) as pós-estruturalistas, com Derrida e Foucault à frente, dissolvendo os sujeitos e apontando para a dimensão relacional da nova categoria; as marxistas, procurando integrar rapidamente a nova categoria em seu sistema de pensamento, sempre muito preocupadas em garantir o lugar outrora hegemônico e agora compartilhado do conceito de classe (...). E, finalmente, acenavam as psicólogas, com suas propostas e interpretações, mais ligadas às questões da maternidade e da crítica ao patriarcado. Progressivamente, as

feministas ortodoxas, que relutavam em aceitar a reviravolta epistemológica em curso, por deslocar o foco do “sujeito mulher” para a análise das relações de gênero, questionavam o embaralhamento das identidades sexuais, apontando para a importância de se preservar a identidade feminina como forma de reforçar a agenda pública feminista e encaminhar as lutas políticas atuais”.

Em face desse campo teórico, torna-se evidente que há um processo de mudança no âmbito do conhecimento e que o gênero se tornou um instrumento de análise cujo sujeito da história passou a ser desconstruído, sendo essa desconstrução iniciada por Foucault ao questionar a naturalização do sujeito. Perguntamo-nos também: Quem é então, o sujeito da história? Qual o rebatimento do pensamento foucaultiano nos estudos feministas? Para Rago (1998, p.91), “as feministas passaram a avançar em suas críticas, questionando a figura do sujeito unitário, racional, masculino que se colocava como representante de toda a humanidade. ” No entanto, faz-se importante refletir sobre as problematizações teóricas surgidas a partir do pensamento foucaultiano, em que a categoria gênero incorpora o sexo, enquanto dimensão analítica, adentrando as representações cristalizadas no imaginário social.

Considerando as discussões anteriores, interessa-nos o sentido dos papéis sexuais, o seu funcionamento na ordem social e quais são as perspectivas de mudança no enfrentamento às formas perversas do heterossexismo homem *versus* mulher, na organização da vida social e no contexto da educação.

CAPÍTULO 2 - OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E A RUPTURADO SILÊNCIO FRENTE À QUESTÃO DE GÊNERO

Introdução

Pensar as questões de gênero no campo da educação é reconhecer os padrões hierárquicos e preconceituosos em que se pautam as relações entre homens e mulheres e, que vão além do âmbito familiar, estendendo-se para a vida social, explícitos também na divisão sexual do trabalho e na vida política. Se lançar à contramão dos paradigmas tradicionais sexistas na sociedade, implica lutar contra o ideário dominante que estabelece que determinados grupos (mulheres, negros, índios, gays, pessoas idosas, pessoas com deficiência) devem ser tratados como “diferentes”, uma perspectiva que se traduz em diferentes preconceitos, que se articulam e podem aprofundar as desigualdades sociais.

Nesse caso, a escola institui e reforça as relações de poder estruturantes, informando o lugar de cada um na sociedade, a exemplo das profissões para homens e profissões para mulheres, espaços de poder e decisão destinados aos homens (no trabalho e na política); o espaço privado (ambiente doméstico) às mulheres, e; aos negros, postos de serviços subordinados e economicamente inferiores.

Questões como as supracitadas, envolvem o modelo de educação feminina que reforça a sua condição de inferioridade na sociedade (não estudar; não trabalhar ou, se trabalhar, as condições de cargo e salário devem ser inferiores ao do homem, entre outros). Tal modelo foi questionado pelos movimentos feministas e estes exigiram do Estado, respostas aos problemas emergentes no interior da Educação. Tais movimentos reforçavam a necessidade de uma educação de qualidade, intrinsecamente associada à busca por equidade e à valorização da diversidade, questões essas instigadoras para uma reflexão acerca dos paradigmas educacionais que mantêm o *status quo* e aqueles que se contrapõem a esta ordem.

Assim, este capítulo reflete a escola como espaço sujeito a mudanças, enfocando o direcionamento de políticas para repensar o processo educacional no Brasil, apontando, especialmente, os movimentos feministas como indutores da criação de políticas públicas educacionais na perspectiva de gênero e diversidade.

2.1. Paradigmas educacionais e discriminação de gênero

A ruptura do silêncio em torno dos paradigmas educacionais conservadores, diz respeito ao desvelamento das questões presentes na vida social brasileira, que produz

cotidianamente discriminações de classe, gênero, étnico-racial, por orientação sexual e violência homofóbica.

Essas questões se constituem preocupação dos movimentos sociais emergentes, em especial, os movimentos feministas que incluem, além das condições de acesso à educação, a atenção à dinâmica da aprendizagem e as relações estabelecidas no interior dos espaços escolares, que são as práticas cotidianas e comuns e que, por sua vez, ultrapassam os muros da escola, como o fato recente ocorrido no Brasil, que mobilizou mulheres, instituições e grupos feministas. Apesar do imaginário, que o trata como o país da diversidade, discriminações vêm à tona no Brasil, como a divulgação de uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (abril, 2014), que culpabiliza a mulher pelo estupro, argumentando que esta contribui para o ato ao fazer uso de roupas curtas. Da mesma maneira é recorrente a sociedade culpar a mulher por sofrer violência do seu parceiro. Questiona-se por que ela “se deixa” agredir, mas não se coloca em questão as razões por que ele a agride. Ou seja, no século XXI, a sociedade reproduz o equívoco de que os discriminados “contribuem” para a discriminação.

Apesar de a pesquisa se reportar à sociedade sobre o erro na divulgação dos resultados, o fato reacendeu uma velha discussão, entendida como um retrocesso ao que, historicamente, vem sendo combatido pelas demandas dos movimentos feministas nas últimas décadas. Reacendeu reflexões relacionadas às discriminações de gênero sobre a construção de feminilidades e masculinidades, o que inclui a revisão dos processos de educação frente à superação de modelo social e econômico, que nega direitos e que trata as mulheres com inferioridade. Reacendeu a discussão sobre os discursos morais e ideológicos, que sustentam a intolerância em conformidade com o padrão patriarcal dos papéis de homens e mulheres na sociedade brasileira.

Esse é apenas um dos exemplos de situações vivenciadas pelas mulheres tratado por Bourdieu (2014), como um trabalho de socialização que tende a impor limites ao feminino, todos eles referentes ao corpo, definido como sagrado, que por sua vez determina a boa conduta:

“(...) Inseparavelmente corporal e moral, aprendendo a vestir e usar as diferentes vestimentas que correspondem a seus diferentes estados sucessivos, menina, virgem núbil, esposa, mãe de família e, adquirindo insensivelmente, tanto por mimetismo inconsciente quanto por obediência expressa, a maneira correta de amarrar sua cintura ou seus cabelos, de mover ou manter imóvel tal ou qual parte de seu corpo ao caminhar, de mostrar o rosto e de dirigir o olhar” (Idem, p.37).

Para o citado autor, essa aprendizagem é ainda mais eficaz por se manter silenciosa. O mesmo se refere à moral feminina imposta, através de uma disciplina incessante, relativa a todas as partes do corpo. A maneira como isso se faz lembrar, é exatamente como no episódio citado anteriormente, ou seja, “continuamente através da coação quanto aos trages e aos penteados” (Idem, p.38).

Esse episódio coincide com a reflexão de Saffioti e Bongiovani (2004), que ao tratar do sexismo afirmam que o portador do preconceito está investido de poder. Para as autoras, o portador está habilitado pela sociedade, a tratar legitimamente as pessoas sobre quem recai o preconceito da maneira como este a retrata. As mesmas entendem que os preconceituosos, na perspectiva de um fenômeno não individual, mas social, estão autorizados a discriminar categorias sociais, marginalizando-as do convívio social comum, apenas lhes permitindo uma integração subordinada, seja em certos grupos, seja na sociedade como um todo.

Mas, essa realidade que permeia décadas provocou uma reação das mulheres: os movimentos de mulheres e feministas ousaram ao questionar os padrões de relações sociais estabelecidos socialmente.

“As mulheres brasileiras já se mobilizavam desde os anos de 1940 contra o custo de vida, por creches, melhores condições de vida e trabalho e, timidamente, buscavam uma maior abertura política. Em fins dos anos 1970 e início dos anos 1980, essa intervenção aos poucos se politiza e os movimentos feministas passam a contribuir na elaboração de políticas públicas que atendessem demandas, garantissem direitos, bem como as considerassem sujeitos de direitos à sua autonomia, integridade de seu corpo, em prol dos direitos sexuais e reprodutivos, além de proteção contra violências domésticas e sexuais. A condição da mulher em relações desiguais e subalternas passa a compor o debate na sociedade e tornando-as publicamente” (França, 2017, p.4)

Contudo, desde a década de 1960, já havia repercussão também no mundo acadêmico, acentuando a crítica frente ao discurso da formação social para homens e mulheres, necessitando atenção, pois tais discursos permeiam os arranjos escolares, discutidos por Louro (2011, p. 68):

“Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores.”

Nessa perspectiva, concordamos com Louro (Idem, p. 98), quando diz que “se por um lado, práticas e arranjos de ensino sugerem continuidades nesse processo educativo escolar, por outro, certas modificações indicam possíveis descontinuidades e

rupturas.” As modificações no âmbito da educação se constituíram exigências dos movimentos feministas que quebraram o silêncio e exigiram a sua entrada na agenda política. Entre outras demandas, encontram-se aquelas voltadas para a inclusão das questões de gênero, raça e etnia nos currículos escolares, reconhecendo e buscando formas de alterar as práticas educativas, a produção de conhecimento, a educação formal, a cultura e a comunicação discriminatórias (MEC, 2009, p.29). Tais movimentos estão vigilantes em torno das leis e decretos que instalam e regulam as instituições, bem como os discursos oficiais do Governo, se estes ultrapassam as boas intenções rumo à igualdade de direitos entre homens e mulheres.

2.2. Educação e gênero se delineando no Brasil: percurso histórico

Historicamente, no cenário brasileiro a constituição da educação formal é marcada pelo patriarcalismo, autoritarismo e pela formação cristã influência da Igreja Católica. Aspectos como ler e escrever em uma sociedade escravocrata e em sua maior parte rural, não se constituía preocupação para latifundiários e coronéis, muito menos assuntos relacionados a mulheres e crianças eram prioridade.

Segundo Abrantes (2012, p. 256):

“Até o advento da República, as mulheres compunham o maior contingente da população analfabeta do país, pois além de não terem a mesma oferta que os homens para a instrução pública primária, ainda eram impedidas de frequentar aulas noturnas, criadas por instituições filantrópicas ou pelo governo, e enfrentavam o preconceito de muitas famílias que consideravam sua instrução desnecessária”.

As desigualdades nesse campo se estendiam para os ensinamentos cujas distinções eram evidenciadas nos conteúdos, sendo geometria para os meninos e bordado e costura para as meninas. Desde então, já se vislumbrava a geometria no ensino, destinada aos meninos como possibilidades de futuro com vantagens salariais. Para as meninas, a instrução consistia em prepará-las para sua função social de educadora dos filhos.

Como Louro (1997) afirma, ainda que o reclamo por educação feminina viesse representar um ganho para as mulheres, sua educação continuava a ser justificada por seu destino de mãe. Trata-se de um período em que acrescido ao seu papel maternal, a educação feminina deveria ser concebida com sólida formação cristã, considerada fator indispensável para um projeto de caráter educativo, de modo que:

“Ainda que a república formalizasse a separação da Igreja católica do Estado, permaneceria dominante a moral religiosa, que apontava para as mulheres a

dicotomia entre Eva e Maria (...), pois se esperava que as meninas e jovens construíssem suas vidas pela imagem da pureza da virgem (...). Esse ideal feminino implicava o recato e o pudor, a busca constante de uma perfeição moral, a aceitação de sacrifícios, a ação educadora dos filhos e filhas” (Idem, p. 447).

A campanha em favor do aprimoramento da instrução feminina no Brasil, não tinha como objetivo elevar a mulher às culminâncias científica e literária. Também não se pretendia prepará-las para funções profissionais, ainda consideradas incompatíveis com a sua capacidade intelectual e desnecessária à missão que lhe fora reservada pela natureza: a maternidade. Entre os defensores do aprimoramento da instrução feminina, destacavam-se aqueles que, animados por ideias evolucionistas apontavam a ignorância da mulher como um importante fator de retardamento do progresso da humanidade.

Já adentrando o século XX, o Brasil vislumbrava o discurso sobre a importância da educação na modernização do país.

“Proclamada a Independência, parece haver ao menos como discurso oficial, a necessidade de construir uma imagem do país que afastasse seu caráter marcadamente colonial, atrasado, inculto e primitivo. É bem verdade que os mesmos homens e grupos sociais continuavam garantindo suas posições estratégicas nos jogos de poder da sociedade. No entanto, talvez fossem agora necessários outros dispositivos e técnicas que apresentassem as práticas sociais transformadas, ainda que muitas transformações fossem apenas aparentes” (Idem, p. 443).

A ênfase da autora sobre a “aparência”, deve-se ao contexto nacional em que o analfabetismo nas cidades e setor rural se tratava de um problema que envolvia grande parte da população. No entanto, Beltrão e Alves (2009) posicionam o século XX, introduzindo mudanças nesse âmbito, ainda que privilegiando as populações urbanas. A Revolução de 1930, ao redirecionar o desenvolvimento brasileiro para o mercado interno e para o setor urbano-industrial propiciou o surgimento das primeiras políticas públicas de massa, especialmente para as populações urbanas.

“As novas exigências da industrialização e dos serviços urbanos influenciaram os conteúdos e a expansão do ensino. Porém, como a expansão do capitalismo não se fez de forma homogênea em todo o território nacional, a maior expansão da demanda escolar ocorreu nas regiões onde as relações capitalistas estavam mais avançadas” (Beltrão & Alves, 2009, p.130).

Em seus estudos, os autores antes citados destacam que a década de 1960 foi um marco para o ingresso das mulheres brasileiras à universidade e, especificamente, no ano de 1961, “através da LDB, foi garantida equivalência de todos os cursos de grau médio, abrindo a possibilidade para as mulheres que faziam magistério de disputar os vestibulares” (Idem).

Cabe lembrar, que no país, após 1964, a educação possui particularidades advindas de um cenário brasileiro com intensificação da industrialização e da urbanização, provocando o crescimento do sistema educacional. Segundo Beltrão e Alves (2009, p.130), “os governos militares, instalados no país, inspirados no modelo norte-americano, tomaram medidas para atender ademanda crescente por vagas e qualificação profissional, de acordo, inclusive, com os compromissos internacionais”.

Por outro lado, Battistus, Limbeger & Castanha (2006) informam, que em 1964, há uma mobilização dos setores mais avançados da burguesia brasileira em prol de propagandas com forte cunho nacionalista, objetivando promover reformas nos setores educacionais e sociais. O discurso se voltava para a erradicação do analfabetismo e a valorização da educação escolar, porém se destinava pouco recurso para este fim. O fato é que, as reformas na área de educação não eram prioridade, setores econômicos e políticos estavam em primeira posição.

No final dos anos de 1970, conforme salienta Gohn (2009), há alterações estruturais na escola pública, havendo uma massificação no então 1º grau e no 2º grau. Ainda nesse período, registra-se a criação de entidades nacionais de pesquisa na área de Pós-Graduação, a exemplo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em 1977, e; a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCs), em 1976. Outras entidades se destacaram, como: a Associação Nacional de Educação (ANDE), em 1978, e; o Centro de Estudo Educação & Sociedade (CEDES), mais voltada à pesquisa.

Sobre os anos de 1980, Gohn destaca momentos importantes como a ação do movimento dos/as professores/as em reação à crise econômica e ao desemprego. Precisamente, em 1987, formou-se o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública, o qual teve papel decisivo no processo constituinte e na elaboração dos artigos relativos à Educação na Carta Constitucional de 1988. “O lançamento do Fórum foi acompanhado de um manifesto em defesa da escola pública e gratuita. O Fórum demandou um projeto de educação como um todo e não apenas reformas no sistema escolar” (Gohn, 2009, p.27).

Todavia, somente nos anos de 1990, é que surgem significativas mudanças a partir da Constituição de 1988 e, com a redemocratização do país, momento em que demandas sociais específicas são introduzidas na legislação, incluindo reformas educativas. Estas, cabe lembrar, em consonância com as metas internacionais, enfatizadas por Rosemberg & Madsen (2011, p, 393),

“No espaço das formulações de acordos e compromissos internacionais, estabeleceu-se uma tradução bastante pragmática da promoção da igualdade de gênero e educação: ampliar o acesso de meninas e moças à educação seria, de acordo com documentos internacionais, uma importante e eficaz estratégia de combate à pobreza. Mães educadas se traduziriam em filhos (as) e em famílias menos pobres. Uma educação simples que promoveu a entrada da temática de gênero na agenda internacional da educação, mas de forma reduzida, restrita e limitadora”.

Ao tratar das reformas, sem dúvida estas implicaram no acesso e na universalização da educação básica, que por sua vez, alteraram os indicadores educacionais brasileiros. No entanto, é pertinente a observação de Haddad (2008, cit.por Rosenberg & Madsen, 2011) ao criticar que as ampliações das taxas de matrícula no ensino fundamental e no ensino médio não significaram a eliminação das iniquidades históricas de acesso, permanência e sucesso em percurso educacional de qualidade. Entretanto, foi na década de 1990, segundo Rosenberg e Madsen (2011, p.393), que as agendas de gênero e de educação se entrecruzaram no país.

2.3. O eco das mulheres na construção da agenda pública no Brasil: o processo de democratização da educação a partir de 1990 e as políticas educacionais na perspectiva de gênero?

Antes de nos atermos ao processo de democratização da educação, faz-se necessário discutir sobre o Estado Democrático de Direito que tem como premissa governos comprometidos com um projeto de sociedade voltado para a promoção da igualdade e do exercício pleno da cidadania, sem perder de vista a participação da sociedade civil organizada nos processos de formulação de políticas públicas.

Vale dizer, que entendemos políticas públicas a partir de Tumelero (2011, p. 4) ao explicar que,

“no Estado de direitos a compreensão de política pública comporta a noção de que as dificuldades encontradas pela sociedade para a supressão de suas necessidades serão assumidas coletivamente com supremacia da responsabilidade do Estado o qual deverá instituir sistema capaz de dar conta dessas demandas. E, considerando que necessidades e problemáticas sociais são “complexas e multidimensionais”, seus enfrentamentos não podem ocorrer exclusivamente sob a perspectiva setorializada, mas, somente por meio de ações intersetoriais é possível abordar de forma mais ampla e efetiva tais situações”.

No entanto, para que uma política pública se converta em política de Estado, no dizer de Heilborn, Araújo & Barreto (2010) é preciso estar de acordo com o marco legal e se transformar em lei. Mesmo entendendo que exista um distanciamento entre a lei e a realidade, o autor considera que esta é ainda a principal garantia para que uma política

pública seja caracterizada como uma política de Estado, que por sua vez vai gerar recursos orçamentários, a exemplo das políticas que entraram no orçamento público recentemente e se transformaram em Lei, como as políticas de cotas para a população afrodescendente nas Universidades; o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira (Lei 10.639/2003); o Ensino de História e Cultura Indígena (Lei 11.645/2008), entre outros.

Tais políticas são fruto da mobilização e participação da sociedade civil organizada movida por ações de reivindicações, denúncias, rumo a uma nova cultura de direitos, momento em que apresentam também uma agenda, objetivando alterar as assimetrias de gênero e étnico-raciais, bem como garantir direitos sexuais de gays, lésbicas, travestis e transgêneros.

“A educação contra as discriminações relativas a sexo, idade, cor, nacionalidade etc. tem sido bandeira de luta reivindicatória de vários movimentos sociais na sociedade brasileira. Nos anos 1980 destacaram-se as demandas de grupo de mulheres feministas. A paulatina introdução das mulheres no mercado de trabalho, gerada por novas necessidades no modelo econômico e por necessidades de complementação da renda familiar; a luta das mulheres em escala internacional, mas especificamente desde os anos de 1960, em torno das questões como a igualdade e contra as discriminações, foi um elemento importante para incentivar grupos locais” (Gohn, 2012, pp.73-74).

Porém, a introdução de gênero na agenda pública tem se constituído um desafio, que Ferreira (1999, p. 39) traduz como, “encontros e desencontros do movimento feminista com o Estado”. A autora menciona que as Conferências, aliadas ao momento político que o país atravessava com o processo de abertura política, criaram um rol de propostas que exigia modificação da legislação civil, entre outros, o fim da educação diferenciada. Ferreira (1999, p. 40) afirma, que “as políticas públicas, leis e organismos criados nas décadas de 80 e 90 do século XX para cuidar das questões da mulher, representam uma resposta do Estado às pressões e reivindicações desse movimento. ”

No âmbito da educação, registros históricos indicam que, na década de 1990, alguns indicadores de acesso e progressão de meninas/mulheres adultas na educação apresentam avanços em relação aos meninos/homens adultos. Mas, segundo Ferreira (1999, p. 3), “o cenário terminou por justificar a não-observância de metas por igualdade de gênero, impressas nos compromissos internacionais de que o país é signatário. ”

Em face desse contexto, Beltrão e Alves (2009) consideram que a expansão geral das vagas no ensino brasileiro favoreceu, especialmente, o sexo feminino. Os autores consideram que na segunda metade do século XX, as mulheres conseguiram reverter o *hiato* de gênero na educação em todos os níveis. Entendem que estas souberam aproveitar

o momento das transformações sociais no país, viabilizando a reversão do *hiato* de gênero, que observam como conquista resultante do esforço histórico do movimento de mulheres, como parte de uma luta mais geral pela igualdade de direitos entre os sexos.

Do ponto de vista de Rosemberg e Madsen (2011), o foco prioritário no acesso à educação a respeito do “hiato de gênero” terminou por traduzir, de maneira equivocada, sexo por gênero. No seu entender, assumiram-se metas de paridade, ou seja, o mesmo número de meninos e meninas, entrando e saindo das escolas. Para as autoras, na medida em que se priorizou a paridade foram negligenciados diagnósticos e análises de políticas de gênero. Nesse caso, para elas, não há ênfase nas desigualdades de acesso intragrupos (a exemplo das desigualdades entre mulheres rurais e urbanas), nem às marcas culturais da educação.

“O Estado brasileiro, portanto, quando incorporou a agenda de gênero expressa nos documentos internacionais de educação, silenciou os conflitos e as desigualdades internas ao próprio sistema educacional e sua articulação com a produção e sustentação internas ao próprio sistema educacional e sua articulação com a produção e sustentação das desigualdades de gênero em outros campos sociais” (Rosemberg & Madsen, 2011, p.3).

Ao mencionar as “marcas culturais da educação”, negligenciadas até então no contexto das reformas, as autoras vieram somar às inquietações de Rosemberg (2001). Esta última avalia que as políticas educacionais na perspectiva de gênero teriam que incidir sobre as reformas educacionais, que vêm sendo implantadas no Brasil desde a década de 1990. Informa que tais reformas incidiram sobre várias dimensões do sistema educacional, a exemplo da legislação, financiamento, organização das redes, currículo, material didático, formas de participação da comunidade, maior autonomia das unidades escolares, treinamento de professores, informatização, introdução de sistemas de avaliação; mas deixou a desejar, em sua opinião, a introdução da abordagem de gênero.

Encontrando essa lacuna, interessa-nos a repercussão da reforma nas políticas de gênero em tempos de predominância dos ditames das políticas neoliberais. Nesse cenário, qual o lugar de gênero na agenda da educação? Temos os instrumentos legais que inserem a perspectiva de gênero na educação infantil e no ensino fundamental nos anos 80 e 90, introduzida no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental.

Tais instrumentos revelam o que observam Vianna & Unbehaum, (2004, p. 78) em seus estudos,

“É grande a preocupação e o esforço investido em mudanças na educação básica brasileira nas últimas décadas. Principalmente no final dos anos de 1980, com a consolidação da Constituição Federal de 1988, e durante todo o período de 1990, repleto de reformas educacionais. Esses fatos tornam o período que abrange de 1988 a 2002 um recorte histórico importante para análises das legislações e reformas federais na área da educação. Tais documentos constituem campo variado de estudos desde a estrutura curricular, financiamento da educação, avaliação de desempenho e fluxo escolar, formação docente e também aspecto específico: a dimensão da incorporação de gênero nas políticas de educação”.

Com base nos estudos das autoras acima, é fato que a interseção entre relações de gênero e educação ganhou mais visibilidade nas pesquisas educacionais por volta dos anos 90, no que diz respeito à sistematização das reivindicações em torno de uma resposta do Estado com vistas à criação de políticas públicas contra a discriminação das mulheres. No entanto, é sabido que há ainda um descompasso entre as reivindicações e a concretude de políticas educacionais, que impactem o sistema de ensino. Ou seja, a desigualdade de gênero tem pouca relevância no cotidiano escolar. Sobre esse aspecto, Vianna & Unbehaum (Idem, p. 79) refletem que:

“Ainda temos os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero no dia a dia escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades e pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional”.

Sabemos que o Brasil registra importantes avanços no reconhecimento dos direitos incorporados na Constituição Federal (CF) de 1988, que passa a ser o suporte legal para nortear as intervenções públicas no processo de expansão da democracia no país. No entanto, quando se fala do alargamento da democracia, cabe questionar se a sua expansão formal ultrapassa as provisões legais, garantindo o acesso aos conteúdos efetivamente democráticos, a exemplo de políticas públicas antidiscriminatórias no âmbito da educação.

Essa é uma preocupação dos segmentos sociais que se acentua nos anos de 1990, considerando tratar-se de um período de internacionalização, mundialização do capital, alterando, portanto, o papel do Estado, especialmente na sua intervenção no campo das políticas públicas.

Considerando essa conjuntura política, o Brasil passa por mudanças e redefinições, tratadas por Carvalho (1995) como “ajuste estrutural brasileiro” fundamentado no Consenso de Washington, nas prescrições do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial. Diz respeito, a um cenário de submissão do

país à nova ordem do capital deflagrado nos Governos Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso, que ao acatarem de forma irrestrita os ditames impostos pelo centro hegemônico iniciaram reformas profundas do Estado.

Como diz Carvalho (1995, p. 44),

“O Brasil transforma-se então num espaço absolutamente livre para o capital especulativo e produtivo. É uma ofensiva do capital que vem desorganizando o trabalho, vulnerabilizando-o, fragmentando a classe trabalhadora e debilitando-lhe a sua organização. O perigoso jogo da competitividade do capital vem implicando o desmonte da chamada “sociedade protegida”, constituída na articulação entre trabalho, direitos e proteção social”.

Nesse contexto, o grande desafio é a concretização de direitos sociais em contraposição às políticas neoliberais em curso, haja vista que a ordem capitalista nega a defesa dos direitos da classe trabalhadora, assegurados na Constituição de 1988, a partir da luta do movimento social popular.

Os processos desencadeados pelas reformas deflagradas com base no ajuste neoliberal abalam também outras áreas. Destacamos o sistema educacional, afetado sobremaneira, isto porque na medida em que o Estado brasileiro se rende à lógica mercantil, há redução dos gastos sociais, implicando na reconfiguração das políticas nesta área.

Em face dessa realidade, Peres e Castanha (2006) consideram que a educação reproduz as condições econômicas existentes em cada época e, o contexto citado influencia no aumento histórico das Instituições Privadas de Ensino Superior no Brasil, não ocorrendo o mesmo com as instituições públicas. Sobressaem também, nesse período, o crescimento das parcerias, convênios, provões, cursos supletivos e formação profissional para os interesses do mercado. Tal originou a redefinição das políticas públicas no âmbito da educação básica e Educação de Jovens e Adultos, justificado pelo Governo como necessidade de cortes orçamentais no ensino público.

O aspecto da redução de recursos é comentado por Viana e Unbehaum (2004, p.23):

“O cenário nacional, com suas reformas neoliberais, também impede que se desvele o gênero nessa lei (LDB), ao não garantir fontes de recursos para a educação. A proposta de criação do salário-creche foi derrotada no processo de votação da LDB nos anos de 1990. Essa derrota foi agravada pelas regras de financiamento da educação, especialmente por meio de mecanismo que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Trata-se de uma medida do governo federal que modifica os artigos 34,208,211 e 212 da Constituição Federal de 1988 e dá nova redação do art.60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (BRASIL, CF, 2001), no sentido de enfatizar o

ensino fundamental como principal alvo de recursos da educação nacional, em detrimento da educação infantil e da alfabetização de jovens e adultos”.

Outro aspecto dos postulados neoliberais, conforme Hofling (2001) é a contraposição à responsabilidade do Estado em relação ao oferecimento de educação pública a todo cidadão, em termos universalizantes de maneira padronizada.

“Nestes termos, coerentes com a defesa e referência essencial aos princípios da liberdade de escolha individual e do livre mercado, os neoliberais postulam para a política educacional ações do Estado descentralizadas, articuladas com a iniciativa privada, a fim de preservar a possibilidade de cada um se colocar, de acordo com seus próprios méritos e possibilidades, em seu lugar adequado na estrutura social” (Hofling, 2001, p.9).

Porém, sabemos que não há possibilidades para mulheres, negros, homossexuais fazerem escolhas. Ainda que as legislações os “incluam”, resta-lhes a invisibilidade na sociedade brasileira.

2.3.1. O lugar de “gênero” nas políticas educacionais em tempos neoliberais

Se a ótica neoliberal privilegia a economia em detrimento das conquistas dos direitos sociais, o que dizer do direcionamento dos conteúdos que abarcam gênero na CF de 1988 e demais marcadores que sinalizam essa perspectiva, posteriormente, como a LDB, o PNE e os PCN.

Como vimos, esses são os marcos nacionais que compreendem normas jurídicas que norteiam as políticas públicas, no que se refere às questões de gênero, raça/etnia e orientação sexual. Todavia, Vianna e Unbehaum (2004) contribuem criticamente sobre a linguagem usada nesses documentos, a partir das suas reflexões no artigo “A CF/1988, a nova LDB e o PNE: o gênero velado. ” Discutem, dentre outros aspectos, sobre o masculino genérico empregado na linguagem, que expressa uma forma comum de se manifestar, mas entendem que seu uso - especialmente em textos que tratam dos direitos – não é impune. Para elas, os documentos indicam exatamente a expressão da cultura de um determinado momento histórico. Exemplificam:

“É facultado às universidades admitir *professores, técnicos e cientistas estrangeiros*, na forma da lei. (CF/1988, Art. 207 § 1o, grifos nossos)

Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor... (LDB n. 9.394/1996, Art. 25, grifos nossos)

Promover debates com a sociedade civil sobre o direito dos trabalhadores à assistência gratuita a seus filhos e dependentes em creches e pré-escolas. (PNE Educação Infantil, p.16, grifos nossos)

A gestão da educação e a cobrança de resultados, tanto das metas como dos objetivos propostos neste plano, envolverão comunidade, *alunos, pais, professores e demais trabalhadores* da educação. (PNE Ensino Fundamental, p.21, grifos nossos)” (Vianna & Unbehaum, 2004, pp.89-90).

As autoras consideram, que a adoção exclusiva do masculino pode expressar discriminação sexista e reforçar o modelo linguístico androcêntrico. Razão para argumentarem que a ausência da distinção de gênero na linguagem que fundamenta as políticas educacionais pode justificar formas de conduta que não privilegiam mudanças nas relações de gênero no debate educacional, perpetuando sua invisibilidade. Portanto, concluem que não se trata do uso “o/a” na norma linguística, a questão vai além, pois diz respeito à menção indispensável aos direitos entre ambos os sexos e à construção de novos significados para a prática social.

Ainda sobre os marcos legais, na análise de Vianna e Unbehaum (2004), os decretos e planos produzidos no âmbito da educação pública federal nas décadas de 1980 a 1990, mostram que, no Brasil, a inclusão da perspectiva de gênero nas políticas de educação é mais recente e menos institucionalizada em relação aos campos da saúde e trabalho. Mesmo considerando os documentos que regulamentam a prática de políticas públicas no campo da educação, gênero somente está associado à noção geral de direitos e valores.

Sobre esse aspecto, Auad (2002-2003) afirma, que desenvolver um programa de direitos humanos na escola requer práticas democráticas sem perder de vista os arranjos de gênero na cultura escolar, levando em conta ainda, a necessidade de demarcação de conceitos e termos como, cidadania.

Nessa lógica, Perrenoud (2005) diz que para desenvolver a cidadania é necessário reorganizar as prioridades, considerando o conjunto de alavancas disponíveis, como: os programas, a relação com o saber, as relações pedagógicas, a avaliação, a participação dos/as alunos/as, o papel das famílias na escola, o grau de organização da escola como uma comunidade democrática e solidária. A "educação para a cidadania", segundo o autor, deve “consagrar tempo, meios, competências e inventividade didática em um trabalho mais intensivo e continuado sobre os valores, as representações e os conhecimentos que toda democracia, todo contrato social pressupõe” (Idem, p.12). Nesse caso, estamos falando de um projeto emancipatório. No entanto, a pergunta que se coloca é: Projetos emancipatórios fazem parte das políticas educacionais em tempos neoliberais?

Não resta dúvida que a agenda de reivindicações impactou, tendo em vista a criação de instrumentos estruturantes norteadores da política educacional na perspectiva de gênero. Mas, segundo Carvalho (2003), nas décadas de 1960 e 1980, os movimentos pouco fizeram menção acerca dos conteúdos em sua pauta, havendo um número razoável de pesquisas e de análises sobre as discriminações nessas produções. Os seus estudos voltam-se para o conhecimento acerca das formas como as escolas atuam na manutenção, na produção ou na alteração de desigualdades de gênero, que por sua vez exige conhecer sobre a formação de professores/as, o cotidiano escolar (tanto a atuação deliberada de educadores, quanto às interações assistemáticas entre adultos e crianças e, entre as próprias crianças no interior das escolas; da mesma forma, currículos e conteúdos).

As análises da citada autora têm como base os estudiosos Freitag, Motta e Costa (1987), Negrão e Amado, (1989 cit. por Carvalho 2003, p.146), os quais enfatizam que:

“(...) uma das poucas áreas em que se desenvolveram pesquisas mais numerosas e com certa densidade foi a análise dos livros didáticos. Balanços da bibliografia, produzidos ainda na década de 80, revelam que, por meio de metodologias acuradas, esses estudos apontaram preconceitos e discriminações presentes nos materiais didáticos, seja de forma aberta, seja de forma menos explícita, pois embutidos em modelos de família, sociedade e trabalho ou resultantes antes de omissões e ausências que de apresentações preconceituosas”.

Essa constatação está presente também nos estudos de Bernardes (1989, cit. por Carvalho, 2003) com base empírica em escolas públicas de Porto Alegre/RS, em que revela a preocupação com os mecanismos cotidianos e as formas sutis de conformismo, resistência e subversão da ordem prevista. Nesse sentido, sugere um olhar atento para que possamos captar as diferentes maneiras por meio das quais a escola pode estar contribuindo para a produção, reprodução e a transformação das desigualdades de gênero.

“Entendemos que esse olhar pode surgir a partir das políticas públicas educacionais, inclusive já evidenciadas em alguns países do chamado Primeiro Mundo, particularmente os de língua inglesa” (Carvalho, 2003, p.147). Nesses, vem se desenvolvendo um campo específico de análise de políticas públicas educacionais sob o enfoque de gênero cuja abordagem envolve, dentre outros, a investigações sobre o sucesso e os limites da legislação voltada à promoção de oportunidades iguais para as mulheres.

No caso do Brasil, as reivindicações advindas da luta das mulheres na década de 1970, de fato, não pautavam questões de conteúdos na educação; pautavam sim, a luta

por creches e educação infantil, resultando em ganhos nas políticas públicas. Somente em 1990, em consonância com a CF/1988 é estabelecido que seja dever do Estado garantir cuidado e assistência extrafamiliares, incluindo creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos. O mesmo estabelece a LDB/ nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

“A LDB/96 inclui, também, pela primeira vez na história brasileira, as creches no sistema de ensino. Assim, creches e pré-escolas passaram a ser regulamentadas pela administração educacional; definiram-se seus objetivos, estabeleceram-se referenciais curriculares, especificou-se a formação mínima para seus profissionais, bem como a parte que lhes deve ser reservada nos orçamentos municipais e as metas que lhes concerne no Plano Nacional de Educação” (Rosemberg, 2001, p.194).

No que diz respeito aos conteúdos, ao contrário de Carvalho (2003), Rosemberg (2001) diz que o combate ao sexismo no livro didático foi um dos pontos mais enfatizados pela agenda do movimento de mulheres e feministas brasileiras, nos anos de 1970 e 1980, estimulando um bom número de pesquisas. Cita que autoras como Esmeralda Negrão e Tina Amado encontraram 44 títulos de pesquisa tratando, direta ou indiretamente, do tema. Um período em que, a ênfase dos livros didáticos era a criação e reprodução de uma imagem estereotipada de homens e mulheres com papéis definidos, “reservando aos homens a esfera pública em todas as suas conotações (trabalho, lazer, espaço externo, atividade, riqueza e poder) e às mulheres a esfera privada (reprodução, espaço interno, passividade)” (Rosenberg, 2001, p.191).

Ainda no aspecto conteúdo, nos anos de 1990, a partir da criação de um Protocolo de Cooperação celebrado entre o MEC e o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher⁵, em março de 1996, houve considerações em torno do ensino fundamental, que Carvalho (2003, p. 152) destaca,

“Nos termos desse protocolo, a Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério comprometia-se a: considerar o conteúdo não discriminatório em relação à mulher como um dos critérios para a seleção de livros didáticos a serem adquiridos ou indicados para as escolas de ensino fundamental; e incorporar à programação curricular temas que promovam o reconhecimento da igualdade de direitos entre homens e mulheres”.

De fato, os anos de 1990, representaram um período em que as pressões do movimento feminista foram mais contundentes em torno dos conteúdos, passando a ter expressão concreta nas políticas educacionais. No entanto, para Stromquist (1996), de

⁵O Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) foi criado em 1985, vinculado ao Ministério da Justiça, para promover políticas que visassem eliminar a discriminação contra a mulher e assegurar sua participação nas atividades políticas, econômicas e culturais do país. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/assuntos/conselho>>. Acesso em: 15 de setembro de 2018.

maneira constante, são evitadas nos espaços educacionais: a modificação dos modelos de conhecimentos transmitidos e a inclusão de novas visões de uma sociedade com maior equidade de gênero. A autora afirma que, nas instituições escolares, o conhecimento não discute as mensagens ideológicas e as práticas educacionais que reproduzem as desigualdades de gênero. Por outro lado, no Brasil, o conteúdo vem tendo mais importância, visando à desconstrução dos padrões estereotipados de gênero:

“O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) propõe-se a servir como guia para a reflexão educacional sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos. Esse referencial defende a importância de se transmitir valores de igualdade e respeito entre pessoas de sexos diferentes. Alguns trechos utilizam propositalmente meninos e meninas, ao invés de crianças. Ressalta que a construção da identidade de gênero e da própria sexualidade extrapola a mera configuração biológica dos seres humanos e defende que meninas e meninos brinquem com as possibilidades relacionadas tanto aos papéis masculinos, quanto aos femininos, para além da reprodução de padrões estereotipados de gênero. Além disso, enfatiza o papel de educadores e educadoras na desconstrução dos significados de gênero nas relações infantis, quase sempre carregadas de sentidos para o que é ser menina e o que é ser menino” (Vianna & Unbehaum, 2006, p.414).

Além do Referencial Curricular, outros componentes das reformas educacionais implantadas no Brasil, na década de 1990, são destacados por Rosemberg (2001, p. 153),

“a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, aprovada em dezembro de 1996); a formulação de Parâmetros ou Referenciais Curriculares Nacionais para os diferentes níveis de ensino; a introdução de Sistemas Nacionais de Avaliação da educação básica (SAEB e ENEM) e superior (ENC); a política da avaliação e distribuição do livro didático; as regras de financiamento da educação, especialmente através da lei que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)”.

As referidas reformas foram criticadas. Segundo Rosemberg (2001), tendências progressistas entre pesquisadores/as e educadores/as assinalam a subserviência do setor educacional às regras do mercado, destacando o forte viés economicista de tais reformas. Confirma a sua observação, a partir do Fórum Mundial da Educação, realizado em Porto Alegre (outubro de 2001), o qual reuniu um número significativo de opositores às tendências assumidas pela hegemonia, a partir do "Consenso de Washington".

Seguindo a ótica das políticas sociais neoliberais, a política de educação ao mesmo tempo em que exige qualidade no ensino, restringe o uso dos recursos públicos, como já fora dito. Isso ocorre, por exemplo, ao “reforçar padrões de que as mulheres são capazes, por natureza, de cuidar e educar crianças pequenas, como uma forma de baixar

investimentos públicos ou até a ausência de políticas de formação docente inicial e em serviço” (Vianna & Unbehaum, 2006, p.415).

Ainda sobre as reformas educacionais, Rosemberg (2001) ressalta que estas não são particulares ao Brasil e à América Latina; indica que trata de um movimento internacional que vem outorgando à educação, a condição de estratégia fundamental para a redução de desigualdades econômicas e sociais nacionais e internacionais. Nesse contexto, a autora refere que as políticas educacionais na perspectiva de gênero teriam que incidir sobre as reformas educacionais, que vêm sendo implantadas no Brasil desde a década de 1990. Informa, a partir de estudos de Campos, Davis e Spósito, que da mesma maneira como ocorreu em outros países latino-americanos, as reformas incidiram sobre várias dimensões do sistema, tais como: legislação, financiamento, organização das redes, currículo, material didático, formas de participação da comunidade, maior autonomia das unidades escolares, treinamento de professores/as, informatização, introdução de sistemas de avaliação, entre outros. Porém, evidencia nas suas impressões a crítica sobre as reformas, as quais, segundo a autora, necessitariam da inclusão da abordagem de gênero.

“Todas essas dimensões poderiam oferecer um rico repertório para pesquisas, ensaios, perguntas, propostas se olhadas através de um enfoque de gênero, que resumo aqui na relação de dominação do masculino sobre o feminino, no privilegiamento da produção e administração de riquezas sobre a produção da vida, como um dos eixos para compreender essa dinâmica social” (Rosemberg, 2001, p. 515).

Essa observação é a confirmação das preocupações com as formulações legais, que em geral, no Brasil se distanciam da prática. Por outro lado, não podemos deixar de ressaltar os PCN (1997) do ensino fundamental, considerados um avanço pela inclusão da questão de gênero na educação, como exposto nos seus objetivos a posição contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. Nessa perspectiva, foram incorporadas no currículo escolar os Temas Transversais como, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual, sendo que estes exigem da escola o desafio para abertura do debate, porque a sua transversalidade deve perpassar todas as disciplinas; e não, ficar restrito a uma carga-horária mínima; como atividade extraclasse; como uma disciplina paralela a outras, ou tratada como área específica. Os temas sobre Orientação Sexual, Meio Ambiente e Saúde devem ser trabalhados de forma permanente, integrada a todas as disciplinas, como consta nos PCN.

“Nas várias áreas do currículo escolar existem, implícita ou explicitamente, ensinamentos a respeito dos temas transversais, isto é, todos educam em relação a questões sociais por meio de suas concepções e dos valores que veiculam nos conteúdos, no que elegem como critério de avaliação, na metodologia de trabalho que adotam, nas situações didáticas que propõem aos alunos. Por outro lado, sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para explicá-los; ao contrário, a problemática dos temas transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento.” (MEC, 1997, p. 26).

Isto implica o redirecionamento do trabalho pedagógico, no sentido de romper com o engessamento da atuação dos/as professores/as às atividades pedagogicamente formalizadas. Trata-se de um desafio, pois há um direcionamento das discussões para áreas específicas como ocorre com o tópico Orientação Sexual, em que o tema gênero ganhou destaque, mas tende a associar a sexualidade fundamentalmente à saúde, como argumentam Vianna e Unbehaum (2006). Para as autoras, isso favorece, mesmo não desejando, uma abordagem restrita à prevenção e à doença. Entendem que a sexualidade acaba adquirindo o traço de um problema que faz parte do corpo, diz respeito à saúde pública, alheia as relações de gênero, fugindo, portanto, dos objetivos dos PCN:

“(…). Busca-se “combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação”, incentivando, nas relações escolares, a “diversidade de comportamento de homens e mulheres”, a “relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino”, o “respeito pelo outro sexo” e pelas “variadas expressões do feminino e do masculino.” (MEC, 1997, pp. 144-146)

Quando as políticas públicas na sua implementação têm seus objetivos contrariados, significa que vários atores estão envolvidos no processo, variando segundo Stromquist (1996), de políticos a burocratas a equipes escolares. Nesse sentido, não resta dúvida, as diferentes interpretações em torno das políticas públicas que, por sua vez, sofrerão alterações originadas dessa visão particular e se tornam mal implementados em campo. Trata-se, segundo o autor, dos desvios da intenção e dos objetivos originais.

A pergunta é: A quem interessam esses desvios? Já está claro no Relatório de Desenvolvimento Humano de 1993, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNDU), a desvantagem das mulheres. Essa é uma questão apontada nas declarações de governos e organismos internacionais, mas não há indicação dos interessados, ou melhor, quais as causas, atores ou instituições responsáveis por essa desvantagem. Essa se constitui uma das razões para estudiosos da questão focar sua atenção nos instrumentos legais da política pública, a fim de identificar os seus objetivos

em direção a ações concretas. Tal iniciativa pode contribuir com os elaboradores na criação de políticas eficazes. Isso porque,

“existe uma nítida preferência para a elaboração de projetos destacando as desigualdades para o acesso das mulheres à instrução e à força de trabalho, enquanto enfatiza-se bem menos a identificação das forças sociais, econômicas e ideológicas que estão subjacentes à subordinação e à dominação femininas” (Stromquist, 1996, p.30).

Frente a essa questão, interessa aqui o nível de transformação pretendido na educação a partir das legislações. São necessários projetos educacionais de formação que incentivem não só o acesso das mulheres à instrução, como registram diferentes estudos, mas que promovam a representatividade das mulheres em importantes campos do conhecimento voltados para o desenvolvimento do país, a exemplo de áreas como, ciência e tecnologia, podendo influenciar nas suas ocupações; portanto, na equiparação de renda entre homens e mulheres. Além disso, convém a ênfase nos temas curriculares mais complexos como gênero, visando à modificação dos modelos de conhecimento introjetados nos diferentes níveis de ensino.

Quando nos reportamos às modificações desses modelos é porque, insistentemente, temos o mesmo panorama em diferentes países. Os estudos realizados por Stromquist (1993, cit. Por Stromquist, 1996, p. 33), demonstram que:

“(...) c) na maioria dos países, os livros didáticos continuam a apresentar estereótipos sexuais; d) os professores tendem a evidenciar expectativas mais baixas em relação às meninas e a tratá-las de forma diferenciada dos meninos; e) embora existam muitas professoras, poucas mulheres são administradoras; f) existem poucas mulheres em posições administrativas nas universidades (...). No Brasil, também existem posições de paridade de gênero em todos os níveis de educação, mas os efeitos compostos de gênero, residência rural, etnia (o ser negro), criam desvantagens educacionais substanciais”.

De fato, no Brasil a disparidade relativa à escolaridade entre homens e mulheres já é algo superado, o nível de escolaridade feminina é superior ao masculino. No entanto, nos níveis educativos, a trajetória feminina, no que diz respeito às especialidades, ainda se encontra em um patamar inferior ao masculino.

Essa questão foi tratada no III PNPM/2013-2015, no eixo Igualdade no Mundo do Trabalho e Autonomia Econômica, em que há reforço para que as políticas estabelecidas para as mulheres devem desenvolver, a

“promoção da inserção e da permanência das mulheres em relações formais de trabalho não discriminatórias em razão de sexo, origem, raça, etnia, classe social, idade, orientação sexual, identidade de gênero ou deficiência, com

igualdade de rendimentos e fomento à ascensão e à permanência em cargos de direção” (SPM, 2013, p. 15).

Outra questão a considerar é o fato do sistema educacional brasileiro, ainda manter intensa desigualdade relacionada ao pertencimento racial, da mesma maneira que coloca em desvantagem quando se associa o acesso à origem de classe. Assim, a repercussão destas considerações recai diretamente sobre as oportunidades escolares, seguido dos efeitos desses resultados também no mercado de trabalho. Essa é uma particularidade que levou Rosemberg (2001), a reformular suas perguntas ao tratar das prioridades para a meta da democratização da educação na ótica das relações de gênero:

“Como as hierarquias de gênero interagem com as de raça e classe para produzirem um sistema educacional tão excludente quanto o brasileiro? O deslocamento do eixo da pergunta conduz à reflexão sobre o sistema educacional simultaneamente como instância de formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos, como mercado de consumo (materiais escolares, edifícios, livros didáticos e paradidáticos, equipamentos, transporte, etc.) e como mercado de trabalho, seja para trabalhadores (as) que atuam internamente no sistema educacional (serviçais, docentes e técnicos/as), seja para aqueles (as) que produzem bens e serviços auxiliares, sistema este que produz e reproduz desigualdades de gênero, classe, raça e idade” (Idem, p. 518).

A situação educacional enfatizada pela autora revela a interseccionalidade entre gênero, raça, etnia, rural/urbano e orientação sexual, tratada no III PNPM. Neste Plano é mencionado que a educação brasileira ainda não incorporou totalmente o princípio da igualdade de gênero, e ainda destaca, entre as questões já apontadas, a desigualdade entre as próprias mulheres, envolvendo também a taxa de analfabetismo das mulheres negras, a qual é o dobro da taxa das mulheres brancas; da mesma forma faz referência sobre o acesso à educação das meninas e mulheres das áreas rurais, que é menor em relação as que vivem nas áreas urbanas. Sobre os povos indígenas, a desigualdade de gênero é maior nas matrículas, principalmente no ensino médio. “Segundo dados do Censo Escolar, em 2006, os meninos correspondiam a 62,7% do total de estudantes neste nível de ensino” (MEC, 2008, p.55). Cabe lembrar ainda, os demais grupos com baixa escolaridade (mulheres adultas e idosas, com deficiência, de comunidades tradicionais, em situação de prisão, e meninas retiradas do trabalho infantil).

Todo esse contexto apontado denota o descompasso entre as demandas urgentes das mulheres e feministas, que nortearam a construção das políticas no âmbito da educação e a consolidação dos planos, programas e projetos em direção à educação igualitária e cidadã. No entanto, a maior constatação na atual conjuntura brasileira é de

um cenário político que retrocede e exclui, do Plano Nacional de Educação, o termo “igualdade de gênero”, causando indignação e reação dos diversos segmentos sociais, que responsabilizam os fundamentalistas religiosos de impor decisões políticas ao país.

CAPÍTULO 3 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE GÊNERO NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES DO PLANO NACIONAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES - PNMP

Introdução

No âmbito nacional, ao tratarmos dos marcos legais para a eliminação da discriminação de gênero, em especial, na política educacional, primeiramente devemos nos reportar à Constituição Brasileira de 1988, que representa o marco institucional-legal mais relevante na história recente. A partir desse marco, outras mudanças vão se consolidando em termos conceituais e organizacionais, delimitando transformações nesse campo. No caso dos direitos das mulheres, estes são amparados em instrumentos internacionais de direitos humanos e em legislação brasileira, fortalecidos, como foi dito, a partir da Constituição. Sobre a realidade dos direitos de gays, lésbicas, transexuais, transgêneros e bissexuais, embora haja fortalecimento destes movimentos, tanto a nível nacional como internacional, o seu reconhecimento legal ainda é feito a passos lentos. Tais movimentos têm respaldo nas diversas conferências e convenções que exigem a construção de instrumentos jurídicos voltados a enfrentar as situações de desigualdade, injustiça e iniquidade, e esses instrumentos devem ser considerados nos processos pedagógicos no âmbito da Educação. Neste capítulo, delimitamos o PNPM, a respeito das suas contribuições para o enfrentamento da discriminação de gênero na política educacional.

3.1. Plano Nacional de Políticas para as Mulheres - PNPM e o enfrentamento da discriminação de gênero na política educacional

Como vimos anteriormente, existem no Brasil bases legais que fundamentam a garantia de direitos na perspectiva da igualdade de gênero. No entanto, é necessário avançar para além da escrita e dos discursos, considerando que o preconceito e a discriminação de gênero, étnico/racial e orientação sexual, estão sedimentados na cultura brasileira, cabendo o seu enfrentamento a partir da relação entre educação em direitos humanos e a categoria gênero, como propõe Auad (2002-2003 p.138):

“Ainda que a escola não seja a única instância de socialização, a maneira pela qual a “mistura” entre meninos e meninas se impõe na realidade escolar, sem reflexão pedagógica, continua a pesar previamente sobre o modo como a escola administra as relações entre os sexos e entre os gêneros, pois tal “mistura” não equivale ao ideal de co-educação. Para que este fosse levado a termo, a escola mista teria de ser questionada e analisada a partir das relações de gênero e das relações entre os sexos que estão em jogo cotidianamente. Pode revelar-se estéril a coexistência entre os sexos se não houver uma reflexão pedagógica a esse respeito, uma vez que está em vigor um contexto

de separação ainda largamente dominante no que diz respeito aos gêneros masculino e feminino”.

Esse é o aspecto que passaremos a explorar, sobre os mecanismos do Estado em torno da eliminação da discriminação de gênero no âmbito da política educacional, buscando identificar o que, ideologicamente, permeia os conteúdos em torno da questão de gênero.

Eis que, em 1996, há uma sinalização acerca dos conteúdos com a criação de um Protocolo de Cooperação celebrado entre o MEC e o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher.

“Nos termos desse protocolo, a Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério comprometia-se a: considerar o conteúdo não discriminatório em relação à mulher como um dos critérios para a seleção de livros didáticos a serem adquiridos ou indicados para as escolas de ensino fundamental; e incorporar à programação curricular temas que promovam o reconhecimento da igualdade de direitos entre homens e mulheres” (Carvalho, 2003, p.152).

Mas, em que medida as instituições escolares desconstruem as mensagens ideológicas e as práticas educacionais que reproduzem as discriminações de gênero?

Essas são questões que começam a ser evidenciadas com mais ênfase no Brasil, a partir de 2003, no Governo do então Presidente, Luís Inácio Lula da Silva, mais precisamente com a criação da SPM⁶, atendendo às históricas reivindicações das mulheres.

“Com a instituição da Secretaria de Políticas para as Mulheres inicia-se uma nova era para as políticas públicas, pois era preciso enfrentar as desigualdades de gênero existentes na sociedade brasileira e alterar os regramentos jurídicos que impossibilitavam as mulheres de terem tratamento igualitário, como o acesso à moradia, permitido, até então, apenas ao chefe de família (o homem). Outra constatação era a de que a violência contra a mulher não poderia continuar sendo encarada pela justiça como “um crime de menor potencial ofensivo”, com direcionamento aos Fóruns de Pequenas causas, a exemplo de briga de trânsito” (Heilborn, Araújo & Barreto, 2011, p.96).

Desde então, nascem entidades representativas - os Conselhos - com a participação da sociedade civil e Governo, em âmbitos nacional, estadual e municipal, que por sua vez, vão levantar em todo o país as demandas para a construção de políticas públicas, culminando com a I Conferência Nacional de Mulheres em 2004, tendo como

⁶ A SPM é o primeiro órgão para as mulheres, em nível federal, com status de ministério. Tem como função fomentar estratégias para o desenvolvimento de políticas para as mulheres e tem como atribuição propor, coordenar e articular um conjunto de políticas públicas dirigidas à eliminação de todas as formas de discriminação de gênero, a consolidação de plenos direitos humanos e cidadania para as mulheres (MEC, 2011, p.94).

resultado a elaboração do I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres- I PNPM⁷, e que, desde 2004, trata a educação como um dos eixos fundamentais para a construção de uma sociedade igualitária entre mulheres e homens; hoje, na sua terceira versão - III PNPM (2013-2015).

“O PNPM 2013-2015 constitui-se em um elemento estrutural da configuração de um Estado democrático. Contribui para o fortalecimento e a institucionalização da Política Nacional para as Mulheres aprovada a partir de 2004, e referendada em 2007 e em 2011, pelas respectivas conferências. Como um plano nacional, reafirma os princípios orientadores da Política Nacional para as Mulheres: autonomia das mulheres em todas as dimensões da vida; busca da igualdade efetiva entre mulheres e homens, em todos os âmbitos; respeito à diversidade e combate a todas as formas de discriminação; caráter laico do Estado; universalidade dos serviços e benefícios ofertados pelo Estado; participação ativa das mulheres em todas as fases das políticas públicas; e transversalidade como princípio orientador de todas as políticas públicas” (SPM, 2013, pp.9-10).

Nessa versão, o Plano apresenta 10 (dez) eixos temáticos, sendo expostos no eixo Educação para Igualdade e Cidadania⁸, dentre outros, os seguintes objetivos:

“I. Eliminar conteúdos sexistas e discriminatórios e promover a inserção de temas voltados para a igualdade de gênero e valorização das diversidades nos currículos, materiais didáticos e paradidáticos da educação básica. II. Promover a formação continuada de gestores/as e servidores/as públicos/as de gestão direta, sociedades de economia mista e autarquias, profissionais da educação, como também a formação de estudantes de todos os níveis, etapas e modalidades dos sistemas de ensino público de todos os níveis nos temas da igualdade de gênero e valorização das diversidades” (MEC, 2013, pp.23-24).

Sem dúvida, tais objetivos intencionam novas práticas escolares, por sua vez, em consonância com temas curriculares mais complexos, a exemplo de gênero. O sentido desse eixo temático no Plano não é outro, senão a modificação dos modelos de conhecimento introjetados nos diferentes níveis de ensino. Nessa direção, há que considerar o desdobramento das ações desse eixo, cabendo citar o curso GDE, objeto deste estudo (apresentado em capítulo posterior), destinado à formação continuada dos/as profissionais de educação com ênfase nos conteúdos sobre relações étnico-raciais, o reconhecimento das diversidades e a igualdade de gênero.

⁷O I PNPM resulta de um processo participativo e democrático, que envolveu 120 mil mulheres de todo o país, em conferências municipais, estaduais e na I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres. Na plenária final aprovaram-se os princípios da Política Nacional para as Mulheres e 239 diretrizes que fornecem orientação às políticas públicas de diferentes instâncias governamentais. O PNPM II valida os princípios e diretrizes do PNPM I (Heilborn, Araújo & Barreto, 2011, p.96).

⁸No I PNPM esse eixo era denominado Educação Inclusiva, Não Sexista, Não Homofóbica, Não Lesbofóbica

O II e III PNPM destacam também sobre os indicadores educacionais que demonstram a persistência das desigualdades associadas à discriminação étnico-racial, à concentração de renda, à realidade das desigualdades no campo e na cidade acerca da distribuição da riqueza, bem como, essas mesmas desigualdades entre diferentes regiões do território nacional, que exigem medidas de acordo com as especificidades de cada grupo. Sobre esses aspectos, o II PNPM (SPM,2008, p.55) reflete que,

“mesmo que as médias nacionais apontem uma situação mais favorável para mulheres do que para homens no sistema educacional, quando se consideram outros marcadores sociais, importantes quadros de desigualdade entre as próprias mulheres vêm à tona. Produz-se, então, uma interseccionalidade entre gênero e raça/etnia, ou entre gênero e região, por exemplo, que exigem o desenvolvimento de iniciativas voltadas a grupos específicos”.

Ao destacar esses pontos, o mencionado Plano faz emergir uma questão fundamental, que é a necessidade de um planejamento que evidencie equidade, qualidade e valorização da diversidade, que por sua vez, implica no enfrentamento de todas as formas de discriminação e preconceito no âmbito educacional.

A ideia de estabelecer políticas no âmbito da educação exige pensar linhas de ações mais objetivas, que visem impactar nas práticas escolares, nas suas rotinas, nos currículos, nos materiais didáticos e paradidáticos, tendo em vista as evidências na dinâmica da aprendizagem e das relações estabelecidas no interior dos espaços escolares, envolvendo gestores/as, professores/as, orientadores/as pedagógicos/as, que cotidianamente reiteram em suas práticas, dentre outros aspectos, os preconceitos relacionados às dimensões de gênero, identidade de gênero, raça/etnia, orientação sexual, origem regional e socioeconômica.

Para o enfrentamento dessa realidade, consta no II Plano, que o Ministério da Educação em parceria com a SPM, organizações não governamentais e outros sistemas de ensino, traçam como importante linha de ação, a formação inicial e continuada de gestoras/es e profissionais da educação sobre gênero, enfrentamento da violência contra as mulheres, direitos sexuais e reprodutivos de jovens e adolescentes, questões étnico-raciais e orientação sexual.

“Desde 2005, foram formados em torno de 4 mil profissionais da educação em cursos apoiados pelo MEC em vários estados ou em cursos desenvolvidos diretamente pelo Governo Federal. Este é o caso do Curso Gênero e Diversidade na Escola, que formou 900 profissionais em 6 municípios brasileiros (Nova Iguaçu e Niterói/RJ; Salvador/BA; Porto Velho/RO; Dourados/MS; e Maringá/PR), em curso a distância sobre relações étnico-raciais, gênero e orientação sexual. A avaliação desta experiência piloto permitirá, agora, ampliar a escala de processos de formação por meio de

diferentes estratégias, entre elas a educação a distância, replicar experiências e utilizar os materiais didáticos desenvolvidos até o momento como subsídio para materiais futuros, produzidos em maior escala. A meta prevista pelo Pacto Nacional pelo Enfrentamento da Violência contra as Mulheres é formar, entre 2008 e 2011, 120 mil profissionais da educação nesta área” (MEC, 2008, p.57)

Essa trajetória abriu novas perspectivas, tendo o Governo brasileiro recebido recomendações do Comitê da Organização das Nações Unidas (ONU), especificamente voltadas para a educação, quando da apresentação do I Relatório Brasileiro (em julho de 2007) a este Comitê. Nesse sentido, mesmo com os esforços da educação em aprofundar e acelerar as mudanças culturais nesse campo, o Comitê chama a atenção para que se criem mecanismos visando evitar a tendência do direcionamento de homens e mulheres a carreiras específicas, que por sua vez leva à reafirmação de estereótipos de gênero associados às áreas de atuação profissional. Porém, este aspecto já se constituía prioridade no PNPM, tendo em 2005, lançado o Programa Mulher e Ciência, uma oportunidade para ampla reflexão e impulso para mudança desse paradigma com a realização de estudos sobre as relações de gênero.

Ressalta-se, que tal Programa culminou com a premiação – Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero – aos vencedores e às vencedoras do concurso de redações para alunos do ensino médio; e artigos científicos para estudantes de graduação e graduados. Cabe enfatizar, que o referido Programa foi coordenado pela SPM, em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia, com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com o Ministério da Educação e com o Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (Unifem). Como vimos, esses são exemplos dos esforços empreendidos para a mudança do panorama da educação brasileira no aspecto de gênero.

A esse respeito seguem algumas mudanças até o lançamento do III PNPM (SPM, 2013, p.22):

“Há paridade nas matrículas em quase todos os níveis de ensino. A desigualdade de gênero foi reduzida no acesso e no processo educacional, mas permanecem diferenças nos conteúdos educacionais e nos cursos e nas carreiras acessados por mulheres e homens. Se, por um lado, grande parte dos indicadores educacionais mostra que as mulheres se sobressaem em relação aos homens; esses indicadores também comprovam a persistência de graves desigualdades associadas à discriminação sexista, étnica e racial, à concentração de renda, à distribuição desigual de riqueza entre campo e cidade. Se, por um lado, a situação é mais favorável para as mulheres do que para os homens no campo educacional revela o sexismo nas escolhas das carreiras acadêmicas; por outro, desnuda a ampliação da desigualdade entre

as próprias mulheres. É preciso considerar a interseccionalidade entre gênero, raça, etnia, rural/urbano e orientação sexual para o desenvolver políticas específicas que combatam preconceitos, mesmo entre mulheres. A taxa de analfabetismo das mulheres negras é o dobro da taxa das mulheres brancas; e o acesso à educação das meninas e mulheres das áreas rurais é menor, em relação às que vivem nas áreas urbanas. Já entre os povos indígenas a desigualdade de gênero é maior nas matrículas, principalmente no ensino médio”.

Para ampliar o alcance das mudanças já sinalizadas, algumas premissas nortearam a construção dessas políticas, no que se refere ao capítulo de educação igualitária e sem discriminação do atual PNPM. Dessas, destacamos as linhas de ação:

- “- Promoção de medidas educacionais no âmbito escolar e universitário para o enfrentamento de todas as formas de violência, discriminação e preconceito contra as mulheres, considerando as dimensões raciais, étnicas, de origem, de classe social, de idade, de orientação sexual, de identidade de gênero e as mulheres com deficiência.
- Promoção de cursos de formação continuada de gestores e gestoras e profissionais da educação para a igualdade de gênero, raça, etnia e o reconhecimento das diversidades.
- Promoção de políticas educacionais que enfatizem a educação das mulheres jovens e adultas nas áreas científicas e tecnológicas, nos meios urbano e rural, com vistas a reduzir a desigualdade de gênero nas carreiras e profissões.
- Produção e difusão de conhecimentos sobre relações de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, raça e etnia, em todos os níveis e modalidades de ensino.
- Ampliação do acesso e da permanência na educação de mulheres com baixa escolaridade.
- Formação de estudantes da educação básica para a igualdade de gênero, raça, etnia e o reconhecimento das diversidades” (PNPM, 2013, p. 24).

Cabe dizer, que essas ações nortearam a idealização do curso GDE, sem perder de vista os aspectos sociocultural, histórico, educacional e político, expondo os diferentes preconceitos como um agravante para o aprofundamento das desigualdades sociais.

3.2. O Curso Gênero e Diversidade na Escola - GDE: interesses e interessados

O contexto histórico em que se insere a política GDE, ocorre a partir de 2003, no Governo de Luís Inácio Lula da Silva, quando foram criadas a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM/PR); a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR); e a Secretaria de Direitos Humanos (SDH/ PR).

O desafio para a promoção de políticas de enfrentamento das desigualdades e discriminação com ênfase em gênero, raça/etnia e orientação sexual, como a que originou

o curso GDE, parte fundamental das reivindicações oriundas do movimento feminista, movimento negro e movimento LGBT.

No caso da I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, para a elaboração de políticas públicas, foi demandada, especificamente para a área da educação, a inter-relação das questões de gênero, raça, etnia e orientação sexual.

Ainda em 2003, foi criada a SEPPIR/PR, momento em que o Movimento Negro e Movimento de Mulheres Negras encontram respostas às suas antigas demandas, no sentido de tornar as suas reivindicações políticas de promoção da igualdade racial. No que se refere ao sistema de ensino,

“com a sanção da Lei 10.639/2003, o Governo Lula priorizou a diversidade da cultura nacional, ao considerar que o ensino de história e da cultura afro-brasileira era necessário para a revisão de todo o sistema de ensino, que passa pela atualização curricular, pela capacitação dos educadores/as. A maior parte dos estudantes afrodescendentes não se percebe representada na estrutura de ensino a partir do material didático e da própria abordagem em sala de aula. Os/as professores/as também não foram preparados para encarar os resultados do racismo, da discriminação social e do preconceito. Desta maneira, trazer o componente racial para os projetos educacionais, trabalhando gênero, raça, orientação sexual e diversidade, é fundamental”. (Carrara et al., 2011, pp. 15 - 16).

Seguindo a tendência de Plenárias e Conferências em que levantam as suas reivindicações, o movimento Negro ganhou força e gerou, nesses espaços, subsídios para a criação também do I Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial. No eixo temático Educação, há destaque para a implementação de políticas de formação inicial e continuada para nortear os/as professores/as e demais trabalhadores/as da educação, sobre a inserção de ações promotoras de uma educação não racista, não sexista, não homofóbica e não elitista, no seu fazer escolar.

Tal contexto exigiu do MEC uma reestruturação institucional com vistas à implementação de políticas de alfabetização e educação de jovens e adultos/as, educação do campo e ambiental, educação escolar indígena e para as relações étnico-raciais. E, ao mesmo tempo, atender as demandas por políticas de enfrentamento às discriminações de gênero, raça, etnia e por orientação sexual, no âmbito educacional.

Ao redirecionar sua estrutura interna, o MEC criou, em 2004, a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), e soma-se a esta, para garantir a eficácia das políticas acima citadas, a SEED (Secretaria de Educação a Distância). Tais instâncias passaram a promover, de forma inovadora, a formação continuada de profissionais da educação com temas da diversidade.

3.2.1 - A perspectiva inovadora da formação continuada de profissionais da educação,a partir do curso GDE

A Secretaria de Educação a Distância (SEED) fomentou a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e das técnicas de educação à distância aos métodos didático-pedagógicos. Nesse sentido, teve papel fundamental no processo de execução do projeto piloto do curso GDE, isso, porque a inovação tecnológica atende à expectativa de democratizar a educação, expandindo a oferta de cursos e ampliando o acesso dos indivíduos que têm dificuldade ao acesso à formação universitária presencial. Nessa perspectiva, em 2006, o MEC instituiu a Universidade Aberta do Brasil (UAB), sistema integrado por universidades públicas, que oferece cursos por todo o país, utilizando a metodologia de educação à distância, incluindo a elaboração do material didático e pedagógico voltado para essa modalidade de ensino.

“A estruturação da UAB possibilitou, em 2009, a instituição da Rede de Educação para a Diversidade (Rede), que é um grupo permanente formado por instituições públicas de ensino superior dedicado à formação continuada de profissionais de educação na modalidade semipresencial. O objetivo da Rede é disseminar e desenvolver metodologias educacionais para a inserção dos temas da diversidade no cotidiano das salas de aula. São ofertados cursos de formação continuada para professores/as da rede pública da educação básica nas seguintes temáticas: relações étnico-raciais; gênero e diversidade; formação de tutores; educação de jovens e adultos, educação do campo; educação integral e integrada; educação ambiental; diversidade e cidadania”. (Carrara et al., 2011, pp. 17- 18).

Diante da concepção de superação dos preconceitos e a garantia à equidade de gênero, raça/etnia e orientação sexual, instalada nas diferentes instâncias governamentais brasileiras antes mencionadas, e ainda, considerando os marcos-políticos legais de garantia de direitos humanos (nacionais e internacionais), idealizou-se o curso GDE dentro dessa modalidade, com o seguinte objetivo:

“O Programa de Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade e Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais – Curso Gênero e Diversidade na Escola – GDE tem por objetivo apresentar teorias e discutir práticas com educadores e educadoras das redes públicas estaduais e municipais de ensino de todas as regiões do país sobre questões fundamentais relacionadas à diversidade, como gênero, sexualidade e orientação sexual e relações étnico-raciais em diferentes perspectivas: culturais, sociais, históricas, educacionais e políticas. Trata-se, portanto, de socializar conhecimentos por meio da reflexão com as/os professoras/es da educação básica sobre os modos como a diferença e a inferioridade social se vinculam. Sua proposta pedagógica se insere em uma política de inclusão social, investindo na possibilidade de transformação de valores sociais tradicionais que, na sociedade brasileira, têm reproduzido assimetrias de gênero e de raça/etnia e por orientação sexual” (Relatório CLAM, 2017, pp. 13 - 14)

Considerando a dimensão do curso GDE, destaca-se que a sua concretização apenas foi possível devido à ideia de governabilidade que, desde 2003, pautou-se no estreitamento da cooperação entre agentes governamentais e não governamentais, (SPM, SEPIR, MEC, SECAD, SEED) e parceria com a British Council e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ). Este último, responsável pela elaboração da metodologia, do conteúdo e do desenvolvimento do Ambiente Virtual de Aprendizagem.

“Esta articulação entre governo e organização não governamental culminou com a realização, também em 2004, do “I Seminário Internacional Educando para a Igualdade de Gênero, Raça e Orientação Sexual”, que reuniu acadêmicos/as nacionais e britânicos e favoreceu o encontro entre pesquisadores e ativistas do movimento feminista, movimento de mulheres negras e do movimento LGBT” (Carrara et al., 2011, p.25).

Além dessas parcerias, o Projeto também contou com a contribuição dos movimentos feminista, de mulheres negras e LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais).

Formar parcerias visando à construção e viabilização do projeto curso GDE foi uma iniciativa fundamental, que norteada pelos marcos político-legais ganha maior dimensão como política de igualdade e diversidade. Para tanto, cabe lembrar que este projeto tem consonância com documentos que demandam normas jurídicas que visem à garantia de direitos, da qualidade do atendimento aos grupos historicamente discriminados - negros/as, indígenas, mulheres, gays, lésbicas, transexuais, bissexuais, entre outros.

Os principais marcos que nortearam a elaboração do GDE são: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Convenção sobre a Eliminação de Todas as formas de Discriminação Contra a Mulher - CEDAW (1979), Declaração e Plataforma de Ação de Pequim (1995), Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001), declaração e o programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminação Correlatas (2001), Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), Política da Promoção da Igualdade Racial (2003), Programa Brasil sem Homofobia, Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra a População LGBT e Promoção da Cidadania Homossexual (2004) e Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004).

O projeto piloto do curso GDE foi realizado no ano de 2006, em seis cidades brasileiras: Porto Velho (RO), Salvador (BA), Maringá (PR), Dourados (MS), Niterói (RJ) e Nova Iguaçu (RJ). Foram 1.756 inscritos/as, dos/as quais 1.200 vagas para professores/as do ensino fundamental, sendo elas distribuídas em número de 200 para cada município selecionado.

“Após o projeto piloto, em 2007, a proposta do curso se amplia, e a partir de 2008 se estende através do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) para várias instituições públicas de ensino superior interessadas. Posteriormente, entre os anos de 2009 e 2010 seguiram-se mais dois Editais e o número ampliado para 32 universidades e 300 polos /municípios do território nacional, incluindo municípios maranhenses” (Idem, p.49).

Cabe recordar, que a natureza do curso GDE é de formação continuada, que tem como público-alvo, profissionais da educação das redes públicas estaduais e municipais de ensino da Educação Básica de todas as regiões do país, acerca das questões articuladas: as relações de gênero, as relações étnico-raciais, orientação sexual e sexualidade.

A implementação do Curso, deu-se de forma semipresencial, sendo o seu conteúdo ministrado em grande parte via internet, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). No que concerne a essa modalidade do ensino, esta se fundamenta na LDB de 1996, explicitada no Artigo 80:

“O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§3º As normas para a produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§4º A educação à distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais”.

O processo de ensino e aprendizagem envolveu o acompanhamento de tutoria presencial e *online*, no sentido de contribuir para melhor apreensão dos participantes sobre os conteúdos, baseado em um modelo pedagógico que privilegiou a autonomia do/a cursista, conforme apresentamos a seguir.

3.2.2. Aspectos operacionais do curso GDE

O curso foi desenvolvido, articulando o estudo individual por meio do material didático composto pelo Livro de Conteúdo e o Caderno de Atividades, além da interação entre os/as cursistas e tutores/as *online*, momento da troca de experiências e discussões no fórum virtual.

Para a apreensão dos conteúdos, estes estão estruturados em módulos temáticos, sistematizados em unidades (U1, U2, U3, U4), que possibilitam reflexões que vão desde as demandas dos movimentos sociais contra a discriminação até a repercussão dessa questão no cotidiano da escola.

O desdobramento dos módulos tem a perspectiva de estabelecer um diálogo entre as questões contidas nos conteúdos, apresentando a seguinte configuração:

“Módulo 1 – Diversidade;

Módulo 2 – U1 – Gênero: um conceito importante para o conhecimento do mundo social, U2 – A importância dos movimentos sociais na luta contra as desigualdades de gênero U3 – Gênero no cotidiano escolar;

Módulo 3 – Sexualidade e orientação Sexual U1 – Dimensão conceitual, diversidade, discriminação, U2 – Sexualidade, direitos e educação, U3 – Sexualidade no cotidiano escolar;

Módulo 4 – Relações étnico-raciais U1 – Construção histórica do racismo, U2 – Desigualdade racial, U3 – Igualdade étnico-racial se aprende na escola” (Relatório CLAM, 2017, p.16)

No âmbito da execução, o curso era composto por equipes de profissionais de diferentes áreas. Entre outras: Pedagogia, Serviço Social, Ciências Sociais. Esses profissionais possuíam diferentes atribuições, desde coordenadores/as gerais; coordenadores/as acadêmicos/as e/ou coordenadores/as de tutoria; professores/as formadores/as; tutores/as à distância e tutores/as presenciais. Nessa composição, o curso, processualmente, ganhou forma a partir de planejamento das ações gerais: seleção dos profissionais, definição das diretrizes pedagógicas, articulações institucionais para parcerias governamentais e não-governamentais, formação dos tutores/as *online* e presenciais, entre outros.

“A Coordenação Acadêmica e/ou Coordenação de Tutoria é responsável por:

a) auxiliar os/as tutores/as online no intuito de garantir o envolvimento efetivo dos/das cursistas nas atividades do curso; b) apoiar os/as tutores/as na utilização do AVA.

Os/as Professores/as formadores/as são responsáveis pela atribuição de orientar os/as tutores/as online nas dúvidas que surgirem em relação aos temas tratados e, sobretudo, responsáveis pelo estímulo ao tratamento transversal dos temas.

Os tutores/as online são profissionais especialistas nas áreas de conhecimento do curso, que devem desempenhar as seguintes tarefas: a) acompanhar o/a cursista na realização das atividades dos módulos mantendo o ritmo do curso; b) participar e conduzir as discussões, prestando esclarecimentos e avaliando a contribuição e o envolvimento dos/as cursistas nos fóruns; c) orientar e acompanhar o/a cursista na elaboração do trabalho final” (Relatório CLAM, 2017, p.18).

O aspecto operacional aponta preocupação com a eficácia do desdobramento das ações, especialmente no que diz respeito às especificidades regionais e locais, tendo as equipes uma atuação de acordo com a realidade de cada Pólo onde fora implementado o GDE.

3.3. As políticas inter-relacionadas no curso GDE: gênero e raça

No Brasil, a partir do processo de redemocratização, tornaram-se cada vez mais presentes nos debates, as discussões sobre desigualdades baseadas em diferenças de classe social, raça, gênero e orientação sexual, ampliando reivindicações de políticas públicas antidiscriminatórias, principalmente no que se refere às políticas de educação. Nesse contexto, insere-se a necessidade de atenção para a transformação de valores sociais, que na sociedade brasileira reproduz assimetrias de gênero, raça/etnia e por orientação sexual. Nesse sentido, Torres e Matins (2017) mencionam sobre a perspectiva de políticas inter-relacionadas comportando a visão da transversalidade de gênero e raça nas políticas públicas, em que, simultaneamente, a problemática de gênero se associa às relações étnico-raciais e às questões da diversidade sexual. Esta visão não ocorre aleatoriamente, ela faz parte de uma discussão no interior da defesa do uso do conceito de gênero que, segundo Vianna (2013), acompanha o debate internacional cujo entendimento da estruturação das relações sociais engloba as relações de classe, raça, etnia e geração na procura de apreensão das distintas formas de desigualdade.

Tal perspectiva lembra as reflexões de Scott (1989) no seu artigo: “Gênero: uma categoria útil para a história” ao expor sobre a construção de uma nova história das mulheres. As suas reflexões se voltam para a maneira como o gênero poderia se desenvolver como categoria de análise, que na sua ótica dependeria de um entendimento mais amplo, incluindo as analogias com a classe e a raça,

“(…) com efeito, as (os) pesquisadoras (es) de estudos sobre a mulher que tinham uma visão política mais global, recorriam regularmente a essas três categorias para escrever uma nova história (6). O interesse pelas categorias de classe, de raça e de gênero assinalavam primeiro o compromisso do (a) pesquisador (a) com a história que incluía a fala dos (as) oprimidos (as) e com uma análise do sentido e da natureza de sua opressão: assinalava também que

esses (as) pesquisadores (as) levavam cientificamente em consideração o fato de que as desigualdades de poder estão organizadas segundo, no mínimo, estes três eixos” (Scott, 1989, pp.3-4).

Em Bernardes (1993), também encontramos o mesmo entendimento ao dizer que:

“(...) torna-se potencialmente viável, por meio do olhar interdisciplinar, articular gênero e outras subordinações sociais (classe social, raça), a fim de que se possam abrir novas perspectivas na busca da compreensão da subjetividade masculina ou feminina em nosso contexto social” (Idem, p. 52).

Pensar sob esse ponto de vista no processo de elaboração de políticas públicas no Brasil significa uma visão um tanto ousada, haja vista que no país, tanto do ponto de vista dos campos disciplinares, quanto dos/as ativistas, essas questões sempre foram tratadas de forma fragmentadas, inclusive com políticas públicas específicas, modelo de gestão pública historicamente predominante no Brasil.

Essa perspectiva de fato é desafiante, porque se contrapõe à concentração, centralização e fragmentação.

“A adoção dessa perspectiva justifica-se eticamente, uma vez que o processo de naturalização das diferenças étnico-raciais, de gênero ou de orientação sexual, que marcou os séculos XIX e XX, vinculou-se à restrição do acesso à cidadania a negros, indígenas, mulheres e homossexuais” (MEC, 2009, p.13).

A observação acima indica a necessidade de no processo de elaboração das políticas, atentar para as questões articuladas nos discursos homofóbicos, misóginos ou sexistas e racistas, que cotidianamente são percebidos no ambiente escolar com as implicações contidas no exemplo citado.

“Se um adolescente ou aluno manifesta qualquer sinal de homossexualidade, logo aparece alguém o chamando de “mulherzinha” ou “mariquinha”. O que poucos se perguntam é porque ser chamado de mulher pode ser ofensivo. Em que sentido ser feminino é mau? Aqui pode ser visto o modo como a misoginia e a homofobia se misturam e se reforçam. A discriminação em relação às mulheres ou ao feminino articula-se à discriminação dos sexualmente diferentes, daqueles que são sexualmente atraídos por pessoas do mesmo sexo” (MEC, 2009, p. 14).

Ou seja, essas questões para Torres e Martins (2017) implicam em trazer para o espaço escolar, a possibilidade da reflexão crítica de professores e professoras em direção ao enfrentamento dos processos de estigmatização e marginalização pelos quais passam mulheres, negros e outros segmentos julgados inferiores pela sociedade. A ideia é ensinar a compreensão do respeito às diferenças em detrimento do seu uso, como critério de exclusão social e política.

“Trata-se, portanto, de socializar conhecimentos por meio da reflexão com as/os professoras/es da educação básica sobre os modos como a diferença e a inferioridade social se vinculam. Sua proposta pedagógica se insere em uma política de inclusão social, investindo na possibilidade de transformação de valores sociais tradicionais que, na sociedade brasileira, têm reproduzido assimetrias de gênero e de raça/etnia e por orientação sexual” (Relatório CLAM, 2017, p. 14)

No caso do curso GDE, o desafio foi colocado aos órgãos de Governo MEC; SPM e SEPPIR, de introduzir uma perspectiva transversal, na tentativa de que essas abordagens temáticas demonstrem que os diferentes preconceitos estão articulados e reforçam as desigualdades sociais.

3.4. O curso GDE: foco de interesse do pensamento científico

Mesmo quando ainda projeto-piloto, em 2006, o curso GDE já se constituía objeto de interesse de estudiosos do tema. E, nessa perspectiva, houve avanço de produções científicas em torno do GDE, o que levou o CLAM/IMS/UERJ a realizar um estudo sobre essa experiência, por amostra, entre 2012 e 2013. A pesquisa é alavancada pelo levantamento bibliográfico, tendo em conta, fontes relevantes como a biblioteca *online* Scielo (www.scielo.org); a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD); a Plataforma Lattes; e, as páginas sugeridas no Google Acadêmico. Dessa pesquisa inicial foram encontradas 250 referências sobre o GDE. Na sequência, o interesse da pesquisa se voltou para os tipos de publicações existentes:

“A maioria dos trabalhos (52%) foram apresentações em congressos e seminários de vários níveis, desde encontros locais organizados por Universidades que ofertaram o curso até seminários internacionais de discussão dos temas abordados no GDE, em especial, gênero. Foram significativos os trabalhos publicados como artigos científicos em diversas revistas, responsáveis por 17% da amostra selecionada. Também encontramos livros e capítulos de livros publicados nacionalmente que discutiam diversos pontos do curso, chegando a 12% dos trabalhos. Outros 15% da amostra se referem a trabalhos de conclusão de curso (com especial destaque para o campo da pedagogia), seja de graduação ou especialização, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Contudo, avaliamos que esse número tende a aumentar, pois nos focamos nos trabalhos já publicados, mesmo cientes de que, no momento do levantamento, havia um grande número de dissertações e teses em curso cujo objeto de estudo é o próprio curso ou algum de seus aspectos” (Carrara, 2017, p.37).

Segundo o mesmo autor, a produção científica sobre o GDE está em expansão, com tendência para aumentar o número de teses e dissertações. Esse interesse pode estar relacionado com a necessidade de tomar contato com conteúdos permeados de valores naturalizados na sociedade, hoje mais desafiante no Brasil, tendo em conta os avanços

conservadores pautados na moralidade, religiosidade, entre outros. Tais estudos podem contribuir, não somente com a ampliação do conhecimento teórico sobre gênero, diversidade sexual e relações étnico-raciais; mas deve, principalmente, provocar a revisão de crenças e valores sobre as diferenças que geram desigualdades sociais, e impactar nas instâncias de poder que as mantêm e reproduzem, entre outras, na Educação.

CAPÍTULO 4 - O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Introdução

Em atenção ao pensamento de Triviños (2103, p. 13) em que, “pesquisador, por coerência, por disciplina, deve ligar a apropriação de qualquer ideia à concepção do mundo, em primeiro lugar, e, em seguida, inserir essa noção no quadro teórico específico que lhe serve de apoio ao estudo dos fenômenos sociais”, neste capítulo procuramos clarificar o plano de ação metodológica que inclui as opções metodológicas e a apresentação do contexto em que se realiza o estudo. Assim, identificam-se e caracterizam-se os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos utilizados. Finalmente, explicitamos o processo de coleta, tratamento e análise dos dados recolhidos.

A problemática do estudo já abordada ao longo do trabalho amplia-se nessa fase, seguida pela pergunta de partida e objetivos, condição que nos levou e impulsionou a procurar respostas.

Atendendo a que, a investigação em Ciências da Educação deve primar pelo rigor científico e moldar-se ao objeto de estudo e ao contexto em análise, torna-se imperativo interligar a revisão teórica com o estudo empírico, a partir de uma base conceitual que possibilite a triangulação posterior dos resultados, vinculando pensamento e ação, como expomos a seguir.

4.1. Problemática

O gênero na Educação constitui a questão central deste estudo, configurando uma preocupação emergente na sociedade brasileira, a propósito de políticas públicas educacionais no Brasil. Neste estudo é focalizada uma educação de qualidade, intrinsecamente associada à busca por equidade e à valorização da diversidade, considerando políticas de enfrentamento à discriminação de gênero no interior das instituições educacionais.

Nessa perspectiva, equacionamos uma escola que delimita espaços (Louro, 2011). Esse será o fio da meada, haja vista que a escola tem a missão de formar pessoas, e sendo imbuída deste papel é capaz de reforçar modos de pensar e de se relacionar em sociedade. Ou seja, enquanto espaço de formação tem uma trajetória normatizadora e homogeneizadora, relativa a preconceitos e discriminação.

Nessa linha de pensamento, a escola, servindo-se de símbolos e códigos afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, de modo que separa e institui, informando o “lugar” de cada um na sociedade, dos meninos e das meninas. Ou seja, as representações

atribuídas às diferenças entre meninos e meninas estão subjacentes às políticas públicas e às instituições, sendo a família e a escola, exemplos fundamentalmente construídos pelas relações de gênero. Trata-se de um processo social, dialético, interacional, através do qual os seres humanos formam-se homens e mulheres, são representados e se auto-representam de acordo com necessidades e interesses de uma determinada sociedade, em um momento histórico (Rocha, 2007).

Nesse contexto, com base nos processos históricos e nas análises efetuadas na primeira parte deste trabalho, a partir dos autores/as, como: Scott (1989), Kofes (1992), Piscitelli (2009), Beauvoir (1980), Perrot (2005) e Matos (2008), constatamos que, atualmente, coexistem no Brasil, tanto práticas escolares que perpetuam processos educativos discriminatórios, quanto práticas que exemplificam possíveis rupturas desse paradigma, intensificando os questionamentos em torno dos velhos estereótipos sobre o papel feminino na sociedade. É na esteira destas reflexões e com base em Saffioti (2013), Bourdieu (2014), Biroli (2014), Rago (1998) entre outros, que as mudanças são impulsionadas ao longo das diferentes conjunturas políticas no Brasil.

Entre as reivindicações por mudanças, encontram-se aquelas voltadas para a educação, no sentido de incluir nas políticas, as questões de gênero, raça e etnia nos currículos escolares. Estas são entendidas como um dos caminhos para alterar as práticas educativas e a produção de conhecimento no enfrentamento à cultura discriminatória, por sua vez, demandando uma política de Estado ressaltada nos estudos de Rosemberg e Madsen (2011), Auad (2002), Vianna e Umberhaum (2004), Louro (2011), Beltrão e Alves (2009), Bongiovani (2004), entre outros.

O fato é que conquistas foram alcançadas, como: a introdução de medidas em torno da igualdade de oportunidades para os sexos e, de questionamentos dos valores sexistas e discriminatórios nos sistemas públicos de ensino no Brasil.

A presente investigação pretende contribuir para o aprofundamento da análise em questões de gênero e diversidade em uma perspectiva educativa. O enquadramento legal cinge-se aos instrumentos que nortearam as políticas educacionais nos anos de 1990 do século XX, em que a perspectiva de gênero começa a ser introduzida nas principais legislações, planos e parâmetros federais em torno da Educação, como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96), o Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 10.172/2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - PCN, 1997.

Tais instrumentos, constituíram-se como referência para a criação de uma política de intervenção no sistema educacional, mas cabe destacar o I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (I PNPM), criado a partir da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) que, juntamente com o Ministério da Educação, estabeleceram ações com ênfase em gênero nas políticas educacionais.

Nasce então, o projeto piloto Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), em 2004, com o lançamento do I PNPM. O projeto envolveu diferentes órgãos, imbuídos do propósito da revisão dos processos educativos, no tocante à perspectiva de gênero, raça/etnia e orientação sexual. No seu processo de implementação foram realizados estudos da situação da mulher, já como ação do eixo “Educação inclusiva e não-sexista”, contido na primeira versão do PNPM. Nesse sentido, a reformulação da grade curricular e a formação inicial e continuada de profissionais da educação, envolvendo essa temática, constituem-se em atenção especial desse eixo.

O interesse por esta investigação, deve-se à participação da investigadora no processo específico de implementação do curso GDE na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, no período de dezembro de 2009 a junho de 2010, inicialmente como professora especialista do Módulo que trata de “Gênero” na formação dos/as tutores/as à distância e presenciais; posteriormente, como Coordenadora de tutoria e, tutora à distância.

O processo particular de implementação do GDE incidiu na dimensão e relevância da proposta, partindo das políticas públicas e considerando a inclusão de temas como Gênero, Relações Étnico-raciais, Diversidade e Orientação Sexual no significativo contexto que é a escola, oportunizando ao público-alvo (professores/as do ensino fundamental e médio) a troca de conhecimento e a possibilidade de rever paradigmas em uma perspectiva de desnaturalização da desigualdade de gênero e diversidade. No caso da pesquisa em questão, destacamos que, dos módulos, o interesse é a abordagem de Gênero no ambiente escolar, sem perder de vista as questões étnico-raciais e diversidade sexual.

4.2. Pergunta de Partida e as questões norteadoras

Considerando o exposto anteriormente, recorda-se que o presente estudo tem como **objeto** as políticas públicas de gênero na educação, à luz do curso GDE. E, fundamenta a sua **pergunta de partida**, a partir de Tuckman (2005) ao afirmar que esta

pergunta direciona a coleta de informações, devendo ser clara e exequível. De acordo com Sousa e Batista (2011), a referida Pergunta constitui, sob a forma de interrogação explícita, a questão central que se deseja ver respondida no decorrer da investigação.

Nessa direção, relembra-se a questão de partida deste estudo:

- Quais as mudanças associadas à formação continuada de professores/as, proporcionadas à luz do curso Gênero e Diversidade na Escola para a desconstrução processual de paradigmas educacionais tradicionais de desigualdade de gênero, no enquadramento das políticas públicas brasileiras?

Entendendo a dimensão do citado curso como desdobramento de um projeto que tem caráter de política pública, surgiram outros questionamentos que configuram as questões norteadoras da pesquisa:

- Quais são os aspectos das práticas dos/as professores/as participantes do GDE e suas relações com o curso GDE e, como se apresentam as contradições, em relação ao currículo, atividades escolares, plano de ensino, formação e desempenho profissional do/a professor/a?
- Em que medida os/as cursistas alteraram as suas práticas, a partir do GDE?
- E, mesmo aqueles/as que se posicionaram com equívocos na compreensão dos conceitos trabalhados, qual a mudança em relação ao conhecimento prévio?
- Como os/as cursistas adotaram nas suas práticas as novas concepções adquiridas no percurso do curso?
- Quais os discursos dos/das cursistas, associados às desigualdades de gênero?
- De que maneira o GDE desconstruiu, enquanto política pública, os paradigmas tradicionais que reforçam a discriminação de gênero?

4.3. Objetivos do estudo

Constatamos que as produções existentes na UEMA, a respeito dessa política desenvolvida no Maranhão, no período dezembro de 2009 a junho de 2010, concentram-se no desempenho do curso a partir de avaliações dos/as envolvidos/as e, em especial,

dos/as cursistas. Nesta investigação, há um interesse especialmente pelas práticas do/as cursistas a partir do GDE. Nesse sentido, o **objetivo geral** é:

- Analisar a evolução processual das práticas dos/as professores/as participantes do curso de formação GDE, sob uma perspectiva de gênero.

E, tendo em vista ainda a pergunta de partida, foram desenhados os **objetivos específicos**, os quais destacamos:

- Problematizar as mudanças, quanto às questões de gênero na educação, veiculadas nas políticas públicas;
- Conhecer o processo de criação e as estratégias do curso GDE, voltadas para a desconstrução de paradigmas educacionais tradicionais, que reforçam a desigualdade de gênero;
- Conhecer as motivações dos/as professores/as para a inserção no curso GDE;
- Identificar o significado de gênero para os/as professores/as cursistas;
- Analisar o currículo, planos, projetos, e as práticas escolares no contexto das escolas em que se inserem os/as professores/as cursistas do GDE.
- Relacionar a formação continuada do curso de GDE com mudanças no desempenho profissional docente, tendo em conta desigualdades de gênero em comunidade escolar.

4.4. As bases metodológicas da investigação

Na reconstrução do objeto investigado foram selecionados fundamentos nas teorias pós-modernistas, por entender que melhor comportam as discussões de gênero, considerando que nos embates teóricos, estas superam as tendências de pensamento hegemônico, que conforme Dias (2015, p.118), “oprime as pessoas através de categorias essencialistas e universais”.

As pensadoras feministas alertam que esse sujeito não é só classe, nem é universal. Para estas, o sujeito “é constituído por múltiplas posições, plurais, contraditórias e contingentes, retirando desse modo a centralidade da classe social e 'descentrando' o sujeito” (Mariano, 2005, p.2). As críticas, a partir dessa linha de pensamento interpõem-se ao problema do universalismo, do essencialismo e do binarismo, que constroem hierarquias e subordinações.

“Essas críticas colocavam em evidência o fato de que a noção de sujeito estava marcada por particularidades que se pretendiam universais e, na medida em que pretendiam universalizar as especificidades do homem branco, heterossexual e detentor de propriedades, este sujeito tornava-se uma categoria normativa e opressora, para usarmos a definição de Judith Butler, e tornava a mulher e outros grupos oprimidos ausentes ou invisíveis, para usarmos a caracterização dada por Joan Scott” (Idem, p.3).

Ainda considerando essa perspectiva teórica, soma-se a esta, a teoria feminista da interseccionalidade que destaca as diversas formas de opressão das mulheres, expressas em dispositivos da desigualdade social com base na classe social, raça, situação geográfica, preferência sexual e idade.

Essa teoria, segundo Dias (2015, p. 115),

“Também reconhece o vínculo fundamental entre a ideologia e o poder, o qual permite aos dominantes controlar os subordinados, criando uma política em que a diferença se converte numa ferramenta conceitual para justificar os dispositivos da opressão. Na prática quem domina usa as diferenças entre as pessoas para justificar a opressão, traduzindo a diferença em modelos de inferioridade ou superioridade”.

A ideia central neste trabalho permeia a análise de operações da diferença no cotidiano escolar, de como os significados são trabalhados. Nesse sentido, o pós-modernismo e a teoria da interseccionalidade contribuem para a compreensão de como se constrói o sujeito, dentro de significados e representações culturais marcadas por relações de poder. Por outro lado, para compreender essas representações, no âmbito da escola, faz-se necessária análise das políticas públicas voltadas para as questões de gênero na educação à luz do curso GDE, bem como, o uso de procedimentos intelectuais e técnicos no contato com a realidade investigada.

4.4.1. Os procedimentos da investigação

Buscando responder às exigências das operações intelectuais e técnicas, como refere Gil (2012), foi delineada uma trajetória com um conjunto de procedimentos, a fim de proceder uma aproximação com o objeto de estudo. Como diz Martinelli (1999, p. 52)

“O investigador, na verdade, tem um caminho a trilhar diante do objeto a ser pesquisado, utilizando-se de recursos metodológicos e pressupostos teóricos, procurando compreender e explicar a realidade, que ele torna explicável a partir dos procedimentos adotados”.

Nesse contexto, para atender aos objetivos pretendidos nesta investigação, seguiu-se um traçado, a partir de Marconi e Lakatos (2013), que dimensionam os métodos em uma perspectiva mais ampla, visando um nível de abstração mais elevado dos fenômenos, da natureza e da sociedade (métodos de abordagem) e os métodos que

pressupõem uma atitude concreta em relação ao fenômeno investigado (métodos de procedimento).

4.4.2. O método de abordagem

O método de abordagem proporciona as bases lógicas da investigação. Nesse caso foi selecionado o método indutivo que, segundo Gil (2012) é considerado o mais adequado para a investigação nas Ciências Sociais. Nesse método, parte-se da observação de fatos ou fenômenos cujas causas se desejam conhecer. Lichtman (2013) afirma, que o método indutivo contribuiu na adoção da observação como procedimento indispensável para atingir o conhecimento científico, permitindo a adoção de técnicas de coleta de dados capazes de medir os fenômenos sociais. Em complementaridade, foi utilizado o método dialético, dado que os fatos sociais não podem ser entendidos isoladamente, todavia considerados abstraídos de outras dimensões da realidade, como: as influências políticas, culturais, entre outros. A finalidade reside na transformação das relações sociais (Amado, 2014).

4.4.3. O Método de procedimento

Como método de procedimento, selecionou-se o **estudo de caso**, considerado por Yin (2005, p. 32), “como um estudo empírico, que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência”. Para além disso, este “ (...) procura captar a complexidade de um sistema, institucional ou pessoal, na sua atividade” (Stake, 2009, p. 11) e visa “ (...) a compreensão integral, descritiva e interpretativa, estruturante e polissêmica, do objeto de estudo, em uma perspectiva de desocultação e de descoberta” (Coimbra & Martins, 2013, p. 32).

Ainda sobre essa perspectiva investigativa, Morgado (2016, p. 57) considera

“O estudo de caso como uma estratégia de investigação muito útil ao processo de avaliação da escola uma vez que permite produzir informação pertinente quer para compreender o funcionamento da escola quer para fundamentar decisões que concorram para melhorar a sua prestação educativa”

Sobre os estudos de caso, Chizzotti (2013) esclarece que o estudo precisa estar bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar. Esse é um aspecto, que para o autor, define uma busca circunstanciada de informações sobre um caso específico. Nessa mesma direção segue o pensamento de Martinelli (1999), que pontua o estudo de caso adequado para analisar situações concretas nas suas particularidades. Outro aspecto deste método

sobre o qual a autora chama atenção, é que este pode investigar tanto a vida de uma pessoa, quanto a existência de uma entidade de ação coletiva, devendo-se ainda considerar seus aspectos sociais e culturais.

Tais pensamentos assinalam o percurso deste estudo que dizem respeito às discussões de gênero e diversidade, a partir da formação docente e suas práticas nos espaços escolares.

4.4.4. Quanto aos níveis da pesquisa

Por se tratar de um estudo de caso, este possui uma vertente investigativa com base nas dimensões **exploratória** e **descritiva**, as quais “pretendem descrever “com exatidão” os fatos ou fenômenos de determinada realidade” (Triviños, 2013, p.110). Tais dimensões são definidas por Morgado (2016, p.62), em duas categorias tipológicas:

“Descritivo - porque uma parte significativa do processo se baseia na recolha e descrição de distintos aspectos que conformam o contexto em que se realiza a investigação;

Exploratório – porque os estudos de natureza exploratória têm como objetivo principal a familiarização com determinado fenómeno/assunto específico, ainda pouco conhecido ou explorado permitindo descobrir novas ideias e desocultar as relações estabelecidas entre os elementos que o integram, com vista a um aprofundamento do mesmo”.

As pesquisas exploratórias comumente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. Já as pesquisas descritivas têm como uma de suas características, a utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados. As pesquisas do tipo descritivas e exploratórias são habitualmente utilizadas por pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. Tal aspecto justifica esse tipo de pesquisa ser tão solicitada pelas instituições educacionais (Gil, 2012).

Na pesquisa em questão, foi considerada pertinente a sua utilização, uma vez que visa a análise dos aspectos das práticas dos/as professores/as pós-formação continuada, no curso “Gênero e Diversidade na Escola”.

4.4.5. Quanto à forma de abordagem

A pesquisa é de abordagem qualitativa de um estudo de caso, conjugando instrumentos e técnicas qualitativas e quantitativas.

No que se referem à **pesquisa qualitativa**, as técnicas utilizadas privilegiam a captação das representações subjetivas dos sujeitos, em um contexto de relações. Tal compreensão procura a causa da existência dos fenômenos, visando explicar sua origem,

suas relações (Triviños, 2013; Flick, 2005). Constituindo o estudo de caso, simples ou múltiplo, uma técnica que implica a definição de fronteiras contextuais é, frequentemente utilizado em estudos educacionais (Coimbra & Martins, 2013).

Para Baptista (1999) é vital a acuidade inventiva do pesquisador. Ou seja, o pesquisador dá significado às ações e às relações que se ocultam nas estruturas sociais. Portanto, a abordagem qualitativa abarca o universo das percepções, das emoções e das práticas dos/as professores/as sobre gênero no cotidiano escolar.

Um traço significativo é a imersão do investigador no contexto situacional, sobretudo sendo a investigadora participante, como sucede neste estudo de caso. Assim, o seu ponto de vista é, igualmente, uma percepção a ser considerada na análise, enquanto sujeito participante (Coe, 2012)

No entanto, coube na pesquisa a utilização de instrumentos quantitativos. Na observação de Günther (2006, p 207) isso é possível, pois considera que “idealmente, o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias abordagens, qualitativas e quantitativas que se adequam à sua questão de pesquisa”. A autora Martinelli (1999, p. 29) também comunga desse pensamento, ao dizer que “a relação entre pesquisa quantitativa e qualitativa não é de oposição, mas de complementariedade e de articulação”. Martinelli refere que o uso de uma ou outra metodologia ou de ambas, depende essencialmente, da opção do pesquisador em função da natureza e dos objetivos da pesquisa. Na visão da autora, tal perspectiva está relacionada com o projeto político do pesquisador com o seu viver histórico cotidiano.

Dessa forma, não se trata de buscar dados quantificados por si só, mas atentar para o que os/as professores/as pensam por meio das entrevistas e o que dizem as suas narrativas, assim como, o que expressam os/as alunos/as, a partir do que informam nos questionários. Ademais, vale lembrar a reflexão de Martinelli (1999) em seus estudos, quando analisa a importância da pesquisa quantitativa para dimensionar os problemas. A autora explica que esta traz retratos da realidade, mas também, ressalta que esta é insuficiente para trazer as concepções dos sujeitos. Nesta perspectiva, a pesquisa quantitativa, instrumentaliza, porém, “não nos equipa para trabalhar com o real em movimento, na plenitude que buscamos” (Idem, p. 23), pelo que, neste estudo, privilegiamos uma abordagem qualitativa.

Efetivamente, a pesquisa qualitativa traz elementos que compõem o reconhecimento da importância da experiência social do sujeito, essencial no nosso

Estudo de Caso. Como diz Martinelli (1999, p.182), “o viver histórico cotidiano do sujeito, expressa a sua cultura, não como tradição, ou legado histórico, mas como experiência social”.

4.5. Fontes e instrumentos da coleta de dados

Essa etapa é considerada fundamental no processo de investigação, pois desta depende a qualidade e eficácia da pesquisa. Por isso mesmo, necessita de uma organização precisa dos instrumentos de coleta, em consonância com as questões norteadoras da investigação. Deve-se ter ainda, “uma noção clara da importância de estabelecer uma relação de cooperação com os participantes do estudo” (Morgado, 2016, p.71).

Atendendo à diversidade de instrumentos envolvida nesta pesquisa, foram selecionados procedimentos técnicos de coleta de dados que captam uma realidade contextual complexa, que a seguir se explicita.

4.5.1 Análise documental

No processo de investigação é relevante a natureza dos documentos a analisar, que podem ser escritos ou não, oficiais ou não, públicos ou privados, individuais ou coletivos, científicos, entre outros. Da mesma forma, é essencial ter em conta a quantidade de documentos a analisar para não se tornar exaustivo, bem como sobre o objeto e as finalidades da própria investigação expressas no caráter mais exploratório ou mais confirmatório da investigação (Morgado, 2016).

Na investigação qualitativa, a análise documental completa a informação recolhida através de outras fontes ou instrumentos. De acordo com Cellard (2008, p. 296), um documento é uma “(...) declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, facto ou estado”. Por sua vez, Stake (2009, p.85) refere que os documentos podem funcionar, como “(...) substituto de registos de atividades que o investigador não pode observar diretamente”.

No estudo foram utilizados: Legislações (CF de 1988, LDB, PCN, PNE); Relatórios sobre o GDE; Planos governamentais; Anuário estatístico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), fotografias, plataforma AVA, Plano de Gestão Escolar.

Especificamente, sobre os Relatórios do curso GDE, buscamos produções da Coordenação do curso na UEMA e uma publicação do CENTRO LATINO-AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS / IMS / UERJ (2011), que faz uma avaliação de processos, resultados, impactos e projeções do GDE, envolvendo as experiências de oferta do GDE em 10 universidades no Brasil, no período de 2008 a 2011.

4.5.2 Observação participante: notas de campo e complexidade da narrativa

A observação participante constitui um procedimento usual em estudos de caso, porquanto a visão do/a investigador/a pode e deve ser integrada na pesquisa, salvaguardando a ética da investigação e a objetividade possível, através da reflexão e do distanciamento. Essa observação participante pode traduzir-se na tomada de notas, na realização de um diário de bordo, no registro em fotografia, vídeo ou áudio, entre outras possibilidades, mais ou menos estruturadas (Amado, 2014; Stake, 2009). Dessa forma, a observação faculta “o conhecimento directo dos fenómenos, tal qual eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

A observação participante é pertinente em pesquisas que envolvem o gênero e a diversidade na escola, dada a multiplicidade de olhares que se cruzam nesta área. Assim, no curso Gênero e Diversidade na Escola, integrado no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), interessou uma observação reflexiva:

- dos/as gestores/as e professores/as, em contexto escolar;
- do ambiente escolar durante visita com destaque a evento em uma das escolas, nomeadamente “Dia da Consciência Negra”, com registro fotográfico.

Assim, nesse tipo de abordagem, as percepções da investigadora se encontram integradas na análise, não havendo lugar para a costumeira polêmica entre objetividade e subjetividade, mas a integração de diferentes visões em um mesmo estudo qualitativo (Lichthman, 2013). Dessa forma, optou-se por uma narrativa linear e plural, integrando a complexidade da realidade social e educativa de um Estudo de Caso focalizado no curso GDE, quanto às questões de gênero na educação. Só assim é possível, salvaguardando a necessária imparcialidade e distanciamento, contribuir para o enriquecimento de uma análise intrinsecamente complexa da realidade de gênero e diversidade no espaço escolar.

4.5.3. Inquérito por Entrevista

A entrevista foi uma das opções metodológicas selecionadas nesta pesquisa, enquanto “técnica utilizada para recolher dados cujo principal objetivo é compreender os significados que os entrevistados atribuem a determinadas questões e/ou situações” (Morgado, 2016 p. 72). As entrevistas têm por função descobrir o que aconteceu na perspectiva dos sujeitos, fornecendo um conjunto de informações, fruto de observação em segunda mão, que o investigador não conseguiria obter de outro modo (Stake, 2009).

Nesse sentido, estabelece-se uma situação de troca, na qual o pesquisador, de acordo com os objetivos da sua pesquisa, dialoga com o/a entrevistado/a, de maneira a registrar um conjunto de informações pertinentes, relativamente ao objeto de estudo (Idem).

Assim, destaca-se que,

“Os grupos devem ser esclarecidos sobre aquilo que pretendemos investigar e as possíveis repercussões favoráveis advindas do processo investigativo. É preciso termos em mente que a busca das informações é um jogo cooperativo, onde cada momento é uma conquista baseada no diálogo e que foge à obrigatoriedade” (Cruz Neto, 2002, p. 55).

Enveredando por essa perspectiva, utilizamos na entrevista, uma técnica de coleta de dados cuja abordagem é uma forma de interação social (Gil, 2012). Ou seja, é o momento em que se estabelece um diálogo assimétrico em que uma das partes procura coletar dados e, a outra, apresenta-se como fonte de informação.

Em outra perspectiva, Cruz Neto (2002) considera que a entrevista vai além da informação. Explica que em um primeiro nível, a partir da comunicação verbal estabelecida, essa técnica reforça a importância da linguagem verbal e do significado da fala. Ao considerar essa ênfase do autor, optamos pela entrevista estruturada. Ao mesmo tempo em que se seguiu um padrão de questões abertas, previamente formuladas por meio de um roteiro (Apêndice III - Roteiro de Entrevista: Professores/as cursistas do GDE) houve o cuidado de alguma liberdade de resposta para que o/a entrevistado/a tivesse uma abordagem mais livre. O informante segue, espontaneamente, a linha de seu pensamento e de suas experiências, dentro do foco principal colocado pelo investigador, ou seja, o entrevistado passa a ter um importante papel na elaboração do conteúdo da pesquisa (Triviños, 2013).

A partir desses pressupostos, o roteiro foi dividido em dois blocos de perguntas: o primeiro bloco, envolvendo questões voltadas para os dados sócio-profissionais; e, o segundo bloco respeitante às práticas no âmbito escolar. No seu desdobramento surgem as narrativas dos sujeitos sobre a motivação para o curso, as suas percepções sobre as

políticas de gênero no contexto da educação; as concepções de gênero, a compreensão sobre a sua aprendizagem a partir do curso e as suas práticas nesse contexto.

Convém ressaltar que, no decorrer das entrevistas, algumas questões foram reformuladas, quando percebida a necessidade de melhor compreensão por parte dos/as entrevistados/as.

As entrevistas foram direcionadas a 12 (doze) professores/as individualmente, tendo sido conduzidas pela investigadora nos dias 19, 20, 21 de julho de 2016; e, posteriormente, nos dias 23, 24 e 25 de novembro de 2016, oportunidade em que também foram aplicados os questionários (Apêndice IV) juntos aos/as alunos/as, na Cidade de Codó/Ma. Inicialmente, apresentaram-se as razões para a escolha do objeto de estudo, e ainda, o objetivo do estudo, a escolha do polo de Codó e o porquê do interesse pelas suas contribuições. Nessa ocasião, foi lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I e II) e solicitada a assinatura dos/as entrevistados/as e dos/as alunos/as. Da mesma forma, foram assegurados os cuidados éticos na preservação dos dados com proteção das identidades e respeito no tocante ao consentimento dos registros escritos e áudios. Nesse sentido, manteve-se o anonimato das identidades individuais para garantir a privacidade dos/as voluntários/as. Assim, foram utilizados pseudônimos, visando proteger as identidades dos/as entrevistados/as, sendo estes configurados em dois grupos (perfil no quadro 1) para efeito da *análise de conteúdo*: um grupo de cinco professores/as (aqueles/as que estão em sala de aula – 02 homens e 03 mulheres) cujos pseudônimos serão (Docente) D1, D2, D3, D4, D5; e, outro grupo formado por sete professoras (aquelas que não mais se encontram em sala de aula – 07 mulheres) e cujos pseudônimos serão (Professora) P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7.

Tendo em vista esse desenho, procederam-se as transcrições das entrevistas (Apêndice V), preservando expressões de uso regional dos/as entrevistados/as, ocorrendo o mesmo no capítulo V, dedicado à apresentação e discussão dos resultados.

4.5.4. Análise de conteúdo

A Análise de Conteúdo (AC) representa uma etapa singular da pesquisa e que envolve o tratamento das informações. Nessa etapa, teve-se o mesmo cuidado processual dedicado à fase inicial da investigação, visando a compreensão exhaustiva da realidade. A fim de concretizar a análise de uma realidade complexa, torna-se essencial, segundo Chizzotti (2013, p.19),

“(...) uma busca sistemática e rigorosa de informações, com a finalidade de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto, aparentemente, disperso e desconexo de dados para encontrar uma resposta fundamentada a um problema bem delimitado, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento em uma área ou em problemática específica”.

Em conformidade, optamos pela Análise de Conteúdo (AC). Esse método de análise centra-se no estudo das motivações, percepções, atitudes e valores, podendo ser também, definido como um conjunto de técnicas de análise através do qual, se as mensagens verbais forem devidamente aplicadas, terão por finalidade obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (Bardin, 2011, p 48).

Para desvendar o conteúdo subjacente nas mensagens contidas nas falas dos/as professores/as, e respostas dos/as alunos/as nos questionários, foram seguidas as etapas básicas essenciais à realização de uma análise de conteúdo.

Em primeiro lugar, é de considerar a **pré-análise** definida como a etapa que confere à organização do material e, diz respeito às técnicas de organização de informações. Neste momento, procedemos com uma leitura geral que Bardin denomina “flutuante”, segundo “os objetivos gerais da pesquisa, as hipóteses amplas da mesma e o *corpus* da investigação, com *especificação* do campo no qual os pesquisadores devem fixar sua atenção” (Triviños, 2013, p. 161).

No que concerne à constituição de um *corpus* documental, a pesquisa deve cumprir a *regra de exaustividade*, relativamente ao material produzido no percurso do estudo, considerando, entre outros, dados obtidos por meio de entrevistas e observação de situações, os quais devem ser analisados na sua totalidade (Morgado, 2016; Bardin, 2011).

Posterior à primeira etapa é realizada a **descrição analítica**, fase em que os documentos que constituem o *corpus* são submetidos a um estudo mais aprofundado e exigem procedimentos como a **codificação, a classificação e categorização**. A definição das categorias pressupõe atender aos objetivos e propósitos da investigação. É considerada uma etapa central da análise de conteúdo, o momento em que os dados são classificados, se considerados pertinentes. Sobre esse aspecto, Chizzoti (2013, p.117) referencia,

“O critério fundamental da análise de conteúdo é o fragmento singular do texto: a palavra, termo ou lexema, considerando-os como a menor unidade textual e, como tal, passível de se analisar a frequência com que aparecem no

texto, a fim de se estabelecer correlações significativas entre as unidades e extrair conteúdo relevante da mensagem”.

Na terceira etapa, interessa não apenas analisar o conteúdo manifesto dos documentos, mas desvendar o conteúdo latente que os mesmos possuem.

Assim sendo, a pesquisa utiliza procedimentos sistemáticos de análise de conteúdo, no que concerne às mensagens do/as professores/as, sobre:

- Motivação para a inserção no curso GDE;
- Percepções acerca das políticas de gênero na educação;
- Suas concepções de gênero;
- Aprendizagens no curso;
- Suas práticas pedagógicas na perspectiva de gênero.

Tais aspectos foram analisados em triangulação com a percepção dos/as alunos/as das professoras egressas do curso GDE, registrados no questionário,

4.5.5. Inquérito por Questionário

A aplicação do questionário em um projeto de pesquisa, justifica-se pela obtenção de informações em quantidade sobre comportamentos que se produzem em um dado momento ou em um determinado contexto (Coutinho, 2013). Embora se trate de um instrumento de coleta de dados quantitativos, nada impede o seu uso em estudos de caso, sobretudo pela possibilidade de triangulação de resultados. A utilização do questionário depende do objeto de estudo, dos objetivos a prosseguir e do contexto em que decorre a investigação.

Na elaboração do questionário, é preciso atender à questão de partida e aos objetivos, de forma a selecionar a informação fundamental. Como afirma Morgado (2016, p. 82) “é necessário ter em atenção a forma como são estruturadas as questões, uma vez que delas depende, em muito, a credibilidade e a pertinência do estudo”.

O inquérito por questionário (Apêndice II) é composto por questões semiabertas. Estas se encontram divididas em 04 (quatro) blocos, versando sobre a identificação pessoal; gênero e convívio entre pares no ambiente escolar; gênero e atuação do professor na sala de aula; gênero no contexto escolar, casa e sociedade. A referida técnica, aplicada junto aos/as alunos/as visou o cruzamento dessas informações com as respostas dos/as seus/suas professores/as a respeito da abordagem de gênero e diversidade no âmbito de suas escolas.

No processo de aplicação do questionário a 59 alunos/as de 03 (três) escolas: escola 1, aplicados com 20 alunos/as; escola 2, aplicados com 29 alunos/as; escola 3, aplicados com 10 alunos/as. Foi apresentado o objetivo da pesquisa, as razões da escolha do tema em estudo; e, da mesma maneira, os procedimentos acerca dos cuidados éticos na preservação das suas contribuições, e também, da proteção das suas identidades.

Cabe dizer, sobre o Termo de Consentimento (Apêndice II), que este foi entregue com antecedência para as gestoras repassarem as orientações acerca da pesquisa para os responsáveis pelo/as alunos/as, e somente com as suas autorizações, foram permitidas suas participações.

Os questionários definitivos foram aplicados no ano letivo de 2016, no período de 23 a 25 de novembro, pela investigadora, nas escolas 1 e 2; e aplicados pela professora D1 na escola 3, em 29 de novembro de 2016. Posteriormente, os mesmos foram sujeitos a análise estatística pelo programa *IBM SPSS for Statistics 20 (2011)* nas questões fechadas.

4.6. A base do estudo: curso GDE

A base do presente estudo é o curso “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE). O interesse por esta investigação, como referido anteriormente, deveu-se a nossa participação da equipe da Assessoria de Planejamento de um órgão público responsável pelas políticas públicas para as mulheres - Secretaria de Estado da Mulher (SEMU), em São Luis/MA, no período de 2007 a 2009; também participante da equipe de construção do Plano Municipal de Políticas para as Mulheres (PMPM) em São Luis/MA, na Coordenadoria Municipal das Mulheres do Município de São Luís/MA, (2010). Junto a essas experiências, soma-se o envolvimento direto com o objeto de estudo, propriamente dito, como participante da equipe de implantação do GDE, primeiro como professora especialista do módulo que discutiu “Gênero” e depois, como Coordenadora de tutoria e tutora à distância.

Como participante da equipe à frente do GDE, a investigadora observou no curso, subsídios para as discussões sobre desigualdades baseadas em diferenças de classe social, raça/etnia, gênero e orientação sexual, oportunizando a troca de conhecimento e a possibilidade de profissionais da educação rever ideias acerca desses temas em uma perspectiva de desnaturalização das desigualdades que as circundam, e que exigem

políticas públicas antidiscriminatórias em diferentes âmbitos, especialmente no que concerne às políticas de educação.

No Estado do Maranhão, os polos beneficiados com o curso GDE pela UEMA totalizaram 20 municípios, havendo 1.076 candidatos inscritos, sendo matriculados 949, distribuídos em 36 turmas. Em alguns polos, pelo índice de procura foram formadas até quatro turmas. Dos 20 polos, optou-se pelo Polo de Codó para realizar o presente estudo cujo critério de seleção ancorou na continuidade de uma pesquisa, anteriormente realizada pela investigadora, junto à plataforma AVA, em que este polo respondeu com maior participação e interação dos/as cursistas a um dos fóruns, denominado: “Gênero no Cotidiano Escolar”, tema que permeia todo o estudo.

4.7. Situando o contexto geográfico do estudo

O estudo se concentra no Município de Codó que, segundo o IBGE (2014), teve seu povoamento iniciado por escravos africanos, portugueses, índios Barbados e Guararés, imigrantes sírios e libaneses. Consta no Diário de Codó (2015, p.1), que o ano de 1780 foi considerado o começo das explorações das florestas, período em que os mais antigos lavradores transportaram-se para o município em barcos a vela. Nesse contexto, os escravos eram a principal mão de obra no processo de exploração das florestas. O documento informa, que de 1780 a 1790, foi o marco da chegada dos africanos no município, os quais passaram a constituir 57% da população, seguido dos portugueses em 1855; e, a partir de 1887, os imigrantes sírios e libaneses.

Consta nos estudos de Matões (2014) sobre a história de Codó, que a cidade recebeu esse nome porque havia codornas em abundância nessa região. O mesmo autor indica, que outras referências apontam que o nome Codó é originado do Sudão Setentrional Africano, onde fica localizada a cidade de Kodok, de onde vieram os negros escravizados.

O autor antes citado acrescenta que a economia da cidade era baseada em atividades agrícolas desenvolvidas por portugueses e senhores da aristocracia rural maranhense, sendo um dos primeiros exploradores, o agricultor Luís José Rodrigues, também conhecido como Luiz José Henriques ou Comendador José Luiz Henriques.

No ano de 1833, o povoado é elevado à categoria de Vila, a partir do auxílio de uma Resolução Régia. Posteriormente, teve a sua autonomia política pela Lei Estadual nº13, sancionada pelo então Governador, Alfredo da Cunha Martins, em 16 de abril de

1896. A Microrregião Codó encontra-se inserida na Mesorregião Leste Maranhense e fica a 297 Km de distância da Capital São Luís, abrangendo uma área de 4.364,50 km², com uma população de 121.937 habitantes e densidade demográfica de 26,1 habitantes/km² (IBGE, 2010).

Registros históricos apontam que,

“No período colonial, Codó, destacou-se pela produção de algodão, tendo êxito na participação do progresso de industrialização do Maranhão. A primeira indústria do município foi construída em 1892 e chamava-se Companhia Manufatureira e Agrícola, de propriedade de Emílio Lisboa, que posteriormente, teve seu monopólio passado para Sebastião Archer” (IBGE, 2014, p.1).

Posteriormente, a estrutura econômica sofreu mudanças em decorrência do êxodo rural. Segundo dados do Plano Diretor Participativo (PDP 2006) – “Codó: Uma cidade para todos”, a população, economicamente ativa que vivia na zona rural, em sua grande maioria, de atividades do setor primário, como: lavoura, pecuária e extrativismo, hoje residem na zona urbana, onde sobrevive de trabalhos do setor primário e terciário, quando consegue emprego.

Esse processo migratório, principalmente da população jovem do meio rural para a sede municipal e outros grandes centros urbanos vem causando uma desordenada ocupação urbana, intensificando a favelização, pobreza, criminalidade e, aumentando a demanda por investimentos e serviços públicos. “Atualmente, cerca de 67,50% da população reside na área urbana e estima-se que em 2015, esse percentual esteja por volta de 83,40.” (Correia Filho, 2011, p.15).

O referido cenário repercute na realidade social da população, tendo a sua maior parte, situada abaixo da linha da pobreza, como revela o Relatório Diagnóstico do Município de Codó (Correia Filho, 2011) com base na Confederação Nacional de Municípios (CNM) de 2010. A esse respeito, a Confederação destaca que dessa população 48,15% são indigentes; 60,03% são pobres; 55,69% são crianças indigentes; 74,50% são crianças pobres; e, 83,09% revelando o grau de intensidade de pobreza do município. Ainda, no que diz respeito aos aspectos econômicos do município e com base no Diagnóstico Socioterritorial do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS, 2015), estes indicam que entre os anos de 2006 e 2010, o produto interno bruto é de R\$ 551,4 milhões, sendo que a participação do Produto Interno Bruto (PIB) do município na composição do PIB estadual diminui de 1,46 para 1,22 % no período de 2006 a 2010.

Considerando a realidade do município, entre as diferentes áreas destacamos a Educação, por se tratar do contexto alvo desta pesquisa. Nesse sentido, respaldamos-nos no Relatório Diagnóstico do Município de Codó (Correia Filho, 2011), que referenciado no Plano Diretor Participativo de 2006, revela que na área da Educação destacam-se os seguintes níveis escolares: “Educação Infantil – pré-escola, creche, maternal e jardim de infância; Ensino Fundamental – séries iniciais, de 1º a 4º ano e séries finais, de 5º a 9º ano; Ensino Médio – do 1º ao 3º ano; Ensino Superior – bacharelado, licenciatura e especialização, modalidades à distância e presencial, pela rede privada e pública. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, em 2006, o percentual de alunos/as na educação infantil e fundamental do município era assim distribuído: Educação Infantil (9%); Educação Especial (1%); 1º a 4º ano (39%); 5º a 9º ano (27%); EJA (18%) e Creche (6%). Além disso, a distribuição da rede de ensino no município é composta de 72% na zona rural e 28% na zona urbana. O analfabetismo atinge mais de 20% da população e o Governo Municipal vem se esforçando no que concerne ao combate dessa anomalia, inclusive fazendo parcerias com entidades diversas para diminuir o número de analfabetos por meio de uma grande campanha de inclusão social e cidadania.” (Idem, 2011, pp.15-16).

Na atualidade, conforme Matões (2014), o Município de Codó possui os polos de Ensino Superior da UFMA e da UEMA. Ou seja, o município também é tomado pela educação, a partir das novas Tecnologias de Informação e das Comunicações (TICs), mecanismos pelos quais cidadãos e instituições enveredam como uma nova forma de acesso ao conhecimento. É o caso da educação à distância em que o desenvolvimento de habilidades e competências ocorre com a mediação de professores/as (orientadores/as ou tutores/as) em determinados momentos à distância, outros momentos com a sua presença física ou virtual, respaldados de suportes de informação por meios de comunicação.

“Ainda no âmbito da inovação tecnológica e com o objetivo de democratizar o acesso à universidade, visando expandir e interiorizar a oferta de curso e programas de educação superior nos diversos municípios do país, em 2006 o Ministério da educação instituiu a Universidade Aberta do Brasil (UAB). A UAB é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para indivíduos que têm dificuldade de acesso à formação universitária presencial, por meio do uso da metodologia da educação à distância” (Carrara et al., 2011, p.17).

Adotando esse segmento, Codó constitui um Polo da modalidade de Educação à Distância, tendo demandado à UEMA, a formação de profissionais nas diversas áreas do conhecimento, a partir do Núcleo de Tecnologias para a Educação - UemaNet. O referido

núcleo, entre 2009 a 2011, ofertou os seguintes cursos: Educação do Campo (Especialização), Filosofia, Pedagogia, Informática, Formação Pedagógica, Administração, Licenciatura em Informática, Licenciatura em Matemática (Graduação); Gênero e Diversidade na Escola, Educação de Jovens e Adultos, Mediadores de Leitura, Educação em Direitos Humanos, Educação Integral e Integrada, Produção de Material Didático para Diversidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais (Capacitação). Nos anos seguintes até 2017, ofertou: Bacharelado em Administração Pública, Licenciatura em Música, Geografia, Pedagogia (Graduação); Educação no Campo, Ensino da Genética, Psicologia da Educação, Gestão Pública, Gestão em Saúde, Gestão Educacional e Escolar e, Educação Especial Inclusiva (Pós-Graduação).

“A estruturação da UAB possibilitou, em 2009, a instituição da Rede de Educação para Diversidade (Rede), que é grupo permanente formado por instituições públicas de ensino superior dedicado à formação continuada de profissionais de educação na modalidade semipresencial. O objetivo da Rede é disseminar e desenvolver metodologias educacionais para a inserção dos temas da diversidade no cotidiano das salas de aula. São ofertados cursos de formação continuada para professores/as da rede pública da educação básica nas seguintes temáticas: relações étnico-raciais; gênero e diversidade; formação de tutores; educação de jovens e adultos; educação do campo; educação integral e integrada; educação ambiental; diversidade e cidadania” (Idem, 2011, p.17).

Considerando a formação continuada, o polo de Codó foi contemplado com o curso GDE, promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e ofertado pela UEMA, no período de 2009 a 2010, atendendo à chamada do Edital, como segue:

“A Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), por meio da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis (PROEXAE), considerando o que dispõe o Edital nº 01, de 16 de abril de 2008 SECAD/MEC, torna público a abertura das inscrições no processo seletivo simplificado de acesso ao curso de Formação Continuada (Extensão/Aperfeiçoamento) “Gênero e Diversidade na Escola”, na modalidade à distância, promovido pelo Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e pelo Núcleo de Tecnologias para a Educação (UEMANET)” (UEMA, 2010, p.25).

Do perfil do candidato constam as seguintes exigências no Edital:

“3.1 – Possuir graduação em Licenciatura e ser profissional da educação básica da rede pública na ativa ou, em caso de ter nível médio, ser professor da rede pública no ensino fundamental com atividade em sala de aula. 3.2 – Dispor de horário para realizar estudos durante 10 horas semanais. 3.3 – Ter relativa familiaridade com o uso de computadores e internet para a interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem. 3.4 - Observar os critérios éticos que permitam estabelecer uma comunicação eficaz com os demais alunos e professores. 3.5 - Ter interesse nas temáticas de Gênero” (UEMA, 2010, pp.25-26).

Como já exposto, o referido curso se constituiu objeto dessa investigação entendendo-o como uma política inovadora, voltada ao enfrentamento da discriminação de gênero no ambiente educacional.

4.8. Participantes da Pesquisa

“Parte-se de uma perspectiva muito valiosa, porque à medida que se quer localizar a percepção dos sujeitos, torna-se indispensável - e este é um outro elemento muito importante -o **contato direto com o sujeito da pesquisa**”. (Martinelli, 1999, p. 24 grifos da autora).

A pesquisa envolve os/as cursistas concluintes do curso GDE, no ano de 2010, pertencentes ao polo de Codó e alunos/as de 03 (três) escolas que possuem vínculo escolar com 03 (três) egressas do GDE.

Dos/as 29 (vinte e nove) cursistas matriculados/as no GDE, 14 (quatorze) concluíram o curso. Desse universo, 02 (dois) cursistas não foram localizados/as e, 12 (doze) se constituíram os sujeitos participantes desta investigação.

O conjunto de participantes compõe dois grupos: 05 (cinco) egressos/as do GDE são 02 professores do sexo masculino e 03 do sexo feminino que, no momento, estão em suas escolas, exercendo a função de professores/as. Outras 07 (sete), também egressas do GDE são professoras, todas do sexo feminino, algumas atualmente não estão em sala de aula, 02 (duas) ocupam cargos de gestoras nas escolas e as demais estão fora da área da educação formal. Outros aspectos a serem ressaltados é que a maioria possui estado civil casado/a; com faixa etária predominantemente acima de 40 anos; a maioria possui religião católica; tempo de docência entre 5 e mais de 25 anos; predominando ainda entre os/as colaboradores da pesquisa, nível escolar em Licenciatura com especialização em diferentes áreas de conhecimento, conforme demonstrado no quadro nº1.

Em síntese, dividimos os sujeitos da pesquisa em dois blocos: professores/as que **estão em** sala de aula; e, professores/as que **estão fora** da sala de aula.

Quadro 1: Perfil dos/as professores/as egressos/as do curso GDE

Pseudônimo	Faixa etária	Estado civil	Religião	Formação	Tempo docência (anos)	Cargo que ocupa atualmente
D1	27	Casada	Católica	Licenciatura em história; Especialização em História do Brasil, Cultura e Sociedade; Psicologia da Educação.	08	Professora
D2	40	Casado	Católico	Licenciatura Plena em Pedagogia, Especialista em Gestão Pública Municipal; História Política do Brasil; em Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional; Educação do Campo; e em Maçonologia: História e Filosofia da Maçonaria.	12	Professor

D3	65	Casado	Católico	Ciências Agrárias e Pedagogia; Especialização em Educação do Campo; Educação Ambiental.	10	Professor
D4	55	Casada	Católica	Magistrado superior	05	Professora
D5	42	Solteiro	Católico	Licenciatura Plena em Filosofia; Especialização em Ciências Humanas; Educação do Campo; Gestão, Supervisão e Planejamento Educacional.	17	Professor
P1	36	Solteira	Católica	Pedagogia, com especialização em gestão e supervisão escolar	16	Gestora escolar
P2	49	Casada	Evangélica	Licenciatura em Magistério; especialização em Gestão Escolar e Educacional (concluindo)	16	Supervisora na Educação Infantil
P3	50	Casada	Católica	Licenciatura em Matemática; Especialização em Supervisão, Gestão e Planejamento educacional e de Metodologias Inovadoras para o ensino da Matemática e Ciências.	Mais de 25	Gestora em escola
P4	55	Solteira	Católica	Pedagogia e Letras; Especialização em Gestão em Saúde	15	Outro órgão público
P5	44	Casada	Católica	Pedagogia, especialização em Educação e Supervisão Pedagógica.	15	Gestora
P6	52	Casada	Católica	Licenciatura Plena em Matemática; Especialização Gestão em Educação.	22	Coordenadora em escola
P7	45	Solteira	Católica	Licenciatura Plena em Matemática, Especialização em Educação Básica, e Educação de Jovens e Adultos.	15	Participa da equipe de formação de professores de um órgão público de educação.

Sobre a amostra de alunos/as relativa ao inquérito por questionário, esta foi definida da seguinte maneira: adolescentes e jovens na idade de 14 a 18 anos, masculino e feminino do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, possuindo vínculo com professores/as egressos/as do GDE.

Ao considerarmos essa faixa etária, entendemos a sua capacidade para compreender e responder as questões que envolvem o estudo. Ao contarmos os/as alunos/as em suas escolas fomos surpreendidas, pois estes se encontram no Ensino Fundamental; e não, no Ensino Médio como imaginávamos. No Brasil esse fato é comum, pois há uma defasagem entre idade /seriação.

“Quando o aluno é reprovado ou abandona a escola por pelo menos dois anos, acaba repetindo a mesma série. Ao dar continuidade a sua trajetória escolar, estará em defasagem entre a série adequada para a sua faixa etária e a que está realmente matriculado, de acordo com a legislação educacional vigente em nosso país. A distorção também pode estar associada à entrada tardia do aluno na escola” (Santos, 2015, p.99).

Por essa razão, a pesquisa foi realizada com alunos/as do Ensino Fundamental, na faixa etária de 15 a 26 anos.

Quadro 2: Perfil dos/as alunos/as da professora e gestoras egressas do curso GDE

Escola	Alunos/as				
	Qtde. respondentes	Qtde. feminino	Faixa etária	Qtde. masculino	Faixa etária
Nº 1	20	13	17 a 20 anos	07	18 a 19 anos
Nº 2	29	19	15 a 26 anos	10	16 a 19 anos
Nº 3	10	06	16 a 18 anos	04	16 a 17 anos

Sobre a amostra dos/as alunos/as, que envolve uma análise quantitativa das respostas foram considerados os/as alunos/as de uma professora em sala de aula e de duas gestoras fora de sala de aula, ambas egressas do curso GDE, buscando também demonstrar, o que permeia as práticas destas últimas no espaço educativo. As referidas colaboradoras mobilizaram seus/as alunos/as, conforme a idade prevista. Nesse caso, entendemos que as gestoras, mesmo não estando em sala de aula, podem desenvolver novas práticas no cotidiano escolar, a partir da experiência acumulada no GDE.

A intenção em envolver os/as alunos/as dos/as cursistas (P1, P3 e D1), diz respeito ao interesse pela percepção dos/as alunos acerca dos mesmos temas, no intuito de identificar a coerência entre os discursos e as práticas dos/as professores/as, seja no contexto da sala de aula; seja na gestão.

CAPÍTULO 5 - POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL, À LUZ DO CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Introdução

O percurso de uma pesquisa nunca é nem linear nem fácil, exigindo recursos de memória e capacidade reflexiva, tendo sempre em conta as especificidades de um caminho construído, a partir da questão de partida e dos objetivos. Nesta análise, é fulcral a visão da investigadora, pelo que foram tomadas as devidas notas não estruturadas, que tomaram a forma de notas de campo.

Assim sendo, optamos por um **relato da pesquisa no plural**, integrando as diversas vertentes e, privilegiando o ponto de vista da observação participante. Em conformidade, a estrutura inicial é fragmentária, alternando notas de campo com questionário e entrevistas, possibilitando visões de conjunto das escolas em análise e, permitindo situar, fundamentar, interligar e analisar as mudanças vivenciadas pelos professores/as no âmbito das práticas escolares, a partir do curso GDE.

5.1. Visões do ambiente escolar: gênero e convívio entre pares

Ao iniciar os contatos com os/as participantes da pesquisa houve uma inquietação inicial por considerar incerto, o encontro pretendido cujos contatos mantivemos com alguns no período de 2009 a 2010, na época em que a investigadora foi tutora à distância do curso GDE. O primeiro passo foi contactar a ex-coordenadora do curso GDE para uma orientação acerca do estudo, pois além da sua relação naquele período com o GDE, ela faz parte do quadro de docentes da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, fato que ajudou a resgatar a memória do curso.

O passo seguinte foi o agendamento de uma visita à mencionada Universidade com o objetivo de conseguir autorização para acessar a plataforma do curso GDE e levantar os nomes e contatos dos/as cursistas, o que aconteceu a partir da ida à UemaNet em abril/2016.

O contato com a Coordenadora dessa Unidade fez-se necessário para expor a relevância do estudo e garantir o início da investigação, além do acesso à plataforma que se encontrava desativada por interrupção do período experimental do curso. Assim, foi possível obter todas as informações necessárias. Entre estas é de referir uma lista dos nomes dos professores/as participantes do curso, seus contatos telefônicos e endereços eletrônicos. Posteriormente, foram enviados e-mails para todos/as, totalizando 29 (vinte e nove) contatos com retorno de, pelo menos, cinco. Desses, dois possibilitaram contatos

com os/as demais, facilitado por serem professores/as e se conhecerem nas escolas no polo de Codó.

Considerando essas aproximações iniciais, destaca-se o principal contato: a professora que poderia revelar com mais precisão, a situação de todos/as os/as egressos/as do curso, a ex-tutora presencial, a **P4** que desde então conduziu a aproximação com todos os sujeitos, via *whatsapp* e ligações telefônicas, oportunidade em que melhor fora apresentada a finalidade da pesquisa.

Posteriormente, a pesquisadora viajou para a Cidade de Codó, em 19 de julho de 2016, momento em que ocorreu a primeira visita, indo às residências dos/as professores/as, garantindo o agendamento das entrevistas individuais que ocorreram naquela mesma data à noite e, durante os dias seguintes (20 e 21 de julho), totalizando 09 (nove) entrevistados, tendo cada entrevista duração de 40 minutos a 1h30min.

O contato com a ex-tutora **P4** lembrou o pensamento de Cruz Neto (2002) ao valorizar a aproximação com as pessoas da área selecionada, que mantêm sólidos laços de intercâmbio com os sujeitos a serem estudados. De fato, essa aproximação ganha uma dimensão que se consolida no respeito e confiança. No caso da ex-tutora, ela foi acolhedora em todos os momentos, proporcionando condições efetivas para o êxito dessa etapa da pesquisa. Além da hospedagem na sua residência, cedeu um espaço da sua casa para o encontro com os/as entrevistados/as, colocando-se disponível para o acompanhamento durante toda a nossa estada na cidade, fazendo uso do seu próprio veículo para a locomoção nesse período. O percurso ocorria do Centro aos bairros em que alguns/mas professores/as residem e, em alguns momentos, pela dificuldade de acesso de carro aos locais, percorríamos a pé, perguntando, de porta em porta sobre a moradia desses/as professores/as.

Um dos momentos marcantes durante as visitas ocorreu ao tentarmos localizar a gestora que trabalha em uma escola na zona rural, a **P1**. Vimo-nos diante de uma situação constrangedora, tendo em vista que muito cedo ela sairia de casa rumo à escola, então deveríamos encontrá-la antes disso. Sendo assim, por volta das 5 horas da manhã fomos a sua procura, uma vez que não conseguíamos o contato por telefone. Tal feito nos causou insegurança, devido à rua deserta e a necessidade de nos prevenir de um possível ataque dos cães soltos naquele momento, enquanto aguardávamos alguém nos atender.

Em cada contato encontramos receptividade positiva e, em determinados momentos, experienciamos a preocupação de alguns/mas professores/as com dúvidas, se

realmente iriam contribuir com a pesquisa, justificando a necessidade de recuperar a memória do tempo em que o curso ocorrera (2009 a 2010), mas todos/as foram explicitamente disponíveis.

A segunda visita a Codó (novembro de 2016) ocorreu com o objetivo de concluir as entrevistas com mais 03 (três) professoras; visitar as escolas das gestoras que compõem o grupo dos/as professores/as que não mais estão em sala de aula; aplicar o questionário junto aos/as alunos/as e acessar documentos que pudessem melhor fundamentar a investigação. Nesse caso, na **escola 1** (primeira escola visitada) fora obtida uma cópia do Plano de Gestão Escolar da Gestora, a **P3**. Além disso, foi possível assistir ao evento que ocorria naquele dia no espaço escolar: “O Dia da Consciência Negra”, momento em que os/as alunos/as faziam apresentações de poesias. No Brasil, o dia 20 de novembro, foi incluído no calendário escolar nacional em 2003, sendo instituído, oficialmente, somente em 2011, como o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Esta data relembra o aniversário da morte de Zumbi dos Palmares, em 20 de novembro de 1695, líder da República dos Palmares. Nas escolas são desenvolvidas atividades com o objetivo de promover reflexões acerca da cultura afro-brasileira.

Nessa ocasião, pude observar a participação maciça de meninas na atividade, bem como, os meninos dispersos no espaço, conversando ou circulando pela Escola. Ainda que, naquele momento, não tenha sido evidenciado a segregação proposital na atividade, lembra as reflexões sobre a socialização de gênero na escola, em que reforça estereótipos de gênero ao classificar e organizar os estudantes em atividades de grupo, as quais segregam meninos e meninas. Essa perspectiva, que começa nas brincadeiras tende à ampliação de atitudes e comportamentos estereotipados de gênero em diferentes atividades, uma vez que meninos e meninas internalizam estereótipos e preconceitos. Tal tendência constrói suas preferências e comportamentos, por vezes reforçados nos discursos dos/as próprios/as professores/as, quando comentam que meninos são mais agitados, gostam de correr e que as meninas são mais comportadas e com habilidades para leitura, por exemplo. Nesse contexto, para Bigler, Hayes e Hamilton, (2013, p.1),

“As escolas podem ampliar ou reduzir as diferenças de gênero, proporcionando ambientes que promovam a similaridade em cada gênero e as diferenças entre os gêneros, ou o inverso (diversidade em cada gênero e similaridade entre os grupos)”.

Na **escola 1**, o observado no evento “Dia da Consciência Negra” condiz com as respostas dos/as alunos/as, quando tratamos da associação do gênero e convívio entre

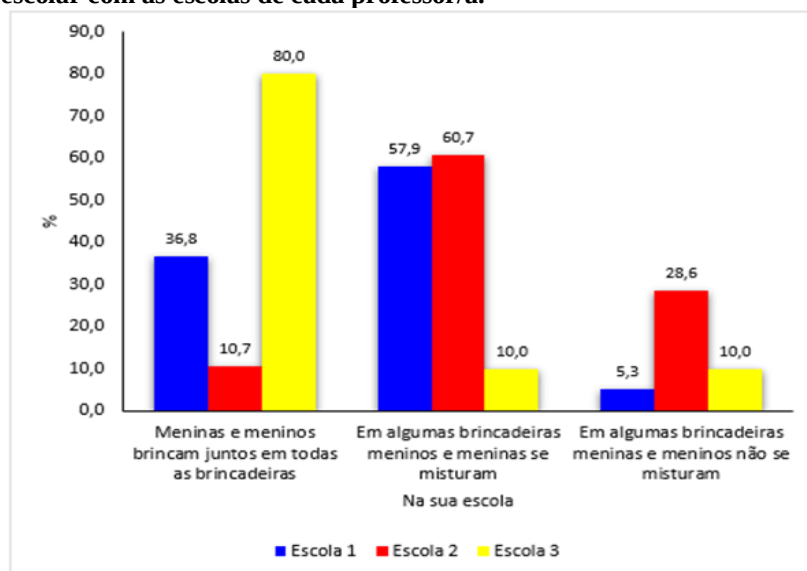
pares no ambiente escolar, descritos no Gráfico 1. Na **escola 2**, assim como na **escola 1**, quando questionados/as a respeito das brincadeiras, os/as alunos/as, dizem que somente em algumas brincadeiras meninos e meninas se misturam. Ao passo que na **escola 3**, as respostas predominantes indicam que meninas e meninos brincam juntos em todas as brincadeiras.

Ao serem questionados/as com quem gostam de se relacionar na escola, nas três escolas a proporção é a mesma, pela preferência do convívio com ambos os sexos (Tabela 1), porém, há uma disparidade em relação as **escolas 1 e 2**, quando predomina a resposta dos/as alunos/as de que somente em algumas brincadeiras meninas e meninos se misturam (Gráfico 1), gerando dúvida quanto à preferência com quem gostam de se relacionar no ambiente escolar, espaço que no seu cotidiano envolve alunos/as em diversas atividades.

Ainda nesta associação, a respeito de gênero no convívio entre pares, a proporção se repete quando afirmam nunca terem sofrido preconceito na sua condição de homem ou mulher. Mas, se especialmente nas **escolas 1 e 2**, a maioria dos respondentes considera que somente se misturam em algumas brincadeiras, não haverá, nesse contexto, explícito preconceito?

Essas informações encontram-se descritas, detalhadamente, na Tabela 1 que deu origem aos dados sumarizados do Gráfico 1, por escola.

Gráfico 1: Associação de gênero e convívio entre pares no ambiente escolar com as escolas de cada professor/a.



Fonte: Elaboração própria/2018

A Tabela 1 descreve em detalhes a associação de gênero entre pares no contexto escolar, considerando os aspectos de ano escolar, nº de meninos e nº de meninas e a

preferência de relacionamento no convívio diário. Isto subsidiou a consolidação dos dados apresentados no Gráfico 1.

Tabela 1: Associação de gênero e convívio entre pares no ambiente escolar com as escolas de cada professor/a

II- Gênero e convívio entre pares no ambiente escolar		Professor						χ^2	p
		Escola 1		Escola 2		Escola 3			
		n	%	N	%	n	%		
Ano Escolar	1º - 4º	0	0,0	0	0,0	7	70,0	38,92	< 0,001
	5º - 9º	20	100,0	29	100,0	3	30,0		
Nº de meninos na sala	1 a 5	0	0,0	11	37,9	0	0,0	26,01	< 0,001
	6 a 10	1	5,0	10	34,5	2	20,0		
	mais de 10	19	95,0	8	27,6	8	80,0		
Nº de meninas na sala	1 a 5	0	0,0	8	27,6	1	10,0	7,75	0,101
	6 a 10	1	5,0	1	3,4	1	10,0		
	mais de 10	19	95,0	20	69,0	8	80,0		
Prefere se relacionar com	Meninos	1	5,0	3	10,3	1	10,0	2,92	0,822
	Meninas	6	30,0	6	20,7	4	40,0		
	Ambos	13	65,0	19	65,5	5	50,0		
	Nenhum	0	0,0	1	3,4	0	0,0		
Na sua escola	Meninas e meninos brincam juntos em todas as brincadeiras	7	36,8	3	10,7	8	80,0	19,35	0,001
	Em algumas brincadeiras								
	meninos e meninas se misturam	11	57,9	17	60,7	1	10,0		
	Em algumas brincadeiras								
	meninas e meninos não se misturam	1	5,3	8	28,6	1	10,0		
(Apenas Meninas) Você já sofreu algum tipo de preconceito pelo fato de ser mulher?	Sim	1	7,7	2	10,5	2	33,3	2,59	0,274
	Não	12	92,3	17	89,5	4	66,7		
(Apenas Meninos) Você já sofreu algum tipo de preconceito pelo fato de ser homem?	Sim	2	25,0	1	9,1	1	25,0	1,01	0,603
	Não	6	75,0	10	90,9	3	75,0		

Na **escola 1**, concomitante ao evento, alguns/mas alunos/as foram liberados/as para as entrevistas, momento em que fora esclarecido o objetivo da pesquisa.

Na mesma oportunidade, a **P3** se disponibilizou a contribuir no possível, inclusive permitindo o registro de fotos e verificação de documentos.

Conforme o Plano de Gestão Escolar (2016, p 10) da gestora **P3**,

“Neste ano de 2016, a escola atende a uma demanda de 848 alunos matriculados, sendo distribuídos nos turnos de funcionamento da escola. No

turno matutino (com horário de funcionamento das 7:15h às 11:30h) a escola oferece a 320 alunos aula das séries finais do Ensino Fundamental I (4º e 5º Ano). No turno vespertino (com horário de funcionamento das 13:15h às 17:45h), a escola oferece aula do Ensino Fundamental II (6 ao 9º Ano) aos seus 368 alunos matriculados. Quanto ao turno noturno (com horário de funcionamento das 19:00h às 22:10h), a escola oferece um ensino mais contextualizado, as aulas são destinadas em grande porcentagem aos adultos que não puderam cursar as etapas no período normal e hoje são beneficiados com o ensino da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) ”.

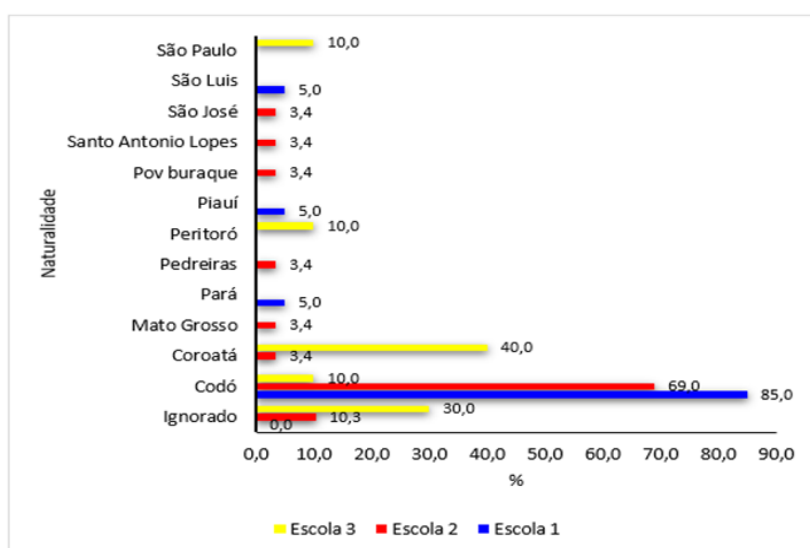
Aprofundando sobre o perfil dos/as alunos/as, encontramos que nesta **escola 1**, de acordo com o **questionário** aplicado junto a estes, a maioria dos/as alunos/as têm sua naturalidade em Codó/MA; e, com menor incidência de alunos/as nascidos/as na Capital São Luís, seguido de outros estados, Pará e Piauí, como demonstra o Gráfico 2.

A **escola 2**, também segue a tendência da maioria dos/as alunos/as que tem sua naturalidade em Codó ou povoados pertencentes a este município, como Poraque e São José; seguidos dos municípios vizinhos, como: Santo Antônio dos Lopes, Pedreiras e Coroatá.

Na **escola 3** ao contrário das anteriores, verificamos que o percentual de nascidos em Codó reduz, consideravelmente, para 10% dos/as alunos/as. A maioria nasceu em Coroatá, com 40%, outros ainda no Maranhão, no Município de Peritoró, ambos próximos à Cidade de Codó. Há também respondentes, 10% nascidos no Estado de São Paulo.

Curiosamente, para as **escolas 2 e 3** registramos ocorrências de alunos/as que ignoram a sua naturalidade, 30% são da **escola 3**; e 10,3% são da **escola 2**, como demonstrado no Gráfico 2.

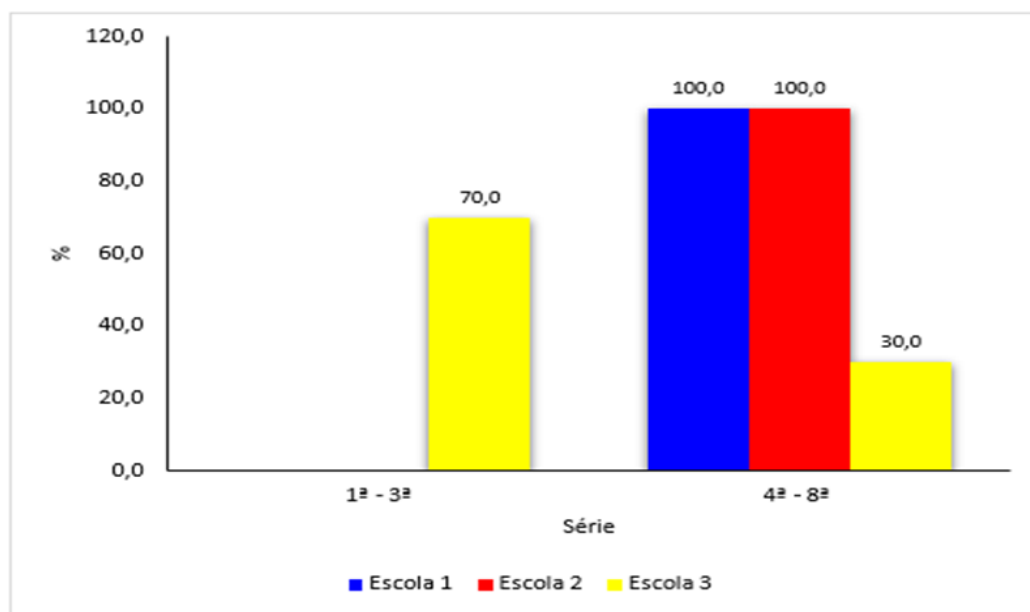
Gráfico 2: Naturalidade dos/as alunos/as das escolas 1, 2 e 3



Fonte: Elaboração própria/2018

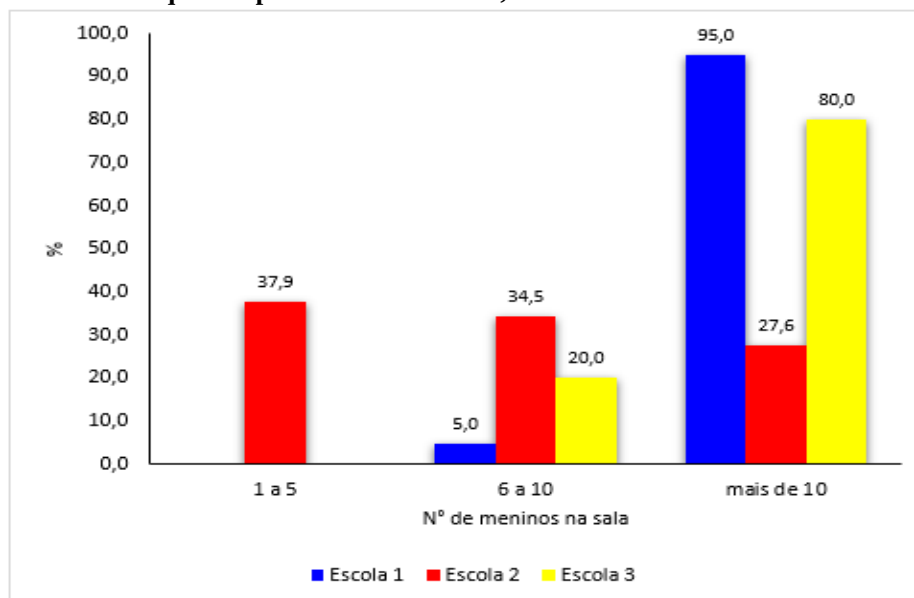
Sobre a sondagem junto aos/os alunos/as no tocante ao ano de escolaridade (Gráfico 3) e a quantidade de estudantes por sexo (Gráfico 4) nas suas salas de aula, constatamos igual predomínio de 100% de alunos/as estão no 5º e 9º ano na escola 1 e 2. Já na escola 3, verificamos que a maioria, ou seja, 70% se encontram entre o 2º e o 4º ano. Tal fato se confirma nas entrevistas com **P1**, **P3** e **D1**, quando ressaltaram que nas suas escolas, a idade dos/as alunos/as não corresponde ao ano escolar. Nessas escolas, as idades predominantes, conforme Quadro 2, já exposto sobre o perfil dos/as alunos/as, as idades predominantes são, respectivamente: escola 1 – alunos/as com idades entre 17 a 20 anos (estão no 5º e 9º ano – Ensino Fundamental I e II, como regido pelo MEC); escola 2 - alunos/as com idades entre 15 a 26 anos (Ensino Fundamental I e II), e escola 3 – alunos/as com idades entre 16 a 18 anos (estão do 2º a 4º ano - Ensino Fundamental I).

Gráfico 3: Ano escolar dos/as alunos/as das escolas 1, 2 e 3



Fonte: Elaboração Própria/2018

Como poderemos verificar, através do Gráfico 4, a proporção de meninos e meninas, quando avaliada frequência acima de 10 alunos/as, nas **escolas 1 e 2** é a mesma, havendo destaque para a **escola 2** com maior frequência de meninas. O percentual igual para frequência de meninos e meninas, em escolas diferentes e no mesmo ano de escolaridade, é compatível, ao que o PNPM III traz em seu texto sobre a redução no processo educacional acerca da desigualdade de gênero, no que se refere ao acesso, havendo paridade de gênero nas matrículas em quase todos os níveis de ensino.

Gráfico 4: Frequência por sexo nas escolas 1, 2 e 3

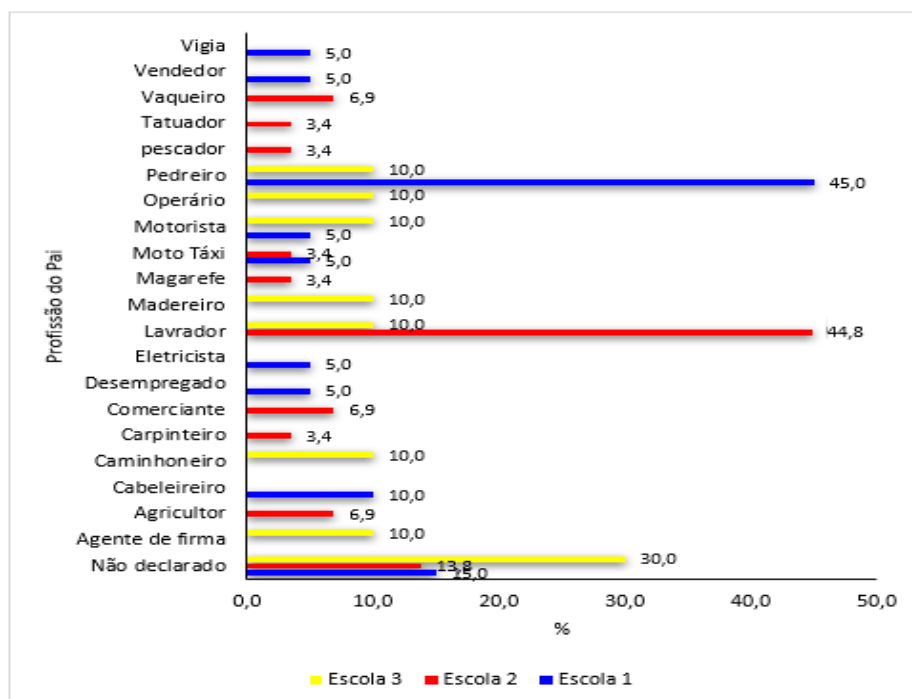
Fonte: Elaboração Própria/2018

A visita à **segunda escola** localizada na zona rural do Município de Codó, no Povoado Centro dos Monteiros, foi possível a partir do convite da **P1**, Gestora desta escola.

O percurso foi realizado no carro da referida Gestora, haja vista a dificuldade de acesso ao local, tanto pela escassez de transporte como pelo percurso por estradas de terra. A respeito de tal realidade, algumas crianças e jovens costumam ir caminhando para a escola, ainda que haja ônibus, ressaltando-se suas precárias condições.

Da mesma maneira, constatamos a precariedade da estrutura da escola e todo seu entorno. Ao lado da escola existe uma casa cuja vizinha demonstrou dar apoio aos/as professores/as, sendo percebido o seu acolhimento na chegada destes/as à escola e intervalo para almoço, ocasião em que pudemos realizar a refeição na companhia de algumas professoras, sendo a refeição preparada pela proprietária da casa, uma dinâmica de colhimento que pareceu fazer parte da rotina da relação entre comunidade e escola.

As imagens registradas a respeito desta escola (**escola 2**) têm consonância com as respostas dos/as alunos/as no questionário sobre a profissão dos seus pais, havendo predominância sobre o pai ser lavrador, vaqueiro, agricultor; e a mãe, lavradora, dona de casa e comerciante.

Gráfico 5: Associação dos dados dos pais com as escolas de cada professora

Fonte: Elaboração Própria/2018

Na **escola 1**, relativa à questão sobre a profissão do pai, verificamos a predominância de pedreiro; seguido de cabeleireiro, motorista, vendedor e vigia. Dos inquiridos, 15% não responderam a esta questão. Quanto à mãe, as profissões mais ressaltadas foram, dona de casa, lavradora, trabalha em restaurante e faxineira. Um percentual de 30%, não respondeu a esta questão.

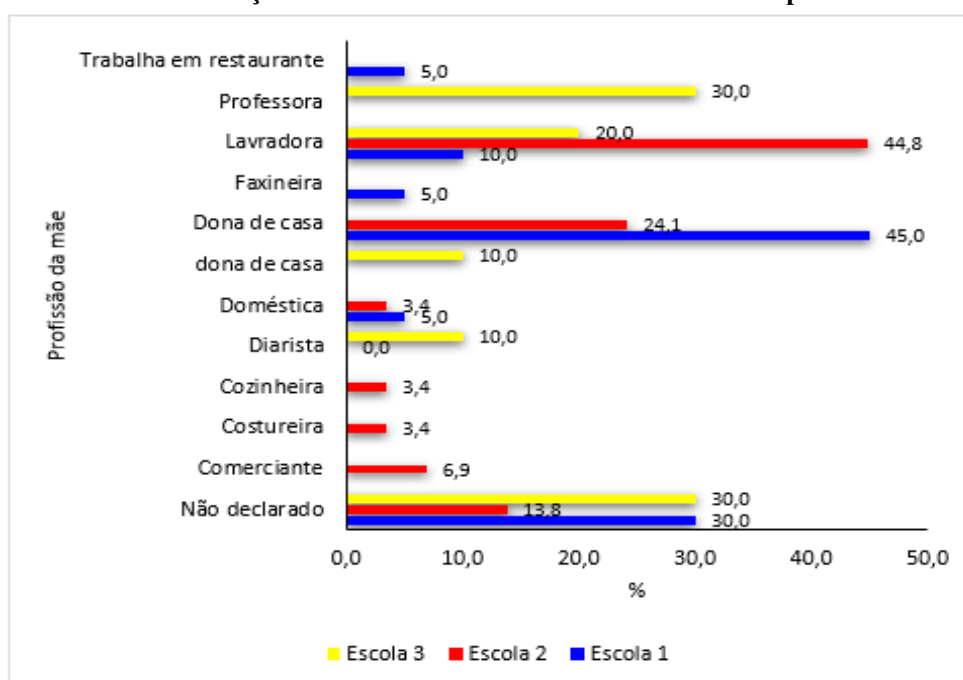
Sobre os/as alunos/as da **escola 3**, as profissões para o pai com um percentual de 10% são: pedreiro, operário, motorista, madeireiro, lavrador, caminhoneiro e agente de firma (Gráfico 5). Dos inquiridos, 30% não responderam. Esse mesmo percentual de resposta não declarada se repete para a profissão da mãe (Gráfico 6). Para esta escola há destaque da profissão, professora com 30%, destoando das demais profissões declaradas nas outras escolas, mas havendo também, menção às profissões de lavradora e diarista. (Gráfico 6).

Na **escola 1**, como já mencionado, foi disponibilizado o Plano de Gestão Escolar da Gestora (**P3**), documento no qual constatamos o perfil das famílias, registro esse que se coaduna ao revelado pelos/as alunos/as nos questionários sobre um dos aspectos do nível socioeconômico da família. Embora não tenhamos documentos comprobatórios das demais escolas investigadas (**2 e 3**), as quais apresentaram dificuldade para disponibilizar

o acesso aos documentos solicitados. Desta forma, constata-se que os resultados dos/as alunos/as demonstram uma realidade semelhante.

“A maior parte dos alunos é oriunda de famílias de nível socioeconômico cultural baixo. Os pais e/ou responsáveis por esses alunos vivem do comércio, do serviço doméstico ou da lavoura. Os outros se situam em um nível melhor em relação aos demais, como: professores, funcionários públicos, e pequenos comerciantes, possuindo um nível socioeconômico satisfatório. A referida escola não se difere de outras escolas públicas do nosso Município de Codó, sendo carente em vários aspectos: alunos que vem de famílias desestruturadas por causa do álcool, do desemprego, das drogas, ou, até mesmo, da separação entre os pais”. (Plano de Gestão Escolar, 2016, p.25)

Gráfico 6: Associação dos dados das mães com as escolas de cada professora



Fonte: Elaboração Própria/2018

Na **terceira escola** visitada, no dia 25 de novembro de 2016, fora realizada a entrevista com a única participante do curso GDE que exerce a função de professora (D1), leciona para turmas de alunos/as de 16 a 18 anos. Tanto quanto a professora, os/as alunos/as se apresentaram disponíveis a colaborar com a pesquisa. No caso dos/as alunos/as, naquele momento, não fora viável a aplicação do questionário, considerando que os/as presentes/as, sendo menores de idade, não possuíam a autorização, como foi recomendado previamente. Sendo assim, foi solicitado à professora, a viabilidade de ela mesma aplicar, posteriormente, e enviar os resultados a esta pesquisadora, tendo sido a mesma professora orientada sobre os questionários, ocorrendo satisfatório retorno no mês seguinte.

5.2. O Curso GDE e a sua Implementação a partir da Universidade Estadual Do Maranhão (UEMA)

No Maranhão, as vagas do curso GDE foram distribuídas entre a Universidade Estadual do Maranhão, ofertando o curso em 20 polos; e a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), ofertando o curso em 02 polos.

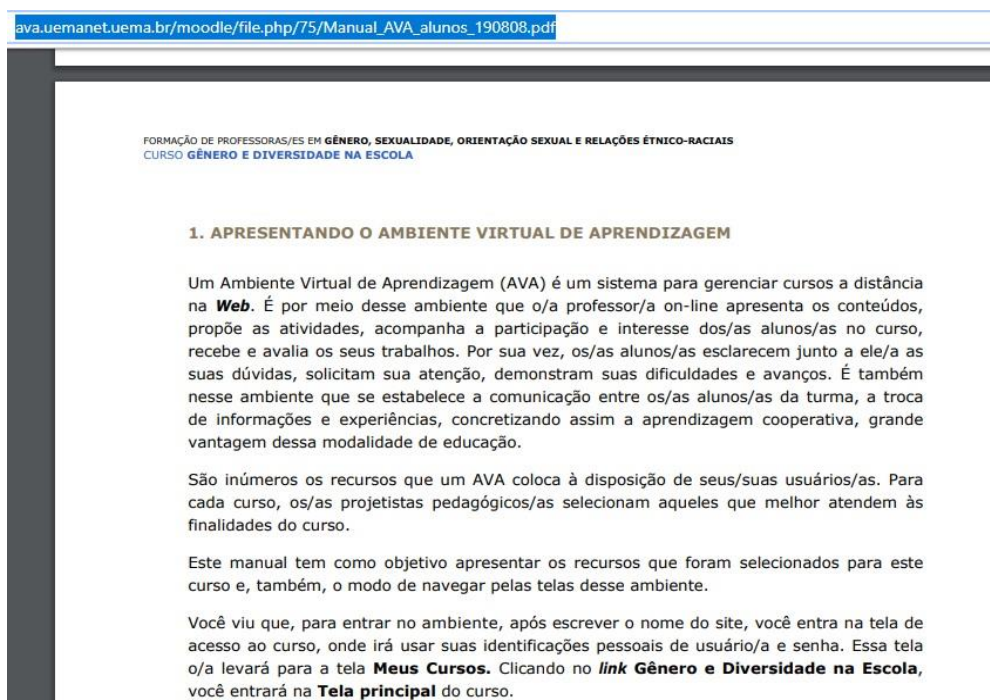
Na UEMA, o curso GDE foi desenvolvido no período de 2009 a 2010, ofertado nos seguintes polos da UemaNet: Alto Parnaíba, Anapurus, Arari, Bom Jesus das Selvas, Barra do Corda, Carolina, Caxias, Codó, Coelho Neto, Nina Rodrigues, Santa Inês, Santa Quitéria, Santo Antônio dos Lopes, São João dos Patos, Timbiras, Fortaleza dos Nogueiras, Grajaú, Colinas, Humberto de Campos, Dom Pedro.

Conforme consta no Relatório Final do Curso Gênero e Diversidade na Escola GDE/SECAD/UEMA (2010), para a sua implementação foram necessárias algumas medidas de planejamento, das quais destacamos a capacitação dos/as profissionais envolvidos/as, considerando tratar-se de uma metodologia na modalidade à distância.

A capacitação foi destinada, tanto aos/às tutores/as a distância quanto aos/às tutores/as presenciais, os/as quais obtiveram orientações pertinentes aos conteúdos e atividades, bem como sobre procedimentos frente ao AVA, relativos à ambientação do/as cursistas na plataforma *moodle*, conforme as figuras 1 e 2.

Figura 1: Reprodução da página inicial do ambiente virtual do GDE



Figura 2: Ambiente virtual de aprendizagem Manual do/a aluno/a

Sobre o perfil dos/as candidatos/as para participarem do curso GDE, este exigia alguns critérios:

“Graduação em licenciatura e ser profissional da educação da Rede Pública na ativa ou, em caso de ter nível médio, ser professor da Rede Pública no Ensino Fundamental com atividade em sala de aula; ter disponibilidade de horário para realizar estudos durante 10 horas semanais; ter relativa familiaridade com o uso de computadores e internet para a interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem; ter interesse pelo curso” (Universidade Estadual do Maranhão [UEMA], 2010, p.6).

Quanto aos critérios de seleção para os/as tutores/as à distância e tutores/as presenciais:

“Para a seleção dos tutores à distância, o perfil exigido como critério para seleção dos mesmos foi: formação acadêmica e experiência nas áreas de conhecimento do curso: experiência no magistério ou formação pós-graduada; disponibilidade de 20 horas semanais; possuir capacitação no curso de Formação de Tutores e ter disponibilidade para participar da capacitação no conteúdo do GDE. Para os tutores presenciais o perfil solicitado foi: formação graduada em cursos de licenciatura; ter experiência de no mínimo um ano na educação básica ou possuir pós-graduação; residir na área polo de apoio presencial; ter disponibilidade de 20 horas semanais; possuir o curso de Formação de tutores” (UEMA, 2010, p.5).

Fonte: <http://ava.uemanet.uema.br/moodle/file.php/75/Manual_AVA_alunos_190808.pdf>.

A aproximação inicial com o objeto de investigação do presente estudo ocorreu no período de maio a junho de 2015. Lembramos que, embora, como já foi dito, a

investigadora tivesse vivenciado a experiência do GDE para esta pesquisa, considerou o estudo como uma retomada de “fora”, após cinco anos da sua implementação.

A investigação se inicia com a busca dos registros sobre a implementação do GDE, concedidos pela UEMA, a partir Relatório Final do Curso Gênero e Diversidade na Escola - GDE/SECAD/UEMA (2010), e visita ao AVA. Essa aproximação incluiu o acesso aos fóruns de discussão dos temas, espaço de troca de experiências e onde se encontram registrados os discursos dos/as participantes no processo de apreensão dos conteúdos previstos. Em face dessa possibilidade, surgiram as questões: Quais os discursos dos/as participantes associados às desigualdades de gênero? Quais as possibilidades de desconstrução dos paradigmas tradicionais que reforçam a discriminação de gênero, a partir da participação do/as cursistas no curso GDE?

No AVA, pudemos ainda fazer o levantamento dos polos participantes do GDE, verificar o número de participantes e identificar a natureza de cada módulo.

O Módulo 1 –Diversidade - problematiza a respeito da diversidade cultural, do etnocentrismo, estereótipos e preconceitos. Esse módulo destaca sobre os parâmetros da “normalidade”, lembrando exemplos de mensagens discriminatórias contidas em frases em que a ênfase do “mas” oculta o tratamento voltado para a “diversidade”. Entre outros exemplos, cotidianamente ouvimos: “Um jovem gay, agredido porque andava de mãos dadas com seu companheiro, pode ouvir, mesmo dos que reprovam ações violentas, frase do tipo: Tudo bem ser gay, mas precisa andar de mãos dadas em público, dar beijo?!” (SPM, 2009, p.19).

No que diz respeito ao **Módulo 2 - Gênero**, entre outros aspectos:

“(...) é dedicado à discussão sobre gênero e centra atenção nas desigualdades entre homens e mulheres na sociedade brasileira na esfera escolar. Além disso, investiga as dinâmicas sociais por meio das quais as identidades de gênero são socialmente construídas e como a escola pode desnaturalizar certos estereótipos e questionar as desigualdades sociais. O módulo discute também como as representações de gênero incidem na socialização infantil e adolescente, nas escolhas que homens e mulheres fazem ao longo da vida, desde a profissão até a vida afetiva-sexual, na construção da identidade social de cada indivíduo, na divisão sexual do trabalho e, finalmente, na organização social da vida privada” (Carrara et al., 2011, p.39)

Sobre o **módulo 3 - Sexualidade e Orientação Sexual** - traz a conexão entre o sexo e o corpo, a identidade de gênero e a orientação sexual, tendo como base a construção social, abordagem com ênfase nos significados, história e aplicações contemporâneas dessas questões. O **módulo 4 - Relações Étnico-Raciais** - compõe ideias a respeito do

racismo, etnocentrismo e preconceito, que também se perpetuam na naturalização das diferenças.

Antes da chamada para a participação dos fóruns, cabia aos/as cursistas se apropriarem do material didático, uma possibilidade de conhecimento e/ou aprofundamento dos conceitos, os quais poderiam relacionar com os seus conhecimentos prévios e socializar com os/as demais participantes do curso. O entrevistado **D2**, por exemplo, ressalta sobre este espaço, que para ele *“é o momento de você colocar algumas experiências, algo que você viveu; algo que você viu. É o momento de tomar conhecimento das experiências dos demais participantes, de você aprimorar um conhecimento”*.

Nos fóruns, o/a cursista é convidado/a pelo/a tutor/a para participar da discussão, a partir de uma provocação ao debate, ora com uma pergunta; ora com enunciados afirmativos, suscitando problematizações contidas no material didático disponível. Iniciam a partir do procedimento exibido na figura 3.

Figura 3: Página do fórum do curso GDE



Fonte: < http://ava.uemanet.uema.br/moodle/file.php/75/Manual_AVA_alunos_190808.pdf>.

No fórum de discussão *on-line*, a comunicação se torna interativa, sendo conduzida, pedagogicamente, pelo/a tutor/a, auxiliando a organização do pensamento, criticidade e a socialização do conhecimento entre os/as aprendizes. A seguir, expomos um exemplo da condução de um dos fóruns, ocorridos em fevereiro de 2010, com o tema “Gênero no Cotidiano Escolar”, incluindo fragmentos dos enunciados do tutor e das reflexões dos/as cursistas do polo de Codó:

Nesse fórum, conforme pesquisa no AVA foi apresentado um texto reflexivo do **tutor**, visando à problematização do tema:

“Acredito que muitas coisas estão mudando, no entanto, ainda estão impregnadas certas marcas no nosso imaginário que demandarão muito trabalho para serem removidas. Portanto, alunas/os, ainda, responderiam diferenciadamente, – e levando sempre em consideração estereótipos e estigmas que permeiam as relações de gênero –, ao convite para dança, futebol e voleibol. Entendemos como muito importante que meninas e meninos tenham experiências em toda e qualquer atividade e, para tanto, realizaria aulas como enfoque na desconstrução dos estigmas e estereótipos que envolvem estas atividades exemplificando-as com participações exitosas das mulheres e dos homens em cada uma delas (...).”

Dos/as 11 (onze) cursistas participantes⁹, percebemos a preocupação com o que consideram um desafio para o/a professor/a, a “dificuldade” de vencer as práticas reprodutoras da desigualdade de gênero, haja vista que dependem dos meios disponíveis para essa reorganização, que acreditam, envolvem sobremaneira a família e a sociedade. O destaque nos argumentos seguintes é a importância da família na mudança desses paradigmas, ao mesmo tempo em que expressam uma ideia de papel, ora de coadjuvante da escola nesse processo, ora de protagonista dessas mudanças.

P2 *“Certamente, que as diferenças de gênero sempre **foram impecílios** para a realização de muitas atividades no cotidiano escolar. Porém, sendo a escola um agente formador de cidadania e ter como objetivo a eliminação desses estigmas, passa a ser uma estratégia de ensino que os professores precisam desenvolver com muita segurança.”*

P5 *“(...) Gostaria de ressaltar apenas, que isto é um fato e devemos falar sobre o assunto de maneira a abordar todas as questões rotineiras decorrentes na sociedade, para que haja uma criticidade sobre o “problema”, sobre essa visão medieval ainda prevalecente em nosso meio. **Acredito que essa é uma tarefa um tanto difícil para o educador, pois as crianças e jovens já possuem uma formação familiar** que, na maioria das vezes transmite esses valores, porém, sabemos o quanto somos formadores de opinião e que o nosso trabalho depende do compromisso que temos com o discente, com a sociedade”. (Grifo nosso)*

P6 *“No cotidiano escolar ainda existem essas diferenças de gênero, muitas vezes as atividades desenvolvidas na escola se dão de forma separada, sem contar que as crianças já possuem sua formação familiar. **Dessa forma para nós educadores/as fica difícil trabalhar essas diferenças sem a ajuda da família**”. (Grifo nosso).*

P7 *“Infelizmente, tenho que concordar que muitas atividades desenvolvidas nas escolas ainda exigem essa separação, no que diz respeito ao que é para homens e o que é para mulheres participarem. **E para nós educadores fica muito difícil trabalhar** e passar de forma significativa tais valores ainda tão*

⁹ Seleccionamos neste Fórum de discussão, fragmentos de alguns cursistas que são sujeitos dessa pesquisa, por esta razão, utilizamos o mesmo codinome (P2, P5, P6, P7, D2 e D3).

impregnados em nossa sociedade, ainda com visão tão machista” (Grifo nosso).

D2 *“Ao longo da história da educação, o ensino sofreu influência de diversos fatores: políticos, econômicos, culturais e sociais, que provocam dentre outras consequências, a separação de meninas e meninos em atividades desenvolvidas no ambiente escolar, **tornando difícil** em alguns momentos a interação social entre meninos e meninas. ”*

D3 *“As diferenças de Gênero **sempre atrapalharam** nas realizações de várias atividades no ambiente da escola. Como sabedor de que a escola é um espaço para que se possa desenvolver atividades para minimizar esses problemas, os professores precisam ter conhecimento o suficiente para resolver essas diferenças com segurança.”.*

Levantamos, ainda, outras reflexões no mesmo fórum por parte de tutore/as, em outros Polos. Na **Turma B** do polo de Anapurus foram suscitados os seguintes questionamentos:

- “- Como as relações de gênero estão presentes em seu cotidiano escolar?*
- Como elas se apresentam em elementos como disciplina, diferenças de rendimento e em atividades fora e dentro da sala de aula?*
- Você acredita que há atividades para meninas e para meninos?”*

Nesse polo, destacamos o comentário de duas cursistas¹⁰, em que a primeira apresenta um discurso reducionista, expressando a falta de aprofundamento acerca das questões de gênero, situando sua discussão no âmbito da saúde física e mental, ignorando aspectos da construção social, histórica e política das identidades de gênero. Para a cursista, as atividades físicas comuns, defendidas para meninos e meninas teriam vantagem na perspectiva do desenvolvimento fisiológico e mental.

Cursista 1 *“A escola ainda se apresenta como espaço fechado às questões das diferenças, às discussões sobre acesso ao desenvolvimento escolar de meninos e meninas. Acredito que todo tipo de atividade é saudável para todos, não importa se é dança ou futebol, pois ajuda a desenvolver **o metabolismo e a mente das crianças**” (Grifo nosso).*

A fala da **cursista 2** trata da visão da escola como uma instância que ainda reproduz com frequência os padrões hierárquicos, preconceituosos em que se pautam as relações entre homens e mulheres, ao mesmo tempo em que destaca o papel do/a professor/a na desconstrução das práticas discriminatórias.

Cursista 2 *“É comum, ainda encontrarmos escolas principalmente de Educação Infantil que realçam as diferenças entre os sexos, dispondo o ambiente escolar em que meninos ficam de um lado e meninas para o outro. E essa distinção ganha vigor até na seleção do material e uso nas atividades,*

¹⁰Denominamos “cursista”, por tratar-se de outros sujeitos, e estes não fazem parte do grupo que colaborou diretamente nesta pesquisa.

onde meninos não usam lilás muito menos rosa. É nesse momento que o professor tem que ter a sensibilidade de perceber a abertura e a oportunidade para construir a igualdade de gênero e não inculcar comportamentos e atividades masculinas ou femininas” (Grifo nosso).

Em geral, a expectativa dos/as tutores/as era de que os/as cursistas se apropriassem dos conteúdos que lhes foram disponibilizados, e assim, interagissem contribuindo para a desconstrução dos equívocos em torno dos conceitos prévios, caso fosse essa a compreensão. Os/as tutores/as *online* se constituíam profissionais especialistas nas áreas de conhecimento do curso com o papel de, sobretudo, participar e conduzir as discussões, contribuindo com esclarecimentos e avaliando o nível de participação dos/as cursistas, a fim de disseminar os conteúdos, com vistas a:

“(...) combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua “transformação”, incentivando, nas relações escolares, a “diversidade de comportamento de homens e mulheres”, a “relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino”, o “respeito pelo outro sexo” e pelas “variadas expressões do feminino e do masculino””. (Brasil, 1997, 144-146 cit. por Vianna & Unbehaum, 2006, p.99).

A participação e as contribuições também foram avaliadas pelos/as próprios/as cursistas, ou melhor, deviam fazer um auto avaliação, utilizando o *diário de bordo*, o qual se constituía mais uma ferramenta *online*, em cada módulo. No diário deveriam registrar as suas percepções acerca da sua própria trajetória, devendo envolver os pontos críticos sobre mudanças; ou não, a respeito dos conteúdos apreendidos, do impacto na sua vida pessoal e/ou profissional. Da mesma forma, podiam pontuar observações em torno do seu nível de satisfação (positivo e/ou negativo) com o curso, nos diferentes aspectos: mediação dos tutores/as, material didático, infraestrutura dos polos, entre outros.

Na fase conclusiva do curso, os/as cursistas fizeram um relato da experiência pedagógica do GDE/UEMA, respondendo

o questionário disponibilizado no AVA. “Este instrumento de avaliação dos resultados do curso foi exposto pela SECAD e utilizado como uma das formas de sondagem da opinião dos principais atores/atrizes dessa primeira experiência” (Relatório Geral do GDE, 2010, p.13). Consta no mesmo relatório, que tal questionário foi respondido por 424 cursistas, quase a totalidade dos aprovados pelo curso.

Vale destacar, que o curso GDE enfrentou nos bastidores, inúmeros agravantes pontuados por Carrara et al. (2011, p.72). Entre outros,

“A distância geográfica existente em alguns contextos e a dificuldade de acesso a transportes (precárias condições de rodovias e linhas de ônibus). A

coordenação do Maranhão (UEMA) sinaliza que o estado possui grande extensão territorial e o GDE foi ofertado em 20 polos de apoio presencial da UAB, para quase mil alunos que enfrentaram dificuldades de deslocamento;

A falta de estrutura e apoio tecnológico de tutores/as presenciais nos polos, de forma a propiciar o acesso necessário para os/as cursistas; principalmente aqueles/as que se encontram em áreas rurais, e por serem estes que apresentam maior dificuldade com a utilização de computador e da internet; a dificuldade de acesso à informática e a ausência ou a baixa conectividade da banda larga, que dificultou ou até impediu o envio das inscrições ao curso, o que levou à evasão, de forma significativa, em algumas ofertas.”

Ainda que constatadas essas fragilidades, notamos que a estrutura do GDE foi organizada para sensibilizar os profissionais para uma mudança nas suas práticas, percebida inicialmente pela sua disposição ao conhecimento com vistas à disseminação de um novo paradigma sobre as questões de gênero, raça/etnia e orientação sexual. Essa abertura para envolver-se com novos saberes, leituras atentas às exigências da modernidade, trouxe para nós questionamentos cujas respostas que seguem, iniciam-se pelos aspectos da motivação e iniciativas do/as entrevistados/as em torno do curso GDE.

5.3. O curso Gênero e Diversidade na Escola - GDE: percurso dos/as professores/as em direção à Formação

5.3.1. Motivação para participação do GDE

Grupo fora de sala de aula

No que concerne à motivação para os/as entrevistados/as, o curso GDE atende a uma necessidade de intervenção fundamentada sobre o tema, junto ao alunado como uma forma de se sentirem seguros e melhor compreender seus/suas alunos/as, a exemplo da **P3**, que diz: *“Escolhi o curso porque é excelente. Para mim, foi essencial para eu poder entender meu aluno. Logo depois saí de sala de aula e fui para a gestão, e aí, sim, a gente não vê só a questão da sala, vê todo o universo”*.

No caso da **P5**, esta vislumbrou compreender os processos em sala de aula e deixa evidente, que o tema superou a sua expectativa que em princípio estava voltada para o domínio de questões relativas somente à homossexualidade, mas que viu a sua amplitude ao perceber o tema relacionado também às questões de raça/etnia e à questão das mulheres.

P5 *“Quando vi “Gênero e Diversidade”, levei mais para a questão de compreender os processos, de encontrar, quem sabe, um aluno homossexual na sala... A princípio, eu pensei dessa forma, e quando eu comecei a fazer o curso, aí eu vi que de fato tinha algo mais do que simplesmente compreender os processos que hoje nos encontramos em sala de aula, vem a questão do*

negro, as questões da mulher também, uma série de coisas que de fato também contribuíram”.

Dessa forma, torna-se evidente o alargamento de uma visão de escola que ultrapassa os limites da sala de aula e, que tem em conta os valores dos/as alunos/as e seus comportamentos.

Grupo em sala de aula:

Os participantes **D2** e **D5**, também compartilham da expectativa em relação ao conhecimento para lidar com as situações que refletem gênero e diversidade no cotidiano da escola. O cursista **D2** tem a compreensão de que a sociedade sofre transformações e, que quem educa tem que estar preparado para analisar e atuar quanto à diversidade educacional, justificando que o educador/a *“às vezes, tem o conhecimento, mas não sabe lidar, mas tem que buscar o conhecimento para tentar estar preparado, porque a realidade é um pouco diferente do teórico”*. A busca pelo conhecimento foi também a motivação para o cursista **D5**. Argumenta: *“Como professor, temos que estar aperfeiçoando e também pela questão de já lidar com a diversidade dentro da sala de aula”*.

Tais considerações levam a crer que os temas abordados no curso não fazem parte do repertório dos/as professores/as e, que esta formação possibilitou um campo de reflexão crítica mais ampla, haja vista a menção sobre a amplitude da discussão, envolvendo as questões dos negros e das mulheres como expresso anteriormente pela **P5**.

Além da motivação, interessou-nos saber como se deu a iniciativa para participar do curso, no sentido de conhecer as condições em que se insere a busca pela formação continuada.

5.3.2. Iniciativa para participação no curso GDE

Grupo fora de sala de aula:

A iniciativa para participar do curso GDE, conforme afirma este grupo, deu-se a partir do convite de pessoas conhecidas, que de alguma forma frequentam ou trabalham no Polo da UemaNet. Indicam também, a facilidade de contato entre os/as professores/as, que logo compartilham entre eles; também os/as próprios/as coordenadores/as e tutores/as de curso que divulgam as ofertas de cursos de aperfeiçoamento, graduação e pós-graduação no Polo.

Conforme a entrevistada **P2**, “Partiu de um convite, tinha recentemente concluído o normal superior, e soube do curso e me interessei. Foi através da professora que estava na coordenação geral da UemaNet”. Da mesma forma ocorreu com a **P4**, que também soube através do coordenador do Polo. Na oportunidade, a convidou para ser tutora presencial do curso, durante seis meses. A cursista **P6** também foi convidada e afirma que, por se tratar de uma cidade pequena, os amigos que são tutores/as saem em busca dos/as alunos/as, e afirma que evidenciou relutância para fazer o curso, dizendo ter cedido após muita insistência de uma colega. Os/as entrevistados/as **P1 e P7** apontam que se interessaram pela divulgação no site UemaNet.

Apesar de se inseriram no curso, a partir de uma busca direta feita por terceiros, a oferta do curso foi divulgada em Edital e site da UemaNet, espaço em que poderiam se inscrever, desde que respondessem aos critérios de seleção, conforme o citado Edital:

1.DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

1.1. O presente documento rege o processo de seleção para ingresso no curso Gênero e Diversidade na Escola, oferecido na modalidade à distância pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

1.2. Os professores e profissionais da educação básica, candidatos a cursistas, serão selecionados com base nos critérios estabelecidos no presente Edital.

1.3. O curso é gratuito e terá uma carga horária total de 200 horas, sendo 180 horas à distância e 20 horas presenciais, no Pólo de Apoio escolhido pelo candidato (a).

1.4. O candidato que, por qualquer motivo, deixar de atender às normas e às recomendações estabelecidas será automaticamente eliminado do processo de seleção. [UEMA], 2010, p.36).

“3. DO PERFIL DO CANDIDATO

3.1 - Possuir graduação em Licenciatura e ser profissional da educação básica da rede pública na ativa ou, em caso de ter nível médio, ser professor da rede pública no ensino fundamental com atividade em sala de aula.

3.2 - Dispor de horário para realizar estudos durante 10 horas semanais.

3.3 - Ter relativa familiaridade com o uso de computadores e internet para a interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem.

3.4 - Observar os critérios éticos que permitam estabelecer uma comunicação eficaz com os demais alunos e professores

3.5 - Ter interesse nas temáticas do curso (UEMA, 2010, p.37).

Grupo em de sala de aula

A iniciativa para esse grupo partiu da busca de aperfeiçoamento das suas práticas, despertado pela divulgação do curso no *site* da UemaNet, como afirmam **D1** “*Vi pela internet*” e **D2**:

“Na internet descobri a disponibilidade das vagas na cidade de Codó. A gente sentiu que aquele curso é de suma importância pra que a agente pudesse tá melhorando a nossa prática em sala de aula, compreendendo mais sobre as diferenças entre os gêneros no contexto escolar, e a gente teve interesse de fazer para melhorar a nossa prática enquanto pessoa, educador, enquanto formador de opinião”.

Sendo convidado/a ou tendo iniciativa própria para participar do curso GDE, os/as entrevistados/as reforçam um entusiasmo pelo tema, ressaltando a necessidade de aprofundamento das reflexões, a necessidade de aprender a lidar com a diversidade nas suas práticas e de se aproximar mais de temas emergentes na atualidade, vinculados à educação.

5.3.3. Autoavaliação da aprendizagem

Ao tratarmos da autoavaliação da aprendizagem no curso, os/as entrevistados/as fazem referência à aquisição de informações, novos conhecimentos ou ampliação e aprofundamento destes conhecimentos; a assimilação de novos subsídios teóricos para trabalhar com os/as alunos/as, admitindo a possibilidade de romper preconceitos, na medida em que afirmam ter uma visão diferente sobre os temas abordados, contribuindo para o seu crescimento pessoal e profissional.

Grupo fora de sala de aula

Este grupo evidencia que o curso foi uma referência para compreender questões relacionadas a gênero, sexualidade, raça/etnia, trazendo elementos para problematizações nas diversas áreas de suas vidas, viabilizando a desconstrução de conteúdos, que tinham como verdades, e que o percurso do curso ajudou formar novas consciências ou um “novo olhar”. Assim, o curso GDE teve para **P1** caráter transformador.

“Quando eu fui fazer o curso eu já tinha feito sobre sexualidade na escola e tinha muita coisa sobre as relações sexuais, e eu não tinha ideia do que era sexo, gênero, sexualidade, raça... E o curso GDE, eu creio que era relativamente novo para todos. Eu não sabia antes de nenhum curso desse tipo, que abrisse um leque de informações novas, pertinentes, que indagasse e que instigasse a gente. Eu trago para vida, para o trabalho, para as relações de amizade, e, principalmente, para as minhas relações de sala de aula, de educadora”.

Com essa compreensão, a entrevistada **P1** considera que o curso a instigou também, a continuar estudando, e se engajou em um outro curso de especialização (inconcluso), seguindo o mesmo padrão temático: “Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça”, promovido pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, na modalidade à distância.

Algumas cursistas refletiram sobre a desconstrução de ideias, as quais tinham como verdades, referindo que o curso contribuiu para uma nova visão. Dentro dessa nova perspectiva, a cursista **P2** considera que o curso *“foi muito gratificante e relevante naquilo que a gente tinha como verdade, e a partir daí a gente foi construir outras, e que a partir dessas verdades, a gente pode entender muitas coisas, o porquê de muitos acontecimentos de uma cultura que a gente vivia e que agente tinha como verdade”*.

A cursista **P3**, também relata sobre ter adquirido uma nova visão, mas enfatiza não ser preconceituosa e, que a outra visão que passou a ter foi no sentido de melhorar a que já possuía: *“O curso me ensinou a ter outra visão, uma visão melhor da que eu já tinha”*.

Ao entrevistar a cursista **P4**, esta recordou os módulos do curso e seus conteúdos, justificando o quanto foi significativo:

“Trouxe novos conhecimentos e possibilitou a formação de consciência, pra se ver de forma diferente, a maneira para trabalharmos na escola, para possibilitar trabalhar com maior respeito aos direitos humanos, a dignidade humana. Foi significativo, foi um pontapé inicial para a escola repensar a sua prática”.

A fala da cursista **P5** expõe uma experiência mais voltada para a sua orientação junto a outros/as professores/as; e não, junto a alunos/as, e, nesse contexto, afirma que as suas intervenções são respaldadas pelo conhecimento adquirido no curso.

P5 *“Avalio como positiva na minha prática. Como te falei, eu não estou mais em sala de aula como estava antes, minha área ficou mais restrita para a avaliação pedagógica, porém, vejo isso na minha orientação junto aos professores que trabalho, porque essa diversidade é presente em sala de aula, então às vezes eles tratam de questão relativa a esse envolvimento de gênero e diversidade, que eles observam de uma forma (...), e que o curso me possibilitou ter um olhar diferenciado, e isso me ajuda na orientação da prática deles em sala de aula. Enquanto coordenadora pedagógica, isso tem contribuído muito e também na minha parte como pessoa. Não só enquanto profissional, porque a gente termina arreigando alguns princípios que foram colocados para nós desde a infância e passam pela adolescência. Então, quando se torna adulto algumas ideias estão formadas na sua mente e acredito que esse curso, de fato, me ajudou muito a ter o olhar diferenciado para algumas coisas que antes eu via de uma forma e depois do curso eu passei a ter um olhar diferente e uma prática também diferente”*.

De modo geral, encontramos nos relatos dos/as cursistas a satisfação com a apreensão de conhecimentos em uma abordagem diferenciada ou, até mesmo, novidade para o seu repertório como educador/a, deixando transparecer a ausência de formação continuada na temática de gênero e diversidade. No entanto, para estar na área da Educação, fa-se necessária formação continuada, mecanismo essencial para o/a

professor/a reelaborar o seu discurso, “sob uma perspectiva histórica e cultural, no qual o professor seja o sujeito central de sua formação, na medida em que consiga tornar sua prática objeto de reflexão e estudo.” (Silva, 2017, p.68).

Grupo em sala de aula

Para a cursista **D1**, a formação possibilitada pelo curso trouxe mais informações. Por isso, **D1** considera que passou a compreender melhor os conceitos, na medida em que afirma saber agora, “separar gênero de sexualidade”. O cursista **D2** afirma, que o curso contribuiu para o seu crescimento como pessoa: *Acredito que ele foi muito importante para meu crescimento, principalmente enquanto pessoa, tomar conhecimento das temáticas que foram envolvidas no curso, talvez pude romper preconceitos, que poderiam estar ligados à nossa pessoa, foi bom para eu ter um olhar diferente. ”*

Enquanto o cursista **D3** afirma que já tinha noção dos temas e, que o curso a oportunizou ampliá-los, a **D4** revela o seu desconhecimento:

“Deu para aprender alguma coisa que até então eu não sabia: o que significava as leis que poderiam tá sendo trabalhada, como trabalhar em sala de aula o gênero, a etnia e a diversidade sexual. Deu para pegar alguma coisa, mas não tanto como eu gostaria, talvez foi por mim mesma, por não ter pesquisado mais”.

Na análise do cursista **D5**, no âmbito profissional, o conhecimento aprendido *“ajudou a ver de forma diferente”.*

Assim, percebemos que a construção de uma “nova visão”, “ver de outra forma” sobre os temas em questão permeou a maioria das falas. Mas, ampliar o conhecimento, não implica necessariamente a sua compreensão e a possibilidade de uma prática diferenciada. Dessa maneira, importou também saber os seus conhecimentos prévios sobre as temáticas mencionadas, bem como o que foi possível construir novas concepções, ainda que a resposta fique na subjetividade.

Convém ressaltar, que ao discorrerem sobre a autoavaliação, foi oportuno conhecer as percepções dos/as cursistas sobre pontos fortes e pontos fracos acerca do curso GDE (Transcrições - Apêndice V). Assim, expõem como pontos positivos, aspectos voltados para o material didático disponível, a mediação dos tutores à distância, o referencial teórico, os momentos de discussão nos fóruns de debate e, o acesso ao conhecimento inovador. Dos aspectos negativos, alguns apontam a necessidade de mais encontros presenciais, outros ressaltam que o Curso não teve pontos fracos.

5.4. Concepções de Gênero: atravessando olhares

5.4.1. Concepções de Gênero antes do curso GDE

Grupo fora de sala de aula

Nesse grupo, percebemos que as narrativas trazem aspectos que envolvem a condição feminina na sociedade, reconhecendo que as diferenças no campo de gênero se transformam em desigualdades entre homens e mulheres. E expõem, mesmo não concordando com essa perspectiva, o paradigma predominante que reforça a inferioridade da mulher. Mas há também entendimento que reforça a manutenção dos processos de naturalização ou biologização para justificar como “diferenças”, as condições de opressão das mulheres.

A concepção da cursista **P1**, mesmo antes do curso, associa-se ao empoderamento feminino nas relações hierárquicas homem-mulher. Expressa que há necessidade de uma relação mais igualitária entre homens e mulheres na sociedade, descrevendo por que pensa dessa maneira:

***P1** “Eu creio que é mais por eu ser criada com várias mulheres...Meu pai quando eu era pequena sempre estava trabalhando fora, no garimpo, e eu fui criada por minha vó, que criou quatro filhas sozinhas, minha mãe, minhas tias. E eu morava com minha mãe e minhas tias, era uma casa de mulheres, e minha mãe sempre foi aquela referência que eu tive de trabalho, de educação; minhas tias também, minha vó também. Então essa questão sempre foi arraigada, no caso do gênero; e, no caso de raça e etnia, eu sempre convivi bem”.*

Como evidenciado pela cursista **P1**, são ideias condicionadas às suas vivenciais pessoais familiares, que tendem à valorização da mulher na sociedade, igualmente percebida por **P2**, quando também associa gênero às questões das mulheres, a propósito dos seus direitos. No entanto, não relaciona as experiências das mulheres associadas aos sistemas sociais, econômicos, políticos e de poder, que as colocam na condição de inferioridade nos diferentes contextos, seja no trabalho, seja no ambiente doméstico. Mas, é certo, que o seu entendimento destoa do paradigma de que a mulher é o sexo frágil, tão amplamente difundido na sociedade. A este propósito, discorre:

“A gente sabe que ainda é uma coisa muito discriminatória, que a mulher não só é discriminada só com relação a ser mulher, é a questão econômica, e a questão de relação marido /mulher, é o direito da mulher enquanto família, então muita coisa a gente entende que ela pode sim, viver aquilo ali, mas de outra forma, sabendo que você tem o seu direito e que o seu direito não vai tirar o direito do outro. A gente sempre viveu uma cultura de que a mulher é sempre o sexo frágil, e a partir daí eu comecei a entender que a mulher não é o ser frágil, ela é o ser parceira, ela constrói junto, e o papel dela é tão

importante quanto o do homem. O homem não existiria se não existisse a mulher, a gente começa a ver que podemos sim, ter os mesmos papéis sem que um venha sobressair sobre o outro”. (P1)

A cursista **P4** diz, que antes do curso pensava gênero associado ao machismo e à submissão da mulher: “A gente vê a submissão da mulher, a mulher tem às vezes um relacionamento, na maioria das vezes em relação à violência contra a mulher, acha que ficar calada é melhor, pelos filhos, por aquele pão ... “eu apanho, mas eu prefiro ficar calada, posso ser expulsa, posso perder o pão de cada dia”. ”

A questão da violência exposta por **P4** se assemelha à discussão feita por Teles e Melo (2002) sobre a violência contra a mulher, ao destacar que esse é um tema tratado muitas vezes “como fruto das desigualdades econômicas, algo que ocorre com as pessoas pobres que moram longe e vivem alcoolizadas e drogadas” (Idem, p.11). A esse respeito, Freire e Medeiros (2015) expõem que a violência está relacionada com um modelo multicausal, que é intensificada por questões que atravessam as relações familiares. Então, “ser expulsa, perder o pão de cada dia” (**P4**) está relacionado com aspectos que as últimas autoras identificaram como fatores desencadeadores da propagação dessa violência, exemplo: desemprego, estresse, baixos salários, abuso de drogas, alcoolismo, problemas psicológicos ou psiquiátricos e históricos de abusos infantis praticados pelos pais.

No entanto, para Pinafi (2013) não se deve fazer generalizações, embora as condições precárias de vida potencializem a questão da violência. A autora ressalta, que a “violência contra a mulher tem relação direta com as construções imaginárias do gênero feminino, assumindo distintas significações em diferentes contextos culturais, sociais e históricos” (Idem, p.25). Acrescenta, que para a apreensão do fenômeno tem influência nos índices e graus de violência, as condições de vida, como: classe social, cidade versus campo, etnia, geração, religião, dentre outras. Nesse sentido, é importante que não se propague o imaginário social, que cotidianamente difunde a ideia de que a mulher sofre maus tratos porque quer e, que o problema pode ser resolvido apenas com a sua saída de casa, constituindo-se um basta definitivo no ciclo da violência.

As ideias da **P5** revelam uma tendência que, embora tentando desconstruir padrões que diminuem a mulher, o seu modo de pensar, antes e depois do curso, caminha na mesma direção, ou seja, enfatiza a manutenção dos processos de naturalização ou biologização, que acabam por transformar diferenças em desigualdades.

P5 “*Em relação à agressão contra a mulher. Eu via que dependia muito da situação. Em alguns casos eu achava justificável. “Ah, mas ela provocou!” “E hoje, eu vejo de uma forma diferente, que agressão independe de ser a mulher ou não, ela deve ser evitada em qualquer circunstância, e que a mulher é agredida por ser de fato o sexo frágil. Querendo ou não, mesmo que a gente busque a igualdade e tudo, a diferença de força entre um homem e uma mulher, ela sempre fica em desvantagem”.*”

Ao associar a inferioridade da mulher à sua condição física, **P5** reforça o pensamento que estabelece as diferenças naturais, instaladas nos corpos de homens e mulheres, como condição de opressão das mulheres, desconsiderando a hierarquia de gênero instalada a favor do masculino, construídas tanto pelos homens como pelas mulheres. Nesse sentido, a entrevistada traz em sua concepção antes do curso, que gênero está associado à construção do sexo anatômico e essa dimensão biológica é uma forma de camuflar a dimensão social realizada pela cultura, que submete a mulher às condutas discriminatórias e desiguais ao longo da história e, que legitima os estereótipos sexistas.

A cursista **P7**, quando questionada a respeito de sua concepção sobre gênero anterior ao curso, disse que fazia relação “*à questão masculino e feminino, sempre separada.*”

O pensamento dicotômico e polarizado sobre gênero é observado por Louro (2011), quando afirma que usualmente se concebem homem e mulher como polos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão. Essa observação é pertinente a outros estudiosos, que consideram necessário o rompimento desta lógica cuja proposição é a desconstrução das dicotomias. Para tanto, compreendem que o ponto de partida seria problematizar “a constituição de cada polo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, cada polo não é uno, mas plural” (Idem, p. 35).

Esse aspecto que estudiosos/as levantam trata da lógica que supõe, que masculino-feminino constitui uma oposição entre polo dominante e outro dominado e, que essa é a única forma de relação entre os dois. No entanto, ressaltam que sujeitos que constituem a dicotomia envolvem homens e mulheres de várias classes, raças e religiões cujos arranjos diversificados ultrapassam a visão reducionista de “homem dominante *versus* mulher dominada”.

Outro ponto importante que envolve essa reflexão é o fato de que, a desconstrução binária remete à necessidade de se compreender as diferentes formas de

masculinidade e feminilidade, que se contrapõem àquelas enraizadas socialmente ao conceito de “Gênero” associado à heterossexualidade.

Ao tratar desse ponto de vista, Louro (2011, p.38) explica:

“Na verdade, penso que o conceito só poderá manter sua utilidade teórica na medida em que incorporar esses questionamentos. Mulheres e homens, que vivem feminilidades e masculinidades de formas diversas das hegemônicas e que, portanto, muitas vezes não são representadas/os ou reconhecidos/as como “verdadeiras /verdadeiros” mulheres e homens, fazem críticas a esta estrita e estreita concepção binária”.

A cursista **P3** apresenta uma concepção de gênero mais voltada para diversidade sexual, destacando a família no controle da sua sexualidade:

“Eu sempre convivi com essa diversidade toda, mas pelos meus pais não... Ah você não pode andar com a menina que gosta de menina”, porque achava que eu ia me relacionar assim. No meu primário e ginásio já era assim, um tempo que não se aceitava, mas hoje já aceita, hoje converso com os alunos na escola. Isso pode acontecer também, menina com menina e menino com menino, mas tem que ser discreto, com respeito, sem banalizar. Já converso com os professores que não podemos discriminar. Eles gostam, vamos conversar na sala, abrir a mente das crianças. (P3)

Esse aspecto reforça a família como sendo uma das primeiras instituições controladoras da sexualidade e, no caso da **P3**, o controle indicava ser mais contundente, porque os pais viam no seu comportamento uma ameaça ao rompimento com os padrões das relações heterossexuais. No entanto, demonstra a não interiorização desses padrões, quando diz ter conhecimento acerca da diversidade sexual no âmbito escolar. Por outro lado, sabemos que, em geral, na sociedade brasileira a condição da “discrição e respeito” nos comportamentos sexuais não é estabelecida igualmente para relações homossexuais e heterossexuais. Silva (2011) diz, que a escola ao delimitar espaços a respeito do que pode e o que não pode, também educa corpos e produz sexualidade “normal”.

“Destarte, nas escolas e nas práticas educativas, os discursos sobre sexualidade objetivam disciplinar e controlar os comportamentos sexuais das crianças e jovens, entretanto, seus agentes podem ressignificar o discurso dos PCN e da mídia, introduzindo, em suas aulas questões que se busque o posicionamento crítico sobre o desenvolvimento da sexualidade no decorrer da história: suas formas de opressão e repressão; os diferentes mecanismos de controles sociais; a criação de mitos, tabus, preconceitos, discriminações; o porquê da banalização da sexualidade nos dias atuais, dentre outros dispositivos que controlam o comportamento humano” (Silva, 2011, pp.98-99).

Obviamente que tal tema conduzido nessa perspectiva destoa das práticas cotidianas, que embora importantes abordagens, estas se limitam a conteúdos voltados

para aspectos da biologia (formação dos corpos), gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis (DST's) e cuidados higiênicos.

Grupo em sala de aula

A respeito do conhecimento prévio desse grupo sobre Gênero, encontramos na fala da **D1** uma compreensão a partir da Gramática Portuguesa, voltada à variação das formas masculina e feminina, atribuídas à classe de palavras, incluindo substantivos, adjetivos; ou, sobre a forma como o gênero está associado à questão da orientação sexual, tratada por **D2**; e a hierarquia entre homens e mulheres entendida por **D4**.

Os discursos que se seguem constituem compreensões que dependem daquilo que foi produzido e reproduzido na família, escola, igreja, entre outros. Esses depoimentos dizem respeito à singularidade vivenciada por cada um em diferentes espaços, revelando ora o vazio crítico, ora uma visão mais apurada constituída, provavelmente, por uma leitura mais abrangente do pensamento moderno.

D1: “Eu não tinha muito entendimento de gênero, era muito vago, gênero que eu entendia mesmo, só mesmo masculino e feminino...”

D2: “Eu até poderia pensar em alguns aspectos de forma preconceituosa, mas eu já tinha assim um pouco de conhecimento que me levava para um campo que a gente deveria respeitar o outro dentro das suas escolhas, então o meu pai sempre ensinou isso, que todas as pessoas devem ser vistas com respeito, devem ser respeitadas, e a gente não julgar pela aparência, pela cor da pele, pela classe social...”

D4: “Tenho pouco entendimento, não lembro se na faculdade teve alguma matéria que tinha isso aí, só mesmo na vivência, principalmente de gênero, as relações entre homens e mulheres.... Não sei nem como responder, a desigualdade é grande principalmente mesmo na família. Tipo assim, mulher não pode nada, o homem pode tudo. Isso é uma grande coisa que descobri que na realidade nós somos todos iguais e todos têm direito...Minha filha sempre me repreende, porque digo para meu neto que “isso é coisa de menino, e esse é de menina”, e ela diz que, como fui criada desse tipo, reproduzo”.

O último discurso aponta claramente que, ao mesmo tempo em que **D4** indica ter apreendido os conteúdos ao dizer que descobriu que todos são iguais; reproduz na sua vivência familiar, padrões culturais que reforçam a desigualdade entre meninos e meninas.

Tendo em conta os conhecimentos prévios dos dois grupos, torna-se evidente que os discursos apontados estão em consonância com as construções de gênero produzidas historicamente e, em constantes mudanças, levando-nos a verificar também em que medida essas concepções se modificam pós-participação do curso GDE.

5.4.2. Concepção de Gênero posterior ao Curso GDE

Grupo fora de sala de aula:

Ao contrário das concepções prévias, que revelam claramente a oposição binária homem-mulher, após o curso, a diversidade sexual é mais evocada pelos/as entrevistados/as que em algumas falas, ampliam as suas análises com a inclusão das questões de raça/etnia.

P5. *“Quando eu penso em gênero, penso na diversidade que há em gênero: homem, mulher, a opção sexual que cada um fez...Tipo de raça, índio, africano...são gêneros. A gente observa onde está mais frequente a questão discriminação, a forma equivocada de avaliarem o comportamento de quem tem uma opção sexual diferenciada da que é considerada normal. Aí quando eu coloco isso, que são os pontos cruciais dentro da sala de aula, estão presentes na sociedade, mas que a sociedade não acolheu, ainda não respeita. O fato de ser homem ou mulher, “o casal é o homem e a mulher”, e quando parte para o homossexualismo a sociedade ainda não absorveu isso como se fosse casal também, uma forma correta de se assumir. As pessoas veem isso como algo ainda errado, alguns levam para a Bíblia, como pecado...A questão do negro como se fosse menos qualificado. A sociedade ainda não está preparada para colocá-lo no mercado de trabalho. Algumas empresas nos procuram e o critério de seleção é alguém de boa aparência, e essa boa aparência, fica caracterizado que é alguém branco, fica subentendido. E também se observa que no mercado de trabalho quando direcionamos pessoas de cor negra para a entrevista de emprego elas quase nunca ficam, dão o feedback que na seleção houve entrevistas, mas que elas não ficaram”.*

P7. *“Hoje, deve haver o respeito à diversidade, a cultura ...Ajudou a ver a questão da desigualdade, desigualdade racial, a desigualdade da diversidade sexual, a gente ver muito principalmente nas escolas, a gente tem sempre que fazer esse trabalho, para que tenha respeito ao outro. Independente de raça, religião, buscar respeito, mas para isso tem que fazer esse trabalho, esclarecendo o porquê”.*

P3. *“Nós, como seres humanos, vivemos muitas temáticas no dia –a- dia da gente, mas gênero está em tudo. Na minha opinião, vejo assim, considero como uma visão bem ampla do entendimento de cada pessoa, como a gente vai lidar, como a gente vai educar a clientela, como entender o que é gênero.... Os pais da gente sempre passaram para gente que meninos não podem brincar com brinquedo de menina, que podia modificar a personalidade, e, na realidade, não é isso, menino pode brincar com brinquedo de menina e não vai tirar pedaços, ele não vai se tornar uma menina, o que importa é o caráter da pessoa. Nesses novos tempos a opção sexual de cada um só depende da gente mesmo, a gente não tem que dizer que desde o início dos tempos tem que ser assim. Eu vejo a questão de gênero uma vida normal, inclusive eu tenho vários amigos, que tem uma vida que não é diferente, é uma vida comum, mas cada um que procura ter parceiro do mesmo sexo e vive numa boa, vive normal, como qualquer outra pessoa, agora, depende de cada um, como as pessoas vão aceitar. Mas existe esse rejeitar, “ah, não posso andar com meu amigo porque ele é casado com um homem”, não é assim, somos todos iguais”.*

De modo geral, os/as entrevistados/as verbalizam a compreensão dos temas, a partir de um processo de aprendizagem ao longo da história de vida pessoal e profissional cotidiana, inserindo, posteriormente, reflexões cujos conteúdos foram apreendidos no curso GDE.

Como compreensão conceitual, os/as cursistas expressam uma mudança de paradigma e, a abordagem antes revestida de naturalização do preconceito, converte-se em uma reflexão crítica. Nos discursos predomina o entendimento sobre a discriminação, sobre o preconceito nos comportamentos no âmbito pessoal e profissional. No entanto, ainda há necessidade de entender que aquilo que é observado como “diferença”, concretiza-se como “desigualdade” na sociedade.

P6. *“Eu não sei como explicar.... Nos meus 52 anos, eu sempre entendia, mas no momento que eu comecei a ler, vi que era diferente. Aquilo que eu vivenciei o tempo todo é a mesma coisa, mas a gente não tinha o entendimento o que era aquilo, não sabia que era discriminação, para mim sempre existiu aquilo ali, sempre existiu, não era novidade, sempre existe na sala de aula. O aluno na sala de aula, o professor falar alguma coisa referente ao aluno... Só que nos tempos antigos ninguém ligava, interpretava diferente, hoje quando o professor fala qualquer palavra já é bullying, já é discriminação. O professor gritava e não era nada, depois começamos a ver a realidade, o que é gênero, o que é diversidade, o que é inclusão, foi aí que a gente começou a ver diferente, achar que aquilo ali é discriminação; mas a gente já conhecia aquilo no dia a dia”.*

P2. *“Para os meus alunos, eu trabalho essa questão, muito a valorização do outro, que o outro é uma pessoa igual a mim...porque, não é porque eu tenho uma cor de pele, não é porque mais baixinha, mais gordinha que eu sou diferente, que eu tenho que ser tratada diferente. Principalmente para meus alunos eu coloco essa questão, sempre gosto de colocar, principalmente porque a gente enfrenta hoje, no dia a dia essa questão, mesmo a criança menor já tem a questão do preconceito, até se você achar um mais bonitinho, mais feinho.... Então, para mim, foi importante porque eu soube como lidar melhor, como falar sem agredir, sem machucar, chamar a atenção sobre o certo e o errado”.*

Através dessas narrativas é evidente um percurso de conscientização, relativo a vivências do cotidiano escolar, englobando novas formas de agir em sala de aula, de comunicar sem agredir em respeito mútuo.

Grupo em sala de aula

As considerações dos/as entrevistados/as nesse grupo tendem para o respeito e valorização ao outro, com vistas à igualdade de direitos na sociedade. Indicam a compreensão de gênero, relacionada à discriminação e preconceito sobre determinado grupo social, seja pela orientação sexual, seja pela raça, etnia ou classe. As falas

expressam a compreensão de gênero para além da oposição binária e ampliam a reflexão ao tratar de gênero e diversidade.

D2. *“Seria uma busca de efetivação de condições mais dignas no meio social, para que as pessoas tenham uma condição de se sentir mais respeitada, de se sentir mais valorizada, de incentivo à busca do saber, ao melhoramento do homem. Quando falo de homem me refiro a homens e mulheres, de todos que estão inseridos nas questões de gênero, como pessoas mais assim amorosas, pessoas que efetivamente vivem o que a sociedade pode proporcionar para elas independentemente da cor, da situação econômica, independente de morar numa casa simples, casa de tijolo, casa de barro, ou ser da zona rural, ou ser da periferia ou da zona urbana... mas, da questão de eu me valorizar enquanto pessoa. Independente do que eu goste, tenho que ser uma pessoa que se valoriza, se olha no espelho e se acha bonito do jeito que é, como é, se aceitar como é... que não cria preconceito nem contra ele mesmo, e que ajuda os outros a combater os preconceitos de gênero tão aflorado no meio social”.*

D5. *“É...Nós estamos falando da questão da sociedade em geral, de uma maneira de viver, de modo de vida ...Em geral, nós vemos que o gênero é masculino e feminino e há aquele que a pessoa tem como identidade. Nós não podemos discriminar, como está sendo até hoje discriminada uma parcela da população que é vista pela sociedade como desigual, então o gênero é aquilo que você tem como identidade para a sua vida, porque as vezes o menino quer ser menino, então é a identidade. Nós temos que respeitar o contrário, temos que respeitar o negro, temos que respeitar o índio, porque dentro de sua etnia ele também está fazendo parte de um gênero. Como falei antes, a gente não via de maneira tão detalhada como a gente ver hoje”.*

Obviamente, que “respeitar o contrário”, como citado pela **D5** é reforçar, sem “querer”, a discriminação e marginalização das minorias como estabelecido pela sociedade. Essa expressão “respeitar o contrário”, que se assemelha à expressão “respeitar os diferentes”, ou seja, às mulheres, os negros, homossexuais é traduzida por Louro (2011) como, uma conformação ao “status quo” das relações. A autora (Idem p.48) aponta, que “nos discursos atuais, o apelo à diferença está se tornando um lugar-comum (o que nos leva a sermos cautelosas/os, desconfiando de seu uso irrestrito) ”. Esses discursos revelam uma violência simbólica, tal como mencionada por Bourdieu (2014), dado que imprimem preconceitos “impensados”; mas que, na verdade, vão comportando esquemas de dominação. A partir do que o autor nomeia de *violência simbólica*, instala-se no inconsciente e nas formas mais simples de organização do pensamento e da linguagem.

Ao mesmo tempo, vale notar que ter clareza do significado de gênero não implica em mudança de postura no cotidiano. Essa é uma questão que remete à formação, conforme Rohdene Carara (2008, cit.por Carrara et al.,2017, p.24):

“Ao pretender provocar o debate [sobregênero, sexualidade e relações étnico-raciais], [o GDE] deu chances para que os próprios/as cursistas construíssem seu caminho de dúvidas e reflexões, provocando em alguma medida, transformações na ordem da subjetividade”.

Tal consideração fica mais clara na fala da **D4**:

“A partir do curso, pensar já penso, mas no impulso sai quando discuto. Direitos são iguais, não existe roupa rosa para menina, carro para menino, e boneca para menina, mas aquilo ficou dentro da minha mente, sabe... Mas, quando vou falar não sai, eu sei que não existe essa separação, mas lá dentro de mim quando vou falar, não sai, e a gente vive isso aí, com os pais de alunos, e as próprias crianças estão chamando o outro de veado.”

As palavras de **D4** manifestam um conflito. A cursista deixa evidente, que os conteúdos do curso contribuíram para uma sensibilização a respeito da desconstrução de paradigmas arraigados sobre esses temas, reconhecendo que os direitos são iguais para homens e mulheres, mas também, deixa clara a dificuldade para lidar com mudanças, fazer a passagem da reflexão para a ação. Por outro lado, reforça estereótipos de gênero ao naturalizar o posicionamento das crianças, quando se dirigem a colegas de forma pejorativa e preconceituosa.

5.5 Aprendizagens no Curso GDE e Influência nas Práticas Pedagógicas

Quando questionamos os/as cursistas sobre a aprendizagem no curso GDE e a influência desse aprendizado nas suas práticas, alguns/mas relatam ter agregado conhecimento às suas carreiras profissionais e mudanças pessoais, sendo quase unânimes considerações sobre a mudança de visão frente aos temas tratados.

5.5.1 Aprendendo a lidar com o preconceito na sala de aula

Grupo fora da sala de aula

Neste grupo há relatos que incluem impactos nas atitudes na vida pessoal e profissional.

A cursista **P5** discorre:

“O curso me possibilitou ter um olhar diferenciado, e isso me ajuda na orientação na prática em sala de aula. Enquanto coordenadora pedagógica, isso tem contribuído muito e também na minha parte como pessoa, não só enquanto profissional, porque a gente termina reigando alguns princípios que foram colocados para nós desde a infância, passa pela adolescência... Então, quando se torna adulto algumas ideias estão formadas na sua mente e acredito que esse curso de fato me ajudou muito a ter o olhar diferenciado para algumas coisas que antes eu via de uma forma, e depois do curso eu passei a ter um olhar diferente e uma prática também diferente”.

Para a cursista **P1** “o curso abriu um leque de informações novas, pertinentes, que indagasse e que instigasse a gente, eu trago para vida, para o trabalho, para as relações de amizade, e, principalmente para as minhas relações de sala de aula, de educadora”. Por sua vez, **P4** destaca sobre os módulos do curso: “Trouxeram novos conhecimentos e possibilitaram a formação de consciência para se ver de forma diferente, a maneira para trabalharmos na escola, para possibilitar trabalhar com maior respeito aos direitos humanos, a dignidade humana. Foi significativo, foi um pontapé inicial para a escola repensar a sua prática”.

Importa referir, que tais conteúdos não se devem limitar apenas à aquisição de conhecimento teórico para que se constitua, de fato, mudança nas práticas a respeito de crenças e valores limitantes sobre as diferenças, que na sua essência vão reproduzindo as desigualdades sociais. O que temos nas falas até então, é uma reflexão sobre o fazer escolar como menciona **P4**, “foi dado o ‘pontapé’ inicial para repensar as práticas das escolas”.

Grupo em sala de aula

Tendo em vista os valores cristalizados no ambiente escolar a respeito desses temas, pelo que demonstram também as/os entrevistadas/os desse grupo, a oferta do curso GDE contribuiu para aquisição de conhecimento, a partir da tempestade de ideias preconcebidas, reflexões e formulações críticas em torno de suas crenças e valores.

***D2** “A gente, durante a aprendizagem, durante o curso, a gente pode romper, passou a ver a coisa de forma correta, proporcionou um conhecimento que a gente pode estar intervindo, mostrar para as pessoas envolvidas com o preconceito que o caminho não é aquele”.*

***D5.** “Trouxe conhecimento e ver de forma diferente. ”*

***D3.** “Foi uma ampliação de conhecimento. Tudo o que eu vi já tinha uma noção. Foi ampliado, com certeza, o conhecimento; foi muito significativo”.*

O mais importante reside na conscientização por parte dos/as cursistas, que corroboram essa impressão, quando o grupo também expõe que o curso ajudou a “ver de forma diferente” esses temas. Dessa forma, a nova visão constituiu os alicerces da mudança.

5.5.2 Atualização e reflexão sobre gênero, diversidade sexual, raça/etnia:

Tendo em vista, que os/as professores/as ressaltaram a aquisição ou ampliação de conhecimento, acerca dos temas tratados a partir do curso GDE, indagamos se, depois dessa experiência, participaram de outras formações envolvendo os mesmos conteúdos.

Levantamos, ainda, nesse questionamento, se no processo de aprendizagem faziam associação entre os temas gênero, diversidade sexual, raça-etnia.

Grupo fora de sala de aula

Nesse grupo é consensual a ausência de incentivo por parte dos órgãos públicos da educação, os quais consideram que estes órgãos deveriam promover formação para os profissionais da área. A cursista **P3** diz que não mais participou depois do curso GDE, e enfatiza *“Quando você me perguntou, se eu havia feito outro curso, a gente nessa vida corrida...Eu sempre estou na internet, mas às vezes, a gente termina passando por cima de um curso a distância, às vezes, a gente também não pode pagar um curso, mas a Secretaria Municipal de Educação deveria ver esse lado, e eu, sempre me preocupei. Da mesma forma, a P1 deixa evidente que a formação sob a iniciativa dos órgãos escolares fica a desejar “Para ser sincera, depois desse eu só tive algumas formações pela Plan¹¹. De vez em quando, anualmente, para professores, gestores.... Nós tivemos uma para gestores, mas não tem aquela frequência.” (P3)*

Nesse grupo, também há menção sobre a busca do conhecimento, apenas a partir de uma iniciativa pessoal, como exposto pela cursista **P4**:

“Sempre e que eu vejo material, aí eu leio, eu gosto de ler, gosto de estar refletindo sobre as situações que eu vejo na televisão, nos programas. Eu acho que o percentual de violência contra a mulher, ele ainda é significativo, a gente ver isso no sul do país, em São Paulo, Rio de Janeiro; aqui também a gente ver isso, mas assim, mais no Sul”.

Nas reflexões de **P4**, “A gente vê assim... que sempre quem paga o pato é o mais pobre, o negro; sempre sobra para o negro, para o mais pobre, para o gay”, inserem-se as questões de gênero, dialogando com outras dimensões que produzem e reforçam desigualdades (classe, orientação sexual e raça/etnia). Visão esta, rara entre os/as cursistas, potencializando a exploração da interseccionalidade dos conceitos no percurso do curso, nos diversos materiais e espaços disponíveis (apostilas, vídeos, fóruns, videoconferências, entre outros).

A respeito das formações voltadas ao/a professor/a, tratada nas observações das entrevistadas **P1** e **P3**, estas estão em consonância com a Lei nº 9.394/96 - LDB no Título VI, Artigo 61, Inciso I, que dispõe sobre os fundamentos da formação do professor/a: Ao

¹¹Fundada em 1937, a Plan International é uma Organização não-governamental, não-religiosa e apartidária que defende os direitos das crianças, adolescentes e jovens, com foco na promoção da igualdade de gênero. Disponível em: <<https://plan.org.br/quem-somos-historia-da-plan-international-brasil>>. Acesso em: 15 de setembro de 2018.

professor cabe realizar “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”. Mais ainda: Cabe também, o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”, Artigo 67, inciso II. (BRASIL, 2009). Isso implica o necessário compromisso dos órgãos educacionais competentes em garantir as/aos professoras/es, a preparação para lidar com as referidas temáticas no âmbito escolar, amparados também pelos instrumentos formais norteadores das discussões pedagógicas, os PCN.

Grupo em sala de aula

Nos dois grupos, os/as entrevistados/as ressaltam que agregam conhecimento, a partir de leituras diversas ou de palestras, ocasionalmente realizadas também pela Plan.

Os conteúdos não são os mesmos, mas consideram que se assemelham, como comenta a cursista **D5**:

“Fiz outro curso que foi material didático sobre diversidade e etnia, uma coisa também voltada para a sala de aula, esse curso era parecido com o curso GDE, mas trata mais da didática em sala de aula. Fiz também, um curso sobre o Meio Ambiente e outros pós em Educação do Campo, mas a gente faz outras leituras”.

Já a cursista **D1** diz que participou de um curso três anos depois, promovido para os/as Coordenadores/as de História e comenta sobre a associação dos temas:

“Lá eles trabalhavam a questão do negro, as políticas públicas, a questão das cotas, da discriminação racial e também a discriminação de gênero, discutiram os casamentos homoafetivos nas temáticas, discussões que estão ainda em andamento, que a sociedade ainda tem preconceito...” (D1)

D2. *“Ultimamente, não tenho participado muito, o conhecimento mais atual é o que consigo ler, são temas relacionados, e só através da internet, assinatura de algumas revistas, a Revista Escola.*

D4. *“Eu acho que depois do curso, participei de uma palestra da Plan, só. Depois disso, nada.*

Obviamente, que a autoformação articulada com a formação continuada promovida ou incentivada pelas instituições educacionais, permitirá a reelaboração constante dos seus saberes vivenciados na prática à luz das mudanças sociais em curso. Entre essas mudanças contam-se as emergidas das pressões dos movimentos sociais, em especial, dos negros, mulheres e gays, que exigiram do Estado a criação de Leis, Decretos e Estatutos para a garantia de direitos humanos.

5.6. Políticas Públicas de Gênero e Educação: legislações antidiscriminatórias.

Tendo em vista os seus saberes acumulados sobre os conteúdos discutidos até então, vislumbrou-se o domínio dos/as cursistas a respeito das Leis que amparam as políticas de gênero na educação.

5.6.1. Análise da aplicação da legislação existente

O fomento do questionamento sobre o conhecimento e aplicação das leis antidiscriminatórias deve-se ao fato de que, inevitavelmente, falar de gênero, raça/etnia e diversidade sexual remete ao contexto histórico em que emergem os ditos novos movimentos em torno de uma agenda reivindicatória dos direitos humanos. Nos anos de 1980, essa mudança se intitulou “nova cidadania”, com vistas a um projeto de transformação societária de matriz democrática, que tem entre outros desafios, “construir uma política pública que reconheça as diversidades das demandas, principalmente, dos grupos marginalizados e tornados invisíveis na esfera pública, que não se configuram como sujeitos de direitos” (CEPESC, 2011, p53).

Para compor a elaboração das políticas públicas em torno dessas novas demandas, reajustou-se o ordenamento jurídico para garantir a cidadania e a promoção das ações afirmativas¹².

Ao longo do curso GDE, tais questões são abordadas no Livro de Conteúdos (UEMA, 2009), que apresenta política de ação afirmativa e as legislações que respaldam cada temática. Embora os/as cursistas não lembrem exatamente as leis tratadas no percurso do curso, alguns têm conhecimento da sua existência, mas a maioria tem a compreensão de que as legislações não funcionam ou funcionam precariamente no país, como retratam a seguir. Além do questionamento acerca do conhecimento das leis, foram também questionados/as, se as leis existentes efetivamente demarcam mudanças em torno dos temas referenciados ao longo do curso, verificando-se a sua não aplicação em diversas situações, tal como referenciado a seguir.

¹² São medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantido a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. Portanto, as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtudes das discriminações ocorridas no passado. (GTI, 1997; Santos, 1999; Santos, 2002).

Grupo fora de sala de aula

Nesse grupo, a cursista **P2** recorda que foi mencionada, durante o curso, a *Lei Maria da Penha*. Sobre essa lei demarcar mudanças, a entrevistada considera que a educação tem responsabilidade na sua efetivação. *“Ela ainda não está surtindo o efeito que é pra ter. A lei para que ela seja realmente cumprida, parte da educação em si, pra que ela realmente venha ser concretizada como deve ser”*. Educação esta que deveria abranger o conhecimento, inclusive, das nuances da lei pelos cidadãos e cidadãs, bem como o seu respeito na íntegra. No entanto, muitos/as não se apropriam das leis acerca das questões de gênero, classe, raça-etnia, que demandaram políticas públicas, a exemplo da criação da Lei Maria da Penha. E o mesmo sucede para o que diz respeito às leis voltadas para a questão da igualdade racial e diversidade sexuais, tão bem lembradas pela maioria, embora não discorram sobre as suas especificidades.

Ao mencionar sobre as leis, a **P4** traz no seu repertório, as *relações étnico-raciais* aos direitos conquistados, e considera que houve mudanças, mas que precisa melhorar. Também faz referência à *Lei Maria da Penha* *“Já temos esse sinalizador, a mulher pode denunciar com segurança, não pode ficar só apanhando, sendo violentada, mas tá sendo formada a consciência de que ela não pode ficar nessa situação” (P4)*.

Por sua vez, na percepção da **P5**, as leis promoveram mudanças, mas não são concretas. A cursista entende que a Lei Maria da Penha não inibe a agressão contra as mulheres, e enfatiza que as leis não são respeitadas.

(P5) “E, em relação às outras leis, embora sabendo da sua existência, como todas as leis existentes, a Constituição Brasileira... elas não são respeitadas, na realidade ainda há muito a ser feito, voltada para o social e em todos os âmbitos, de garantir os direitos das pessoas. Já tivemos um grande avanço, considerando a garantia dos direitos em relação à raça-etnia, respeito à diversidade, e também agora em se tratando da diversidade dos homossexuais, né...”

As lembranças da **P1**, relativas às leis, dizem respeito às mesmas citadas pelos/as demais entrevistados/as, que têm como foco as mulheres na questão étnico-racial e diversidade sexual. Ao lembrar, associa às mudanças o caráter punitivo das leis:

(P1) “Eu creio que foi instituído a mulher poder votar, os casos de raça, as cotas para os negros, a questão das leis que dão punição a quem provoca o racismo, punições para quem tem acepções de sexualidade, então, acho que todos esses marcos são conquistas, o Dia Internacional da Mulher, a Lei Maria da Penha...”

Confirma-se a falta de conhecimento ou pouco conhecimento das leis nos grupos entrevistados. Como foi comentado anteriormente, trata-se de um aspecto peculiar ao/à cidadão/ã brasileiro/a. O fato é que, desconhecer ou não se importar com os mecanismos legais de proteção e garantia de direitos humanos, implica a banalização das conquistas resultantes de lutas sociais.

Em face dessa constatação, a não apropriação desse conhecimento, entre outros fatores, tende a inviabilizar impactos positivos nas práticas escolares.

Grupo em sala de aula

A entrevistada **D1** enfatiza, que conhece a obrigatoriedade das leis, mas não se lembra do respectivo conteúdo. *“Sim, as leis, as novas leis, a obrigatoriedade do ensino, da cultura -afro. Não lembro a lei”*. O mesmo ocorre com **D3**

“Nas minhas leituras, eu vi até um “compenho” que foi elaborado pelo Ministério da Educação que falava especificamente de gênero e diversidade na escola, que foi promovido pelo Ministério. Vejo essas questões como questões de crescimento. Mas, especificamente, sobre a lei, não tenho conhecimento”.

A cursista **D5** ressalta que

“A Lei existe, eu creio que a lei exista, já tive lendo algo sobre, mas ela não está sendo aplicada. A etnia... Eu creio que ela está mais avançada, sobre raça e etnia está mais avançado, nós já vimos no material didático, já temos uma lei que é trabalhada dentro da história, dentro da geografia, na arte também está sendo tratada, por esse aspecto ela já está dentro da escola”.

No caso da cursista **D4**, esta reconhece a existência de poucas leis e, ao mesmo tempo, tem a percepção da lei de forma estática, quando diz, que “A lei existe, mas tá lá...”. Tal expressão se assemelha ao dito popular “está apenas no papel” ou inalcançável. O mesmo entrevistado tem a percepção também, que a lei só tem efetividade em casos graves.

“Que tem lei, tem. A lei existe, mas tá lá..., mas é pouco ou de jeito nenhum. Só vai ser cumprida em caso já grave, como no caso de homossexual, só vai ver quando há casos quase sem jeito. A etnia acho que é um caso que mais aparece, no caso, em todo lugar aparece”. (**D4**)

O aspecto do desconhecimento da lei é peculiar no Brasil; mas também, o seu descumprimento, como aponta o relatório “O Índice de Percepção do Cumprimento da Lei – IPCLBrasil 1º SEMESTRE / 2015”:

“É senso comum afirmar que o brasileiro não respeita as leis, ou que no Brasil muitas leis são criadas e poucos as obedecem. É fácil constatar que produzimos muitas leis: considerando o período de dez anos, de 2000 a 2010, 75.517 novas leis estaduais e federais foram aprovadas. [1]. Porém, sobre o quanto nós aderimos a essas leis, não há evidências empíricas. Outra

afirmação comum é que no país há “leis que pegam”, ou seja, são seguidas, e “leis que não pegam”, ou viram letra morta. Essa situação de baixa deferência à lei não seria típica apenas do Brasil, ela aconteceria em graus diferenciados ao redor do mundo. De acordo com Mauricio Garcia-Villegas, na América Latina haveria uma espécie de “cultura de desrespeito à lei”, remontando à herança da colonização portuguesa e espanhola. [2] E, como consequência, o descumprimento da lei não seria visto como moral ou socialmente reprovável” (Relatório IPCL Brasil, 2015, p.3)

O fato é que há muitas leis no Brasil ao contrário do que pensa D4. O mesmo relatório aponta que no Brasil há um excesso de formalismo e, que existem muitas leis que estabelecem padrões de comportamento. A citada pesquisa confirma as nossas impressões sobre o desconhecimento das entrevistadas, bem como as suas percepções acerca da falta de efetividade das leis, mais precisamente da efetividade do Estado de Direito no Brasil ou de como os brasileiros se comportam frente à obediência à lei. “De forma geral, os cidadãos não levam em conta as leis. Haveria, portanto, uma situação recorrente de desrespeito às leis” (Relatório IPCLBrasil 1º Semestre / 2015, p. 3).

5.6.2. Disparidade entre políticas públicas e a realidade escolar

Como temos vindo a referir ao longo deste trabalho, o curso GDE se destinou à formação dos/as professores/as nas temáticas em questão, visando qualificar as suas práticas e, consequentemente, atender uma das pautas da agenda governamental referente às políticas afirmativas. Ocorre que as experiências, conforme relatam os/as cursistas, ainda se delineiam de forma deveras tímida, visto que no ‘grupo em sala de aula’, reconhecem haver uma inserção dos temas no ambiente escolar, mas carecendo de melhor “preparo”, que soa na fala do cursista **D2**, como a necessidade de domínio dos conteúdos, e também, do comprometimento dos órgãos competentes, em colocar na escola, profissionais qualificados e voltados para a melhoria da educação. No caso da **D4** e da **D5**, o estar “preparado” soa como vencer resistências, preconceitos ou tabus, frente aos temas aqui analisados.

Grupo fora de sala de aula

Nesse grupo, as entrevistadas consideram que deve haver vontade e interesse, para que haja políticas que contemplem o debate e as reflexões em torno desses conteúdos, como ressaltam **P4** e **P6**:

P4. *“Eu acho que todas essas políticas relacionadas às minorias, as classes minoritárias, elas devem ser debatidas como políticas públicas com profissionais da educação, com gestores, professores, pais de alunos, a partir de debates e reflexões fica melhor para trabalhar”.*

P6. *“Tem que ser tratada assim: deve levar uma pessoa que tem um bom conhecimento para abrir uma discussão, saber como falar, tem muitas pessoas que vêm diferente, então para que as pessoas possam entender realmente o que é gênero e diversidade, tem que ter uma pessoa que tenha uma base prática naquilo”.*

Nos dois grupos fica evidente, que muitos/as professores/as no contexto escolar, ainda não se apropriaram desses temas e, que há falta de preparo, pois a escola não prioriza as dimensões de gênero, diversidade sexual, raça e etnia nos seus conteúdos. Ocorre também e fica evidente, que mesmo os/as próprios/as entrevistados/as, tendo passado pela formação com carga-horária de 200 horas no curso GDE (180 horas à distância e 20 horas presenciais), não se sentem seguros/as para atuarem como multiplicadores da formação nessas temáticas.

Grupo em sala de aula

A inserção na escola de profissionais conscientes e com formação adequada para uma educação para os valores, nem sempre é possível ou é realizada de forma isenta de relações e interesses políticos. Nesse sentido, o cursista **D2** diz que,

“infelizmente tem pessoas que passaram pelo curso que tem certo conhecimento, mas às vezes não são absorvidos dentro do ambiente que controla a educação no município, para fazer essa orientação, até porque em uma cidade provinciana como é Codó, tudo perpassa pela política, o que acaba atrapalhando, e muito, a implementação de políticas públicas e na colocação de profissionais que estejam verdadeiramente comprometidos e preparados para atuar no campo educacional, objetivando melhorar a educação”.

Em outras palavras, o cursista **D2** expõe sobre a contratação de profissionais, não por mérito e compromisso com a política de melhoria da educação, mas pelos trâmites políticos partidários, que em geral, no Brasil é tratado como troca de favores, já naturalizados no cenário político em todo o Estado brasileiro. Nesse sentido, **D2** traz o aspecto da dificuldade de se implementar uma política pública, quando um dos fatores de risco para o seu sucesso é o próprio sistema político. Vejamos o que pensam **D4** e **D5**:

D4. *“Hoje, poderia dizer que apesar de todo esforço das leis, mesmo assim a escola como um todo não está preparada, como um todo, mas está havendo um ganho no dia-a-dia para que as pessoas não sejam jogadas de lado, para que não haja diferença entre preto e branco, para que adolescentes que tenham problemas com drogas sejam mais orientados”.*

D5. *“No dia a dia a gente já vê, há respeito, mas ainda falta muito ainda. Há respeito quando se trata desse tema dentro da escola, porque quando agente fala de etnia, se fala de cultura também. Ao se falar de cultura nós temos que colocar em si as questões que ela apresenta dentro de cada grupo, e isso era*

quase tabu anteriormente, e hoje, a gente trabalha de uma forma mais leve, menos formal, porque a gente já tá vendo que há uma brecha muito grande para o diálogo dentro da sala de aula”.

Diante dessas narrativas, tem caráter preponderante a colocação profissional com habilitações acadêmicas e pedagógicas nos espaços escolares. Somente dessa forma é possível uma contribuição que produza impacto em direção a mudanças no panorama de violência, discriminação por questões de gênero, raça/etnia e orientação sexual, nesse contexto.

5.7. Paradigmas de Gênero e Diversidade no Contexto Profissional: percepção dos/as participantes do GDE

Como já exposto, o sistema de ensino precisa enfrentar as condições desfavoráveis para o preparo desses profissionais, que do ponto de vista dos/as cursistas do GDE implica no reforço das políticas públicas para se apropriarem dessas discussões. Para tanto, consideram importante o investimento na formação continuada dos/as professores/as, e ainda, de modo mais formal, o estabelecimento de Lei que configure a obrigatoriedade no trato das questões de gênero, raça e etnia, como enfatiza abaixo a cursista **D1**. Para os/as entrevistados/as dos dois grupos, a capacitação profissional pode promover mudanças nos paradigmas de gênero e diversidade na Educação, ou seja, é um mecanismo para a mudança de visão e práticas frente à realidade social.

5.7.1. Necessidade do reforço de políticas públicas para a mudança do paradigma da questão de gênero e diversidade

Grupo fora de sala de aula

No que concerne ao grupo fora de sala de aula, evidencia-se a conscientização das entrevistadas sobre a influência da formação continuada na mudança de práticas, envolvendo a questão de gênero e diversidade.

P1 *“Acho que estamos no caminho, eu creio todos esses cursos são essenciais, por que sem conhecimento o professor não pode disseminar isso em sala de aula. O caminho é esse, professores capacitados pra que essa prática em sala de aula vá mudando e que traga efeitos futuros. Esse é caminho mesmo, a educação voltada nesse sentido, de empoderamento dessas questões para que as próximas gerações vão aos poucos se conscientizando”.*

Para **P2** há necessidade de “Muito conhecimento, troca de informação, muita reflexão acerca das temáticas, pra que realmente se possa ter consciência daquilo que a gente quer, qual o objetivo...”

P3 *“Deve partir da educação mesmo, de dentro da escola, que absorve tudo isso. A família tem que aceitar, tem pais que quando o filho comenta que a professora falou sobre sexualidade, eles acham que não deve, porque a criança é pequena. Mas não pode, nas nossas reuniões, a gente comentou.... Temos parceria com a PLAN, sempre que possível a gente pede ajuda, e eles mandam material, e até palestras. Então há essa necessidade. Nos nossos encontros com os pais, na entrega dos boletins, a gente já comenta isso. Porque esse ano surgiram algumas pessoas que comentaram que os professores estavam falando sobre sexualidade na escola, e com os alunos de 5 anos ...porque o livro que a gente escolheu tem sobre sexualidade, da reprodução humana, aquela coisa toda...e teve um pai que não gostou, disse que foi escolhido um livro que já ensina o menino a ir para uma vida sexual. Eu disse: “Não, não funciona dessa forma. O senhor estudou? Por isso, é muito melhor o seu filho conhecer agora, o professor mostrar para ele uma coisa certa para ele não fazer errado, em casa o senhor não vai ensinar, o senhor tem vergonha de falar pro seu filho, na escola ele vai aprender fazer as coisas com responsabilidade”. Aí sempre a gente tem que ter esse cuidado em comentar, para não deturparem”.*

P4 *“Falta compromisso dos gestores da escola, do Conselho de Educação para desenvolver projetos relacionados à questão de gênero na escola. Vamos trabalhar em todas as modalidades da educação, da educação infantil até a Universidade.... Deve partir do gestor público, tem que haver a difusão de cursos, tem que haver mais cursos, a questão da oferta desse curso a todas as modalidades de ensino. Esse veio para o ensino fundamental. Cadê o ensino médio? Cadê para os acadêmicos? Tem que levar o GDE para essa modalidade de ensino, vamos atingir um grande universo de educadores. Vamos fazer mobilização muito grande, projetos para ter culminância em praças públicas, por onde esses alunos poderão estar, apresentando várias atividades de leitura, música, teatro, produção textual, e assim várias outras atividades para despertar a questão da necessidade de se respeitar os direitos humanos, da questão da dignidade para a pessoa se sentir aceita, seja de que forma ela for. Só através da difusão do curso Gênero e Diversidade na Escola, acredito que nós estaremos no combate permanente da discriminação, violência, estereótipos em relação às classes minoritárias”.*

P6 *“O que deve ser feito: ter mais conversa, mas encontro com os líderes, diretores, professores supervisores, para todos nós termos a consciência de que aquilo realmente é importante na vida dos alunos. Porque já não tá sendo fácil para os pais, os filhos hoje em dia não têm mais respeito pelos pais, e se nós que estamos lá que é a segunda casa dos alunos não tivermos em cima, ajudando, o que vai ser deles? Então precisa de mais conhecimento, mais conversa de gestor, supervisor, fazer planejamento, pra que aquilo ali não fique só no papel”.*

Os relatos dos/as entrevistados/as acima revelam a lacuna no processo formativo desses/as professores/as, destacando a necessidade de ação conjunta, envolvendo poder público, supervisores/as, gestores/as, professores/as e família. Novamente, é evocada a socialização de conhecimento entre pares para uma efetiva mudança. Como ressalta Correia e Motta (2017, p.68), a formação do/a professor/a não se restringe somente à

formação inicial. A autora acredita que a formação continuada tem a mesma importância, podendo acontecer a inicial e a continuada como um processo único.

Em um contexto mais vasto, as mudanças no conjunto da sociedade são preocupantes do ponto de vista do lugar da educação marcada por contradições, diante, especialmente, das novas exigências que lhes são apresentadas no país, ora para a realização de uma sociedade justa e democrática, ora para a manutenção do *status quo*. Nesse sentido, colocam-se os limites do paradigma de um/a professor/a reflexivo/a, que está em xeque no Brasil, haja vista o atual cenário de retrocesso das políticas públicas de educação.

Em face deste retrocesso, ainda impera em muitas instituições, o/a professor/a tecnicista, termo este explicado por Fávero, Tonieto e Roman (2013), como o/a professor/a mero/a aplicador/a de técnicas cujo processo formativo se reduz a um treinamento de competências técnicas aplicadas na sua prática profissional; ao contrário de um/a professor/a reflexivo/a. Em concordância, P1 afirma que a formação “*é o caminho mesmo; a educação voltada nesse sentido, de empoderamento dessas questões, para que as próximas gerações vão aos poucos se conscientizando*”. Esta percepção aponta para uma prática com base na reflexão. E o empoderamento frente às situações de incertezas e imprevisibilidade só é possível para o/a professor/a, a partir da reflexão e flexibilidade para resolver as situações problemas no dia a dia do fazer docente.

“A prática, portanto, neste modelo de formação de professores reflexivos, adquire o papel central de todo o currículo, pois se torna, ao mesmo tempo, o lugar da aprendizagem e o espaço de construção do pensamento prático do professor. É neste cenário que a própria docência se torna objeto de investigação e a perturbadora dicotomia entre teoria e prática, que frequentemente perpassa os discursos educacionais, poderá ser superada, pois pensar a formação dos educadores a partir do paradigma do professor reflexivo implica assumir o desafio de refletir na e sobre a ação. Enfrentar tal desafio certamente não será tarefa fácil, pois requer novas posturas para enfrentar os próprios processos formativos e novas compreensões da própria identidade do educador” (Fávero, Tonieto & Roman, 2013, pp. 284- 285).

Considerando essa perspectiva, fica claro a necessidade de políticas de formação continuada como um dos determinantes para o sucesso da educação, entendendo que a cada momento, a competência e o compromisso desse/a profissional estão à prova, tendo em vista, como já dito, as mudanças societárias atuais.

Grupo em sala de aula

A importância do reforço de políticas públicas para uma mudança efetiva, quanto à questão de gênero e diversidade em ambiente educativo é objeto de reflexão, amparada na necessidade de formação, tal como consta dos discursos que seguem.

D1 *“Eu vejo assim, quando se tem uma lei, tem uma obrigatoriedade de aplicar com mais rigor, e aí isso faz com que as prefeituras, os órgãos, as coordenações, elas tenham uma atenção melhor com essa questão de gênero, das etnias, enfim com essas temáticas. Devem ser trabalhadas a partir de uma obrigatoriedade, vamos dizer assim, imposta”.*

D2 *“Primeiro passo, precisa ainda iniciar com capacitação. Os profissionais não estão preparados para lidar com essa temática, eu falo porque agente que pôde absorver um pouco desse durante o curso, tentar dentro das situações que são apresentadas no nosso dia a dia, no ambiente escolar, uma alternativa, uma proposta para resolver as situações. A gente, enquanto educador, no diálogo, no dia a dia na escola, com os demais companheiros, a gente sente que ainda há desinformação por parte da maioria dos educadores...e isso contribui de forma negativa para que essas questões sejam trabalhadas em sala de aula. A gente precisa, nesse município, fazer capacitação, melhorar a visão dos professores sobre esse tema”.*

D4 *“Devia ter mais cuidado, palestra, algum incentivo. Mesmo colega da gente tem muito preconceito, tá lá dentro. Falta um pouco de trabalho, não vejo na cidade, o único que trabalha é a PLAN, organização não governamental”.*

D5 *“As políticas públicas deveriam observar dentro dessa realidade: Nós temos uma diversidade dentro da escola. Na sala de aula também não é diferente. O governo trata mais dentro de uma situação normal, deixam de lado as pessoas que, entre aspas, para eles, fogem da realidade familiar, como: diversidade sexual, e de gênero também. E o que nós vemos hoje? Nós temos o negro, o homossexual, o índio, todas as etnias e de gênero também dentro da escola, e essas políticas, a meu ver, não estão sendo tratadas como deveriam, e afasta do âmbito escolar as pessoas que não se encaixam nessa filosofia de normalidade, então eles se sentem anormal porque a sociedade os vê assim por falta de conhecimento. A meu ver, por falta de um estudo sobre gênero, e o governo não está interessado muito nisso, dentro dessa temática, porque nós temos situações que a gente vê pela televisão, de quando se implanta ou se tenta implantar dentro do plano de educação, temática sobre a diversidade, tanto de gênero, social, étnica, sexual. A sociedade às vezes, por falta de conhecimento, ela se foge de querer cobrar do governo um implemento ou implantação. Pelo contrário, pela mídia, as vezes as pessoas fazem um engrossar do coro para que isso não aconteça, porque já leva para um lado totalmente diferente. Quanto mais se trabalha identidade sexual, de gênero.....porque estão pensando que isso aí é para levar para dentro da escola, colocar como normal esse gênero, a homossexualidade, e também eles pensam o seguinte, eu digo eles porque eu penso o contrário, que isso vai ajudar entender o próximo, não colocar o próximo naquela situação, porque o que a gente vê nos debates na mídia, principalmente pelos evangélicos, é que vai induzir as crianças a se tornarem... e, ao contrário, eles querem trazer aqueles que tão fora para dentro da escola, porque eles estão se afugentando da escola por causa da discriminação”.*

A abordagem de **D5** envolve crítica, na medida em que responsabiliza o Estado, quanto à manutenção dos paradigmas que reforçam a discriminação, especialmente, quanto a gênero, raça/etnia e diversidade sexual, questões estas que para o cursista **D5** estão dentro da escola e, que por falta de conhecimento e sob a influência das mídias e prevalência de dogmas religiosos, os/as profissionais incorporam normas e regras moralizantes pautadas na heterossexualidade.

Ao discutir sobre a homossexualidade e a sociedade, especificamente, a respeito das questões de configuração, Maia e Castellanos (2017) enfatizam sobre as escolhas e delimitações das condutas, classificando-as de aceitáveis ou inaceitáveis, a partir de critérios valorativos do pecado, do crime e/ou da doença. Para os autores, esses critérios corrompem, discursivamente, a figura do homossexual por uma mobilização de saberes religiosos, jurídicos e médicos que correspondiam em uma perspectiva histórica, a interesses de grupos determinados. Além disso, esses grupos “apontaram um processo de marginalização social e moral, que no âmbito da religiosidade um Deus teria a responsabilidade de não consentir o perdão pelo ato e fato de ser homossexual” (Idem, p.79).

É essa configuração que permeia o espaço escolar. Assim, **D5** expõe a sua preocupação, quando menciona que grupos religiosos, os evangélicos, entendem que conhecer esses conteúdos influencia as crianças e jovens para a experiência homossexual. Para este cursista, a questão se agrava com o descaso do Governo para com esses temas, uma vez que ao não tratar da questão contribui para o acirramento da discriminação, obrigando o/a jovem a ficar à margem da escola.

A realidade exposta por **D5** é tratada no Relatório sobre “As Experiências de Adolescentes e Jovens Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais em nossos Ambientes Educacionais”, da Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – ABGLT (2016), quanto à repercussão da discriminação, concorrendo para a incidência de faltas nas instituições de ensino:

“É possível que estudantes que sofrem agressão e violência com frequência na instituição educacional falem à instituição educacional na tentativa de evitar essas experiências dolorosas e, conseqüentemente, têm maior probabilidade de faltar à instituição educacional que os/as estudantes que não vivenciam essa discriminação. Observamos na pesquisa que as experiências de agressão e violência eram, de fato, relacionadas aos dias de falta à instituição educacional” (ABLT, 2016, p.47).

Comumente, escutamos sobre o preconceito e a intolerância no ambiente escolar cujas consequências envolvem o aumento de faltas e/ou abandono desses jovens aos estudos, como retratado no citado Relatório.

5.7.2. O ambiente escolar reforça a desigualdade ou dissemina a igualdade de gênero

Ao serem questionados/as, se na escola, na qual estão inseridos/as há disseminação da igualdade de gênero ou, se a escola reforça a desigualdade de gênero, depreendeu-se dos comentários que, ou não há inserção dessa abordagem, ou quando ocorre é de forma tímida. Nas suas narrativas há indicação de atividades em que se insere a questão de raça e de alguma sensibilização para o rompimento da discriminação racial.

Grupo fora de sala de aula

Relativamente a este grupo, a transformação volta a ser associada à discussão e ao trabalho conjunto, envolvendo professores/as e gestores/as.

Na visão da cursista **P7** *“tem possibilidade de disseminar a igualdade, mas parte de um conjunto, da gestão. Dificuldade não tem se quiserem...É uma temática que requer bastante conhecimento, se não quiser deixar de lado”*. A ênfase dada a “gestores/as”, “setores” e, principalmente, “se quiserem” operar as mudanças, deixa a impressão do papel coadjuvante do/a professor/a no processo de transformação. E falar em “possibilidade” é indicativo de que, no presente, a escola não está imbuída desse propósito.

A cursista **P3** menciona, que na sua escola *“Tem sim, disseminação de igualdade. No ano passado a gente fez uma palestra e o professor pediu para os alunos fazerem um resumo e deixou um vídeo para a gente reforçar, passar em sala de aula, e, nas salas de 7º ano, 8º ano e 9º ano, alguns alunos sorriram, mas alguns fizeram umas redações belíssimas sobre sexualidade e a questão de gênero”*. Nestas palavras fica evidente que disseminar a igualdade de gênero perpassa pela atividade formativa e, ao que parece, na sua escola, trata-se de um evento esporádico, porém indicando atenção da gestora sobre o fazer pedagógico em que estimula e valoriza o protagonismo dos estudantes, conforme expõe em seu Plano de Gestão (2016, p.8) ao considerar, que

“No processo de ensino-aprendizagem, o conhecimento que é trazido pelo educando de outras esferas educacionais ou não, deve servir de ponto de partida para a elaboração conjunta de novas concepções, que se deem de forma mais aprofundadas e detalhadas ou até mesmo para a correção de concepções deturpadas acerca de um determinado conceito, de uma determinada ideia ou de um ponto de vista”.

No entender da cursista **P4**, a inserção do tema vai além das atividades: “Em relação ao livro didático, ainda existe essa discriminação, assim, não abertamente, mas se a gente for analisar, tem situações que a gente percebe ali a discriminação oculta, e o professor deve estar atento a isso para mudar essa realidade”. O livro didático, nesse caso, evidencia para a entrevistada, uma perspectiva clara de conteúdos que reforçam a discriminação no ambiente escolar. Desta maneira, a atenção do/a professor/a é determinante para mudar as dimensões de gênero no cotidiano escolar, sendo necessário estar disponível para decodificar e contribuir para mudanças das mensagens e os efeitos ideológicos instaurados nos conteúdos, discursos e práticas educativas.

A cursista **P5** refere, que no dia a dia dissemina sempre esse conhecimento: “Digamos, indiretamente, há conscientização, tanto que quando há uma situação, os professores fazem trabalho em equipe; não tivemos problemas em relação a isso. Não há uma rejeição, não temos dificuldade”. Ao dizer, que “indiretamente” dissemina a igualdade de gênero, a entrevistada retoma o que vem sendo constatado no percurso do estudo, que não há uma sistematização, um planejamento com foco em gênero.

Em geral, é imprescindível que a comunidade escolar se empenhe na desconstrução de ações de desigualdades, preconceito e exclusão. Sem dúvida, gestores e gestoras têm papel fundamental no processo de articulação institucional e política, não podendo ser meros/as observadores/as. A escola se configura como um espaço em que ‘todos/as’ devem participar do debate sobre o código de valores em torno dessas questões, que depende, inclusive, do interesse para o conhecimento e aprofundamento dos temas.

Grupos em sala de aula

Relativamente a este grupo, destaca-se a consensualidade quanto ao ambiente escolar, ainda pouco aberto à problemática de gênero.

O entrevistado **D2** observa “*que de forma tímida essa discussão vem acontecendo, ela não é muito disseminada essa questão, os projetos não acontecem em larga escala como outros. É preferível falar de festa junina, de violência na escola, drogas, do que falar de gênero e diversidade na escola*”.

Da mesma forma, encontramos na afirmação do entrevistado **D5**, que nas atividades não há disseminação de igualdade de gênero. Nas datas comemorativas, exploram mais outras temáticas, “*exemplo de raça, no final do ano, lá para novembro, e sobre o Índio no mês de abril*”. Sobre gênero, diz que há dificuldade de disseminar. “*A escola não tem assim, nada que impeça, mas fica assim: o professor tem que apresentar*

um plano anual, bimestral, onde contemple aquele conteúdo que se vai trabalhar”. Eu creio que se a gente colocar de uma maneira não tão muito afluída pode sim, há sim esse viés, essa possibilidade de trabalhar. (...) “Não tomando muito o tempo da disciplina, ela pode sim ser trabalhada, isso não há impedimento” (D5).

A discussão sobre a disseminação da igualdade de gênero na escola foi abordada no roteiro de questões, objetivando problematizar a redução da discriminação de gênero nesse ambiente, no sentido de ampliar o debate sobre os comportamentos, as formas de viver as práticas com base na normatização heterossexual, associadas às questões de raça e classe. Ao considerarmos as falas dos/as entrevistados/as fica claro, que tais abordagens são excluídas dos conteúdos, ainda que componham os planos e projetos pedagógicos. E, ainda implica, que embora conste no cronograma escolar, essa discussão para **D5** deve ser breve, dado que considera que o tema pode ser desenvolvido, porém não deve tomar o tempo da disciplina.

A aquisição de conhecimento e o que fazer desse conhecimento é referida por Edgar Morin (2008, p.98), quando destaca que a possibilidade de articulação reflexiva “é pequena, porque já não tem tempo nem vontade de refletir. ” Ambos os professores, mencionam os projetos pedagógicos, mas não se reconhecem parte integrante do processo de identificação da discriminação de gênero, raça e etnia capazes de reverter a irrelevância que é dada ao tema.

Ao ressaltar o tema “raça e etnia”, os/as entrevistados/as remetem à ideia de uma atividade pontual em períodos específicos do ano, momento em que a escola homenageia negros e índios, expondo uma abordagem sobre a sua realidade por meio de diferentes atividades. Sobre essas atividades, estudos registram que a maioria são representações estereotipadas que reforçam a ideia dos negros como sofredores. Por outro lado, cabe dizer, que a implementação das políticas antidiscriminatórias perpassa por esse desafio. A lei 10.639, de 2003, estabelece a inclusão nas instituições do Ensino Fundamental e Médio, o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil. Tal lei implica a revisão das práticas pedagógicas cujas abordagens sobre a negritude ultrapassem a ideia de “passivo e sofredor” para representante ativo de sua história, como menciona Filho e Rodrigues (2017, p.47). Para os referidos autores, essa é uma forma de combater o racismo por meio da educação, cabendo despertar nos discentes o caráter social e moral de representação e respeito aos valores humanos,

promovendo o reconhecimento da raça negra no meio social, haja vista que a negação é prática instalada nos espaços escolares.

Um exemplo comum são os cartazes nos corredores das escolas. Na **escola 3**, visitada no dia 25/11/16, reforça a discriminação “oculta”, que imprime o “dito” de forma subliminar: um cartaz homenageando aniversariantes, com uma figura de uma criança branca e loira sendo que nesta escola 60% dos/as alunos/as se reconhecem como pardos (Tabela 2), ainda que, no Maranhão e, especialmente nos municípios em que esse grupo é naturalizado (Codó, Coroatá, Peritoró) há predominância da população negra.

Esse contraste reforça o paradigma racista que naturaliza valores discriminatórios, que determinam que o belo esteja associado à cor da pele branca, da mesma forma como ocorre nos comerciais e nas mídias de modo geral, mas que foi negado pela cursista **D1**, ao ser questionado a respeito. A professora considera, que não há no espaço da escola discriminação dessa natureza.

Tabela 2: Associação dos dados pessoais com as escolas de cada professor/a

I - Dados pessoais		Professor						χ^2	p
		Escola 1		Escola 2		Escola 3			
		N	%	N	%	n	%		
Sexo	Masculino	7	35,0	11	37,9	4	40,0	0,08	0,960
	Feminino	13	65,0	18	62,1	6	60,0		
Cor	Parda	12	63,2	20	71,4	6	60,0	11,31	0,079
	Branca	3	15,8	0	0,0	1	10,0		
	Negra	4	21,1	3	10,7	3	30,0		
	Prefiro não declarar	0	0,0	5	17,9	0	0,0		
Local de nascimento	Ignorado	0	0,0	3	10,3	3	30,0	47,02	0,003
	Codó	17	85,0	20	69,0	1	10,0		
	Coroatá	0	0,0	1	3,4	4	40,0		
	Mato Grosso	0	0,0	1	3,4	0	0,0		
	Pará	1	5,0	0	0,0	0	0,0		
	Pedreiras	0	0,0	1	3,4	0	0,0		
	Peritoró	0	0,0	0	0,0	1	10,0		
	Piauí	1	5,0	0	0,0	0	0,0		
	Pov buraque	0	0,0	1	3,4	0	0,0		
	Santo Antônio Lopes	0	0,0	1	3,4	0	0,0		
	São José	0	0,0	1	3,4	0	0,0		
	São Luis	1	5,0	0	0,0	0	0,0		
	São Paulo	0	0,0	0	0,0	1	10,0		
Possui irmãos	Não	2	10,0	0	0,0	0	0,0	7,96	0,093
	Sim	18	90,0	28	100,0	9	100,0		

Tal como referido anteriormente, o paradigma explicitado é um dos determinantes para a maioria dos/as alunos/as, nas três escolas, não se declararam negros/as (Tabela 2). Ao se autodeclararem como pardos/as, segundo Guimarães e Newton (2017, p141) “é uma forma de mascarar a negritude, talvez por falta de empoderamento político ou como forma velada de fazer o enfrentamento do preconceito, da exclusão e da invisibilidade social”.

“Certamente, o uso em larga escala e generalizado do eufemismo (parda) entre os brasileiros, é difícil de precisar, vez que a autodeterminação de cor é exercício subjetivo do cidadão. Uma coisa é certa, o uso generalizado é uma forma de mascarar ou apagar as singularidades e de consubstanciar a ideologia do branqueamento que se sedimenta como valor subjacente, que se contrapõe à suposta visão positiva associado à mestiçagem brasileira”. (Guimarães& Newton, 2017, p.137).

No entanto, as determinações históricas, por sua vez, não enfrentam a discriminação e exclusão, haja vista que a própria escola não problematiza no sentido de desvendar os significados culturais hegemônicos.

5.8. O dito e o não dito sobre gênero e diversidade na escola

Neste item, focamos o que é dito e o que não é dito sobre gênero e diversidade no ambiente escolar, sem perder de vista sobre a quem interessa a permanência dessa condição de “não dever falar” sobre esta temática, nesse espaço.

Recordamos de forma breve, a política de gênero na educação cuja gênese da discussão no Brasil, origina-se daquilo que “não podia” e “não pode” ser falado na educação. Nas suas reflexões, Mattiolo (2013, p.16) sobre violência e relações de gênero explicita, que “o autoritarismo, machismo e os preconceitos que se manifestam nas relações afetivas e na sexualidade ainda definem a dinâmica do cotidiano de muitas famílias”. Mas, esse comportamento não atravessa somente o âmbito privado, está presente também no âmbito público, mais especificamente, nas instâncias educacionais no Brasil. Pensar essa política é desafiador, porque a presente conjuntura política brasileira retrata o retrocesso das ações do Estado, no que diz respeito ao enfrentamento à violência de gênero, raça/etnia e orientação sexual. Como afirma Carreira (2016, p.5)

“a questão de gênero vem sendo objeto de disputas acirradas com grupos religiosos fundamentalistas e com outros grupos contrários às agendas de direitos humanos – como o movimento **Escola Sem Partido** – no processo de tramitação e implementação dos planos de educação nacional, estaduais e municipais e no cotidiano de muitas escolas públicas do país”.

As discussões acerca do assunto ainda tramitam na Câmara dos Deputados, mesmo que o projeto de lei que tentou aprovar a chamada Escola Sem Partido, não tenha alcançado o seu intento:

“No parecer lido pelo deputado Flavinho (PSC-SP), há a proposta de que as escolas não possam ofertar disciplinas com o conteúdo de “gênero” ou “orientação sexual”.

O texto altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para evitar que professores manifestem algum posicionamento político, ideológico ou partidário. Também reforça que a educação sexual, moral e religiosa deve ficar a cargo da família, não das instituições de ensino.

O deputado Flavinho criticou, em seu parecer, o que ele chama de “ideologia de gênero”. “Procura-se impor às crianças e adolescentes uma educação sexual que visa desconstruir a heteronormatividade e o conceito de família tradicional em prol do pluralismo e diversidade de gênero”, disse. (G1.globo.com, 09 de maio de 2018).

O panorama político brasileiro atual, conforme afirma Carreira (2016) se constitui terreno fértil para ampliar e pluralizar a roda de debates, fortalecer as alianças políticas em prol da igualdade de gênero nas políticas educacionais, com vistas a impactar no cotidiano das escolas e da vida em sociedade.

Tendo em conta a participação dos/as professores/as no GDE, buscou-se saber com que frequência estes abordam com os/as seus/as alunos/as sobre os temas trabalhados no curso e, quais as estratégias metodológicas utilizadas para desenvolvê-los no cotidiano escolar. Nos relatos, percebemos a predominância de uma abordagem em situações onde se faz necessária uma intervenção, em geral, conflitos de natureza discriminatória entre o alunado, em sala de aula. Ou seja, momentos corriqueiros nas relações entre alunos/as, indicando não haver um planejamento que contemple os temas, conforme norteia os PCN. Em geral, os/as professores/as adotam uma “conversa”, termo mais utilizado pelos/as entrevistados/as. Entre as exceções, há exemplo de desenvolvimento de atividade planejada (projeto, encontros pedagógicos) em que o tema sobre as relações de gênero é trabalhado, como expõem as cursistas **P1 e P3 do grupo fora de sala de aula**, no item a seguir.

5.8.1. Frequência das discussões sobre gênero e diversidade na escola e a metodologia de trabalho

Na exposição dos resultados abaixo, convém destacar, que privilegiamos não só as respostas das entrevistadas P1, P3 e D1, pela possibilidade do cruzamento com as

respostas dos/as alunos/as respondentes, mas narrativas de outros/as entrevistados/as consideramos igualmente relevantes no contexto das discussões.

Grupo fora de sala de aula

Ao relatar sua experiência, a cursista **P1**, gestora da **escola 2**, aponta uma preocupação com o tema voltado para as relações de gênero. O seu repertório apresenta elementos que desconstroem os padrões de comportamento estabelecidos para homens e mulheres na sociedade, expondo uma reflexão em consonância com o referencial teórico trabalhado no GDE. Essas questões são tratadas,

“nas situações cotidianas simples, e também projetos voltados pra discussão de gênero, tanto para a menina se empoderar como parte da sociedade igualitária com o homem. Essa é a importância, e também para o homem sentir e se colocar, e se dispor de preconceito, do machismo. E também para ele, não acho que é um processo maldoso, na cabeça do menino que se torna machista, ele também é bombardeado, “que você tem que ser macho, tem que ser pegador, você tem que ser isso, se você não for...” Não tá certo, tanto para o homem como para a mulher... Mesmo para a mulher ser mais martirizada nesse processo, mas muitos homens sofrem calados também. Então a importância de trabalhar o gênero em sala de aula é a conscientização para o futuro, esse processo que hoje muitos adultos não vão dizer “Ah, eu vou comprar uma bola para minha filha ou uma boneca para meu filho porque ele quer”. Mas, esses alunos em sala de aula, hoje, talvez quando forem pais, talvez mudem a família nesse sentido” (P1).

Na narrativa de **P1**, esta aponta uma preocupação com o tema de gênero na perspectiva do empoderamento feminino, mas na percepção dos/as seus/suas alunos/as, (Tabela 3) 41,4% consideram que na sua escola o tema mais evocado é Gravidez na Adolescência, seguido do tema Discriminação contra Negros e Índios (37,9%); Sexualidade na Adolescência (27,6%) e, Violência Contra as Mulheres (10,3%). Temas estes, que podem ter “gênero” transversalizando as discussões. As respostas, como: Nenhum desses temas (6,9%) ou outros (3,4%), também são apontados, porém não apresentaram os temas discutidos.

De acordo com a tabela 3, para os/as alunos/as da cursista P1, o estímulo para essas discussões ocorre com a utilização de recursos didáticos, como: seminários (79,3%), vídeos sobre o assunto (48,3%), nas aulas (31%), debates (3,4%), nenhum dos temas (17,2%) e não respondentes (10,3%).

Tabela 3: Associação de gênero e atuação do professor/a na sala de aula com as três escolas de cada professor/a (P1, P3, D1)

III – Gênero e atuação do professor na sala de aula			Professor						χ^2	p
			Escola 1		Escola 2		Escola 3			
			N	%	N	%	n	%		
Em sala de aula, o (a) professor (a) estimula os/as alunos(as) falarem sobre:*	Violência contra as mulheres	7	35,0	3	10,3	2	20,0	5,57	0,850	
	Sexualidade na adolescência	9	45,0	8	27,6	3	30,0			
	Gravidez na adolescência	8	40,0	12	41,4	1	10,0			
	Discriminação contra negros , índios.	9	45,0	11	37,9	5	50,0			
	Nenhum desses	3	15,0	2	6,9	1	10,0			
	Outros	1	5,0	1	3,4	0	0,0			
Em caso positivo, como o(a) professor(a) estimula essa discussão? *	Não respondeu	0	0,0	3	10,3	1	10,0	17,25	0,140	
	Nas aulas	20	100,0	9	31,0	6	60,0			
	Utiliza vídeos sobre o assunto	7	35,0	14	48,3	2	20,0			
	Faz rodas de conversa	0	0,0	0	0,0	1	10,0			
	Realiza debates	14	70,0	1	3,4	2	20,0			
	Realiza seminários	10	50,0	23	79,3	7	70,0			
	Nenhum desses	2	10,0	5	17,2	2	20,0			
Na sala de aula, você percebe se o(a) professor(a) trata de modo diferenciado meninos e meninas?	Sim	9	45,0	2	6,9	2	22,2	9,88	0,007	
	Não	11	55,0	27	93,1	7	77,8			
Se sim, diga como:*	Não respondeu	4	20,0	26	89,7	4	40,0	32,42	< 0,001	
	Nas explicações	7	35,0	3	10,3	4	40,0			
	Na forma de falar com as meninas e com os meninos	5	25,0	0	0,0	1	10,0			
	Quando realiza atividades extraclasse	1	5,0	0	0,0	0	0,0			
	Nas provas	2	10,0	0	0,0	1	10,0			
	Outros	3	15,0	0	0,0	0	0,0			

Cabe enfatizar, que embora os dados contidos nos gráficos e tabelas revelem a realidade das cursistas **P1**, **P3** e **D1**, consideramos relevante a exposição das experiências relatadas por outros/as cursistas. Assim, **P2** deixa claro, que também faz a discussão cuja

intervenção pelo que exemplifica se dá nos conflitos diários entre meninos e meninas, os quais nas relações entre estes, estar perto ou brincar com menina, é vista pelo menino como condição de diminuição, embora isso não seja dito explicitamente. Assim, cita um dos momentos que julgou oportuno para a discussão: *“Principalmente na questão de relação de aluno, entre pares, questão principalmente dos meninos: “ah não quero sentar com as meninas”*. E acrescenta, *“Já trazem de casa essas diferenças...”*.

Mesmo não havendo um planejamento temático, ocorrências cotidianas como esta merecem uma intervenção profissional que implique na ressignificação cultural e histórica, em torno do masculino e feminino, que reforça a inferioridade da mulher. Ou seja, embora sejam frequentes as desigualdades de gênero no espaço escolar, nas brincadeiras, nas atividades pedagógicas, é possível criar mecanismos de enfrentamento da discriminação acentuada contra as mulheres.

Quando a cursista **P2** menciona os traços discriminatórios entendidos por esta, como “diferenças” originadas na família, traz elementos para refletir sobre esquemas de violência nesse espaço, conforme esclarece Isabel Dias (2004, p.31): *“A família é também, um lugar de sujeição e de exercício da violência sobre os seus membros, nomeadamente sobre crianças, as mulheres, os idosos e, inclusive, os homens”*. Sem dúvida, esse é um espaço em que perpetuam os papéis desiguais para homens e mulheres. Por essa razão, é de realçar a importância do trabalho escolar envolvendo a parceria com as famílias e a comunidade, com vistas à quebra do paradigma das relações de poder e desigualdades de gênero.

Em torno dessas questões, as ações de prevenção são necessárias e devem passar pelo planejamento pedagógico, contemplando conteúdos e atividades voltadas para os temas de gênero, diversidade sexual, raça /etnia, como expõe a cursista **P3**: *“Como eu havia falado, nós temos um calendário, já vem com todas as atividades a serem desenvolvidas no ano, e essa questão de gênero, a gente coloca ela nos temas transversais”*. A entrevistada emite sinais de cumprimento das DCN e, sendo gestora, expõe como se posiciona frente às intervenções dos/as seus/suas professores/as, no momento em que os/as alunos/as demandam atenção por um tema específico. Acredita que o/a professor/a não precisa ministrar, especificamente, conteúdo de matemática se tem alunos/as conversando sobre outros assuntos, sobre sexualidade ou relações de gênero, por exemplo. Por outro lado, o termo “fugir do conteúdo”, contido na narrativa

abaixo revela, a não compreensão da transversalidade dos temas mencionados nas diferentes disciplinas, como preconiza as DCN.

*“Deixo os professores à vontade, podem fugir do conteúdo, conversar com os alunos. Às vezes o aluno tem vergonha de conversar, não sabe como os demais colegas vão reagir, mas o professor tem autonomia de falar e abrir a mente da sua classe inteira para que não discrimine o colega. Quando a gente vê que tá muito **aflorado**, a gente costuma chamar uma sexóloga, que foi para a escola, não foi praticamente para os alunos, foi dia das mães, a gente escolheu os alunos de 14 anos em diante. Até os pais que acham que não pode haver essa conversa porque são crianças, eles acharam interessante e fizemos outra com os alunos que tem idade melhor para entendimento. Se não tem uma palestra, os professores terminam trazendo, então devem tirar um tempinho para conversar com os alunos”. (P3)*

Com essa fala, a cursista **P3** demonstra que, embora não esteja em sala de aula, como diretora está atenta em acompanhar e apoiar as atividades desenvolvidas pelos/as professores/as, que apresentam interesse em abordar os temas antes mencionados. Citou os projetos pontuais, a exemplo do Dia da Consciência Negra.

Na **escola 1**, ao responderem sobre as questões temáticas estimuladas em sala de aula pelo/a professor/a, os/as alunos/as consideraram, conforme tabela nº 3, os seguintes temas: Sexualidade na Adolescência (45%), Discriminação contra Negros e Índios, (45%), Gravidez na Adolescência (40%) que, proporcionalmente, foram citados pela cursista **P3**, como temáticas sensibilizadoras no cotidiano da sua escola. O tema Violência contra as Mulheres também foi contemplado pelos/as alunos/as (35%). A opção nenhum dos temas são estimulados, foi considerado por 15% dos/as respondentes.

Os temas como, Sexualidade na Adolescência e Gravidez na Adolescência se constituem as principais demandas temáticas das escolas. No entanto, de acordo com relatos dos/as cursistas, anteriormente analisados, em geral não são aprofundados, ficando limitados às diferenças sexuais, restritos à forma anatômica do sexo (masculino e feminino) e orientações que pré-determinam papéis para homens e mulheres, reforçando um contexto de desigualdades em que a mulher é mantida em um patamar de inferioridade.

Em conformidade com os PCN, os temas transversais estão divididos em eixos, como: Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual. Esse último se subdivide em outros temas, organizados em blocos de conteúdos: Corpo Matriz da Sexualidade; Relações de Gênero e Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis. No entanto, a propósito desses temas, cabe uma abordagem que se contraponha aos estereótipos de gênero, classe, raça/etnia, entre outros.

A abordagem temática, segundo os/as respondentes ainda da **escola 1** ocorre, predominantemente, nas aulas (100%), seguida de debates (70%), seminários (50%), utilização de vídeos (35%), e 10% considerou que os professores não utilizam nenhuma dessas para opções para as suas abordagens.

Os/as professores/as entrevistados/as, a respeito da utilização de conversas na sala de aula sobre os temas emergidos de alguns conflitos acerca de gênero, evocam, sobretudo, o recurso da conversa para as intervenções, como já explicitado, principalmente quando gerados por reações preconceituosas e discriminatórias dos/as alunos/as no ambiente da sala.

Ao nos reportarmos a essa escola, consideramos, também, o Plano de Gestão (2016) elaborado e apresentado pela cursista **P3**, em que evidencia no citado documento, um texto na perspectiva do desenvolvimento de uma gestão democrática. Tal perspectiva é confirmada a partir das respostas dos/as alunos/as, uma vez que no processo de ensino e aprendizagem, o uso do debate como recurso metodológico implica uma, entre muitas possibilidades de abertura para o protagonismo e autonomia desses jovens. Complementa essa visão, quando a **P3** expressa no documento o objetivo geral da escola: “Oportunizar aos discentes o acesso a um ensino sistematizado de forma mais clara, onde os mesmos possam ter visão crítica de um processo de aprendizagem de qualidade (...).” (Idem, p.28)

Na entrevista com a cursista **P5**, esta revela que realiza encontros pedagógicos em que os/as professores/as relatam fatos e discutem questões da mulher, sobre a Homossexualidade e Discriminação Racial. A entrevistada faz parte do quadro profissional em uma instituição que forma pessoas para o mercado de trabalho. Assim, afirma que no processo de orientação aos/as professores/as ressalta nos conteúdos, a questão da desconstrução do preconceito e discriminação, tendo em vista as exigências do comércio, seu possível campo de atuação. *“Por isso, já tivemos encontros pedagógicos voltados para esses temas, e foi muito interessante, cada professor narrou uma situação diferente, cada um teve oportunidade de colocar seu ponto de vista.”*

A cursista **P6**, também fez alusão à sua intervenção momentânea, relatando uma situação em sala de aula:

“Teve uma vez, quando que uma menina começou a chamar um rapazinho de “veado”, de “gay”... aí começamos a discutir... Assim, pra mim, isso aí ninguém escolhe, como é que se diz...não é doença, Deus me livre dizer que é doença, mas ...Você já nasce...o que tem de ser...Você não cria ...de 13 a 14 anos é que vai criar...Não acho que de criança já começa...A gente não deve discriminar ninguém, a pessoa não tem culpa de ser o que tá sendo, assim

como ele era daquele jeito ela poderia ser também, podia ser....Mas tudo deu certo, graças a Deus. Nesse dia, até a diretora da escola passou e viu a gente discutindo, fizemos uma roda... Nesse dia a minha aula era matemática, e os professores me parabenizaram, assim... porque na aula de matemática eu parei para discutir, mas eu fiz isso, mas foi porque foi oportuno, a gente conseguiu”.

Na medida em que a cursista P6 fazia seu relato, tornou-se perceptível a sua dificuldade para expor a maneira como abordou esta conversa, parecendo receosa de tratar uma questão, que para muitos é delicada, como a orientação sexual e, especialmente, demonstrando insegurança sobre o que a própria entendia sobre homossexualidade. Percebemos que não só a **P6**, mas, de um modo geral, os/as professores/as, mesmo aqueles/as que puderam acessar algum conhecimento a partir do GDE, não exploram os temas por meio de um planejamento de forma sistematizada, como já foi mencionado. A maioria improvisa, usando a estratégia da conversa para romper um conflito e garantir o respeito à diversidade na sala de aula, independente da não aceitação ou discordância acerca desse tema.

Por outro lado, entendemos que fazer uma roda de conversa pode ser uma forma de tentar romper o tratamento ofensivo e discriminatório, a exemplo dos apelidos e xingamentos, estimulando assim, um começo dessa desconstrução. Contudo, os/as professores/as ficam confusos ao tratar de categorias sexuais, confirmando que o espaço escolar ignora a relevância de lidar com esses conteúdos, portanto os/as professores/as não se apropriam dos conceitos homossexualidade/heterossexualidade.

Nas reflexões de Maia e Castellanos (2017, p. 87), sobre a representação do sujeito homossexual na cultura da escola, afirmam que

“Na instituição escolar, em todo caso há uma manipulação de tudo o que diz respeito aos homossexuais assumidos e daqueles que ainda vivem na clandestinidade. É exatamente por isso, que existe a necessidade constante (às vezes aparentemente obsessiva) de se demarcar fronteiras, distinguindo-se entre certo/errado e, o/a homossexual na convivência com a pedagogia do insulto baseada em ofensas e em medidas discriminatórias, aprende desde cedo as marcas das piadas e dos deboches, das ameaças e das agressões físicas”.

Nessa mesma linha de experiência, a cursista **P7** explicita, que quando estava em sala de aula explorava os temas com jovens e adultos, quando estes tinham comportamentos diferenciados e, que sempre conversava de forma que entendessem. Acrescenta ainda que na escola, somente ela fazia essa abordagem temática, lamentando o trabalho solitário: *“A gente nem pôde multiplicar, se tivesse um grupo, montado um trabalho, projeto de multiplicação da temática com outros professores, talvez tivesse*

surtido mais efeito. No meu caso, hoje, a gente trabalha mais na alfabetização, com leitura e escrita... A gente nunca levou essa temática. Uma vez na Secretaria a gente fez a formação sobre esse tema com alguns professores, uma coisa rápida". A fala da cursista **P7**, diz respeito à necessidade de interlocução entre pares. É muito comum essa percepção de terminarem um curso e não compartilharem experiências de forma interdisciplinar, pois cada um/a no seu espaço vai amadurecendo de forma solitária.

Nesse sentido, concordamos com Nóvoa (2008), quando expõe sobre o conhecimento, não como uma mera aplicação prática de uma teoria; mas, exigindo um esforço de reelaboração. Para o autor, o trabalho docente não se traduz em uma mera transposição didática. Concebe que há transformação dos saberes e, nessa perspectiva, entende que exige uma deliberação com vistas a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais. Nesse aspecto, entendemos que **P7** trouxe a questão da necessidade de reelaboração dos saberes pela via da troca de experiências entre os profissionais, que para ela, contribuiria de forma exitosa no fazer escolar.

Grupo em sala de aula

As percepções dos/as cursistas revelam que as experiências relatadas exigem uma intervenção em torno do comportamento dos/as alunos/as em sala de aula, que remetem a situações de discriminação por questão de orientação sexual.

Segundo os/as entrevistados/as, as suas intervenções se dão na direção do rompimento da discriminação em sala de aula. A título de exemplo, a cursista **D1** diz que *"por uma opção de algum aluno... por algum trejeito que ele tem que os outros costumam julgar e discriminar, eu tento mediar aquele conflito que tá acontecendo"*.

Ao responderem sobre temas e a maneira a qual a professora estimula as temáticas (tabela 3), os/as alunos/as da cursista **D1** apontaram, como segue: Discriminação étnico/racial (50%), Sexualidade na Adolescência (30%), Violência contra as Mulheres (20%); Gravidez na Adolescência (10%). Sobre a forma como se dá a abordagem, os/as alunos/as assinalam que é por meio de seminário (70%), nas aulas (60%), depois utilizando vídeos (20%), rodas de conversa (10%), debates (20%), não responderam (10%), nenhuma das opções (20%). Cabe ressaltar, que nesta escola os/as alunos/as utilizaram múltiplas respostas.

Em triangulação, destaca-se que houve registro de que a **D1** recorre a diferentes metodologias e, efetivamente, 60% dos/as alunos/as fazem referência ao estímulo na própria aula, o que confirma a intervenção descrita pela professora. Por outro lado, não

houve em sua narrativa a menção de atividades planejadas, como parecem indicar os/as alunos/as ao considerarem a variedade de recursos metodológicos.

O cursista **D2** descreve a sua intervenção, também pela conversa com os/asalunos/as:

“É uma temática atual, agente tem conversado porque a gente tem observado o comportamento de alguns meninos, algo está no seu eu que às vezes aflora em sala de aula, e sempre tem os meninos que dizem que não são coisas de menino, e a gente conversa que ser um pouco mais delicado também não quer dizer que eu não seja homem, e optar pelo mesmo sexo também não quer me desmerecer, não quer dizer que eu não seja homem”.

Tratar dessa discriminação no espaço escolar parece complexa para os/as professes/as, porque sempre se deparam com a necessidade de explicar sobre a orientação sexual e apresentar justificativas, que em determinados casos acaba reforçando outro tipo de discriminação, auqla que recai sobre o ser mulher. No caso de **D2**, “sem perceber” associa que ser delicado não significa deixar de ser homem. Sabemos que, “ser delicado” associado a ser mulher expressa uma condição de inferioridade, permanecendo assim, o preconceito de gênero. Os autores Maia e Castellanos (2017, p.93) refletem sobre o papel da escola frente a essas questões:

“Embora exista uma política e um consenso pela não discriminação sexual, religiosa e sexual, a escola precisa adotar uma cultura organizacional e trabalhar pela desfocalização das categorias historicamente marcadas, na procura de estratégias que instiguem o (a) aluno (a) a refletir, por exemplo, como as categorias sexuais se tornam marcada e/ou não marcadas, como são representadas, como adquirem visibilidade e a invisibilidade cultural, e como se produzem as ofensas e preconceitos”.

As representações aqui expostas, mesmo com a intenção de reverter o preconceito evidenciam que os/as entrevistados/as expõem uma prática em que há reprodução de estereótipos. Vejamos o que diz a cursista **D4** ao relatar sobre suas vivências, mesmo não discutindo os temas com seus/as alunos/as, devido à idade. A sua fala demarca um tratamento diferenciado para meninos e meninas, quando estabelece que os meninos se saem melhores em determinados contextos; e meninas em outros.

“Nem tem nem como discutir por causa da idade deles. Mas falar sempre falo. Como as meninas são mais ligadas a mim, os meninos dizem: “Só porque é menina você faz isso, só porque é menino você faz isso...” E eu digo que todos são iguais pra mim. Agora, quando é um caso de apresentar, escrever um trabalho, as meninas, elas têm mais facilidade. Enquanto os meninos têm mais facilidade para outro tipo de trabalho, a professora mandar ir numlugar pegar uma coisa. Não é que sejam todos, tinha um aluno que escrevia muito bem no quadro, e menina que tinha letra feia, mas as meninas têm mais habilidade para fazer trabalho, fazer colagem.... Não sei por que tem mais habilidade...” (D4)

O expresso pela cursista **D4** são construções sociais cujos sentidos precisam ser decodificados e, que vão compreendendo e legitimando papéis diferenciados para homens e mulheres.

Essa diferenciação de papéis, de acordo com o sexo, para Scott (1995) são distinções que limitam e dicotomizam o sexo e gênero. Na experiência de **D4**, homem tem mais habilidade para fazer mandados (pegar algo) e as meninas são mais hábeis para escreverem no quadro. Tal visão é classificada como uma habilidade natural e ao não se dar conta de que se trata de uma construção social, tais ideias vão conformando uma diferença sexual inalterável, que por sua vez, vão justificar a discriminação e a desigualdade entre homens e mulheres.

5.8.2. O processo de ensino e aprendizagem: associação de gênero e atuação do/a professor/a na sala de aula

De modo geral, a metodologia de abordagem sobre os temas envolve a conversa de forma espontânea, focando na situação apresentada pelos/as alunos/as. As situações citadas pelos entrevistados/as são permeadas de discriminação de gênero, raça e orientação sexual. Em torno dessa constatação, a partir das falas dos/as entrevistados/as coube conhecer como esses/as professores/as lidam com meninos e meninas, no processo de ensino e aprendizagem. Da mesma maneira, demonstramos as percepções dos/as alunos/as sobre as formas diferenciadas com que os/as professores/as os/as tratam, conforme os Gráficos 7 e 8, a seguir.

Grupo fora de sala de aula

Nesse grupo, as falas apresentam indicativos de atividades mais sistematizadas, embora também, utilizando a “conversa” como estratégia metodológica para trabalhar as temáticas. E, lidar com meninos e meninas, nesse processo, para a cursista **P1** se constitui algo difícil, porque considera que estes já vêm com uma “carga” muito grande de casa, referindo-se à educação familiar:

“Trabalhar como igual o que na cabecinha deles já está diferente. Às vezes tem bastante impacto no momento de sala de aula. Tem as críticas de outros profissionais sobre a fala da gente, sobre alguma situação. Nas brincadeiras quando a gente quer mesmo misturar, tem aquele impacto quando você dar alguma coisa cor- de- rosa para meninos... Tem esses impactos, mas é desafiador e é gostoso, é bom você poder se sentir parte disso, parte desse processo. Eu não vou ficar alheia a essa situação, eu estou vendo que não é assim, eu aprendi que não é assim, então eu tenho que usar mecanismos para que essa distorção de gênero e/ou racial não prevaleça, então é um desafio

bom, dar amplitude para gente trabalhar, você criar em cima disso, é bom, eu gosto”. (P1)

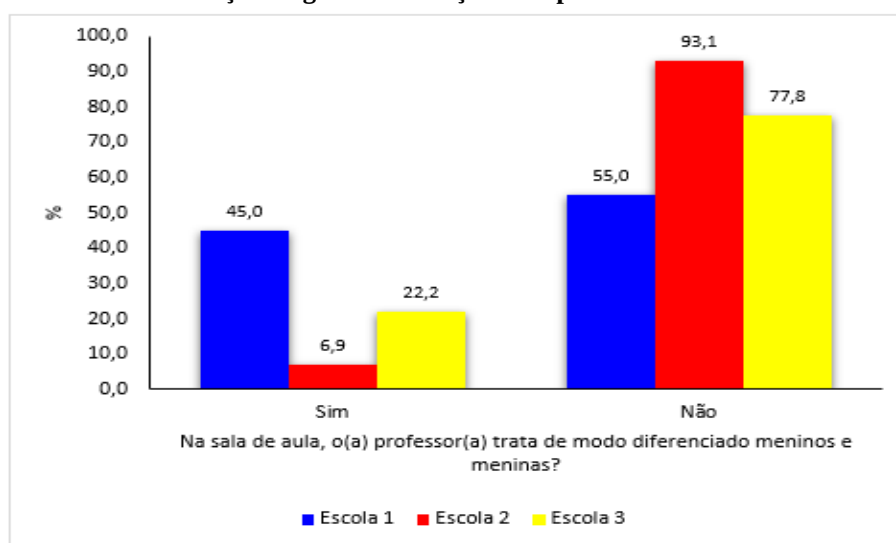
A entrevistada revela ainda, que como gestora é mais fácil. Argumenta que estando nesse cargo, as pessoas ouvem mais e, como professora, outros/as colegas vêm essa postura do fazer como uma iniciativa para se destacar. Quando estava em sala de aula descreve que desenvolveu projetos, um deles com o título “Criança Sorrindo” e reforça que considera importante o desenvolvimento de projeto na escola:

“Por mais que você faça uma coisa ou não, durante um dia no ano, que seja um projeto em culminância, é válido, mas você tem que trabalhar cotidianamente, é trabalho de formiguinha, ver aquela situação e contornar na hora, ver um menino tendo atos de violência contra uma menina por ela ser menina e partir pra conversa. Parar a aula e conversar sobre a situação eu acho que é mais válido, eu acho que tem que trabalhar no cotidiano, tem que transmitir nos atos, não adianta eu falar em sala de aula e no meu facebook publicar um comentário racista, não adianta isso lá na minha escola, e com minha filha só vestir rosa e não deixar brincar de jogar bola...” (P1).

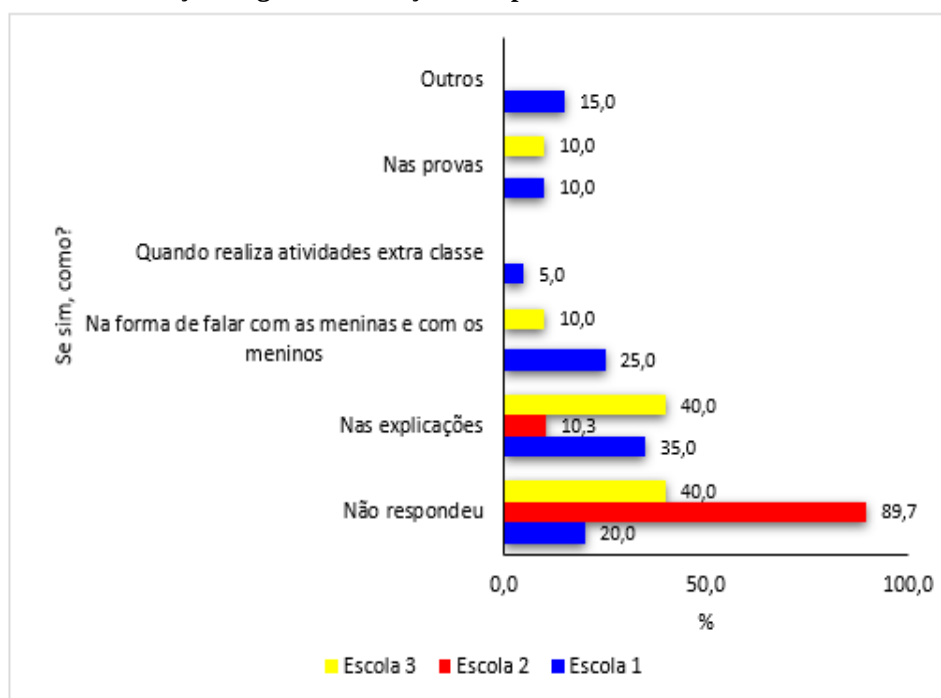
Quanto ao processo de ensino e aprendizagem, **P1** comenta sobre a diferença no rendimento escolar entre meninos e meninas, mas deixa transparecer não se tratar da sua prática, mas da sua percepção sobre o que acredita ainda ocorrer na atualidade:

“Historicamente, culturalmente, os homens são considerados melhores de matemática, em números, e a mulher melhor com as letras. Isso é colocado dentro da sala de aula. Eu creio que ainda exista. Na minha época existia, e ainda vejo isso, os professores, em matéria de cálculo, chamam os meninos, vão fazer as continhas, e se for questão de português, poesia, coloca as meninas”. (P1)

Gráfico 7: Associação de gênero e atuação do/a professor/a na sala de aula



Fonte: Elaboração Própria/2018

Gráfico 8: Associação de gênero e atuação do/a professor/a na sala de aula

Fonte: Elaboração Própria/2018

A percepção dos/as alunos/as da **escola 2** quando questionados/as se na sala de aula o professor/a trata de modo diferenciado meninos e meninas (tabela 3/ gráficos7), 93,1% dizem que não. Tal percepção se coaduna com os discursos da cursista **P1**, que demonstra se apropriar de conteúdos que desconstruem a discriminação de gênero. Aqueles que afirmam (para essa questão, observamos ocorrência de múltiplas respostas) haver diferença nesse tratamento, indicam que tal diferença ocorre no momento das explicações (10,3%) (tabela 3/gráfico 8). No entanto, não há clareza, se ocorre quando o/a professo/a explica a aula ou outras atividades que demandam orientações.

O exemplo acima citado pela **P1**, sobre ainda existir professores/as que tratam meninos e meninas de modo diferenciado, é concordante com as reflexões de Pereira (2012) ao discorrer sobre as escolas como reprodutoras das representações de gênero dominantes na sociedade.

“Quando na escola se usa o sexo como critério para a divisão de pessoas em grupos e classificação e avaliação de comportamentos e desempenhos, produz-se diferenciação e contribui-se para a configuração de subjectividades genderizadas”. (Swain, 2005, cit. por Pereira, 2012, pp.67-68).

Em geral, essas representações determinam o lugar de mulheres e homens no mercado de trabalho, direcionando-os/as para profissões de acordo com as diferenças biológicas cujas vocações e aptidões terminam por condicionar as mulheres a cargos e

salários inferiores aos dos homens. Dessa forma, a tendência é reforçar e legitimar discursos de gênero essencialista e naturalizados.

Outra entrevistada, também traz no seu relato a conversa como recurso metodológico: A cursista **P3** diz, que fica mais fácil trabalhar com os/as alunos/as a partir da conquista, da conversa, dos conselhos dados. Compreende o desenvolvimento de meninos e meninas de forma diferenciada, porém justifica que essa diferença no processo de aprendizagem diz respeito aos estímulos advindos da família ou do próprio interessado/a aluno/a. Ou seja, o rendimento escolar para **P3** advém, inicialmente, do quanto a família participa, estimula. Para ela, se a família negligencia o acompanhamento, logo influencia na aprendizagem, que para ela envolve questões emocionais e psicológicas do/a aluno/a, aspectos sobre os quais o/a próprio/a se sente envolvido/a.

“Como gestora, eu acabo abraçando tudo... A família não acompanha. “Ah, essa menina é inteligente, ou essa menina é burra”. Não, todos têm sua inteligência, mas depende como vai desenvolver essa inteligência, depende muito do próprio eu. A família deixa muito a desejar, não acompanha, tem criança que tem problemas. Às vezes o professor diz: “Esse menino é muito inteligente, mas não está fazendo nada, não faz atividade, não tem nota”. Além de diretora tenho que ser psicóloga para entender, vou conversar com o menino, e diz que não tomou café, tem pais separados, vem o problema familiar. É isso que difere a inteligência de um e de outro, a questão familiar”.
(P3)

A esse respeito, os/as alunos/as da escola em que P3 é gestora, 45% (gráficos 7 e 8) responderam que há diferença no tratamento do/a professor/a em relação a meninos e meninas. A variação de respostas indica múltiplas escolhas, as quais apontam que essas diferenças ocorrem em situações, como: nas explicações (35%); na forma de falar com as meninas e com os meninos (25%); quando realiza atividades extraclasse (5%); nas provas (10%); não respondeu (20%); outros (15%).

O relato da **P3** problematiza as relações entre gênero e educação, em que no processo de ensino aprendizagem vão se engendrando um padrão de práticas que constrói diversos tipos de masculinidade e feminilidade. Seja responsabilizando a família, seja responsabilizando o sujeito pelo seu comportamento e desempenho escolar, como mencionou **P3**. Essas ocorrências demonstram questões estruturantes da educação. Nesse sentido, consideramos pertinente a reflexão de Pereira (2012, p. 67):

“Os vários estudos que têm problematizado as relações entre gênero e educação demonstram que as estruturas institucionais pedagógicas, relações de poder e autoridade, sistemas de regras, rotinas, recompensas e sanções, atividades curriculares e extracurriculares, ideologias e discursos oficiais e não oficiais, relações formais e informais, e uso de artefactos, espaços e TAV recursos, em suma, todas as dimensões da vida na escola estão organizadas (de

forma mais ou menos explícita) em função de representações partilhadas socialmente sobre os significados e as implicações da diferença sexual”.

A respeito das considerações acerca da associação de gênero e atuação do professor/a na sala de aula, a cursista **P5** expõe:

“Não há planejamento com foco neste tema. É enfatizado porque no mercado de trabalho isso é muito presente, tanto para o cliente como no ambiente de trabalho, por isso é abordado, mas não há o foco, vemos porque é importante em nossa vida. Mas é importante, enquanto profissionais, trabalharmos, sabermos lidar com a diversidade com respeito, independente de ser homem ou mulher, mas não é planejado. É falado constantemente diante dos assuntos que são abordados. Sempre isso vem à tona, porque são criadas situações na sala de aula, os alunos encenam algumas situações do atendimento ao homossexual, questão de chegar um negro, um branco, questão do atendimento diferenciado a um e a outro. São passados vídeos, documentários...”

A mesma entrevistada esclarece, que no seu trabalho com formação, especificamente no curso de gestão, na área do comércio, procura trabalhar de forma interdisciplinar os temas: gênero, discriminação racial e homossexualidade.

O relatado pela cursista **P5** parece contraditório. Ao mesmo tempo, em que diz que não há planejamento expõe que desenvolve um trabalho sistematizado por meio de projetos, oficinas, entre outros. Ao dizer que exploram o tema, porque é real no contexto do mercado indica uma preocupação, em princípio, relacionada ao que diz respeito ao mercado, que, em geral, envolve as penalidades legais em decorrência do preconceito. Por outro lado, pontua a importância desses temas para a vida. Nesse caso, também em geral, as falas tratam de respeitar o outro como ele é, atentando para os prejuízos que a discriminação por raça pode causar aos indivíduos.

Ao mesmo tempo, a entrevistada menciona um trabalho que compreendemos como um marcador esporádico da “reparação” pelos estigmas sociais, os quais os/as negros/as são submetidos, a exemplo do dia em que priorizam o atendimento aos/às negros/as com os cuidados da beleza, semelhante ao “Mutirão da Cidadania” (um dia para cortar cabelo, vacinar, atendimento odontológico, exames, aferir pressão, providenciar documentos, entre outros) comumente realizado como benesses paliativas do Estado para atender mendigos, crianças, mulheres, idosos, pessoas em geral excluídas dos direitos sociais.

“Temos feito trabalhos, oficinas, projetos com alguns temas bem interessantes. Em novembro, agora, tem o Projeto da Consciência Negra, onde temos um salão, laboratório de beleza, onde só são atendidas pessoas negras durante esse período, e é feito um trabalho de conscientização em todos os cursos com os alunos, em relação a consciência negra. Porque esse

dia? Codó, por exemplo, é uma das cidades em que há um maior contingente de negros. Porque isso? Qual é o processo de evolução dos negros no mercado de trabalho, em Codó? Eu vejo que dessa forma, nós também estamos trabalhando, mesmo que sejam projetos isolados. Já trouxemos representantes de quilombola para fazer palestras, para falar das dificuldades que eles encontram em angariar dinheiro para construção de escola dentro do setor, e assim, só que de forma isolada, sem planejamento, são projetos pontuais”. (P5)

Essas palavras trazem à tona, a partir de **P5**, outra situação: sendo predominante a população negra no Município de Codó, então nas salas de aula estão os negros e, nesses dias pontuais, também falam para negros daquilo que já sabem. Se mantido o projeto, de forma crítica este pode transformar o “Dia da Consciência Negra” em reivindicações, seja na área do trabalho, seja na área da educação. Sem dúvida, discutir nesses espaços a situação dos negros no mercado de trabalho no Município pode se tornar uma abordagem inovadora e importante, como forma de exigir a inclusão desse tema na agenda política do Governo municipal.

Lembrando ainda, que ao se falar de trabalho existe um agravante maior, quando envolve a questão das mulheres nos espaços de trabalho, tendo em conta aspectos discutidos por Hirata (2008) ao refletir sobre a divisão sexual do trabalho, que na sua visão é “modulada histórica e socialmente”, destinando aos homens as esferas produtivas e às mulheres a esfera reprodutiva. A autora explica que, simultaneamente, os homens se apropriam das funções com maior valor social adicionado, no campo da política, religião, militar, entre outros. Estes são aspectos de uma realidade distante também dos homens negros, mas, principalmente, distante das mulheres negras. Exemplo recente no Brasil é o assassinato de Marielle Franco, Vereadora no Estado do Rio de Janeiro cuja causa divulgada pela imprensa falada e escrita está associada à sua condição de mulher, pobre, negra, homossexual e militante política de esquerda. Por este perfil foi interrompida de forma violenta de alavancar sua carreira em espaço de poder e decisão, cuja cota de participação feminina na esfera política, ainda é inexpressiva.

Grupo em sala de aula

No que concerne ao grupo em sala de aula, é destacado um conjunto de designações que aponta claramente para a discriminação, assimiladas por alunos/as e perpetuadas em livros didáticos.

No relato do cursista **D2**, este expõe que faz reflexões com os/as alunos/as sobre questões raciais e de gênero. Sobre o primeiro, buscou fundamentar as suas ideias com um exemplo: “*Pergunto quem se considera branco, quem se considera negro, e explico*

que não existe “moreno jambo”. Ou você é negro ou você é branco, não existe moreno claro, moreno escuro, e tem aluno que pergunta por que tem gente com pele clara e cabelo ruim ou o contrário, e explico sobre a miscigenação, procuro levar para discussão essas ideias”.

Ao trazer essa abordagem, o entrevistado utiliza uma questão comumente vivenciada no Brasil, que é a negação da raça negra, como já exposto sobre os negros se autodeclararem pardos/as. E, no meio social considerar o/a negro/a como “moreno/a escuro/a ou moreno/a claro/a”, tornou-se um padrão, uma forma de escamotear o racismo, sendo esta atitude, o racismo propriamente dito.

A reflexão provocada pelo **D2**, junto ao seu alunado, remete-nos à questão das disciplinas e livros didáticos sobre as suas contribuições para reverter o caráter ideológico de perpetuação da discriminação racial.

Essa é uma questão discutida por Filho e Rodrigues (2017), que destacam a função social do livro didático, a sua importância frente às novas demandas da sociedade, em especial, aquelas que se referem à diversidade e igualdade de direito da pessoa, temas estes, que consideram promotores da dignidade humana. Nas suas análises dão ênfase à legislação:

“Reportamos-nos à Lei 10.639 de 2003, que determina inclusão nos estabelecimentos do ensino fundamental e médio, o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição, em particular, do povo negro na área social, econômica e política pertinente à história do Brasil” (Filho & Rodrigues, 2017, pp. 46-47).

Esse aspecto da legislação, destacado pelos autores expõe a necessidade de respaldo teórico e práticas pedagógicas fundamentados na lei por meio das suas diretrizes, exigindo estudos sobre a negritude pautados em paradigmas marcados pelo (re) conhecimento da raça negra no meio social.

Sobre gênero, o mesmo entrevistado **D2** exemplifica sua experiência na área da educação física, *“sobre os alunos que manifestam preconceito com meninos que não apresentam perfil, que não é “cabra macho”, é “meio menina” ou quando aceitam menina no jogo porque acham que ela joga bem, e dizem que fulana tá mais para menino que para menina”*. Quando questionado sobre o que pensa a respeito, argumenta que esses pensamentos advêm de uma visão tradicionalista:

“Em Codó, no nosso sistema escolar, educacional, social principalmente, as desigualdades entre homens e mulheres se deve ao tradicionalismo dessa cidade. Ainda nessa questão de que as meninas devem ajudar nas tarefas de casa, a mulher é mais para lavar roupa, lavar louças, e menino jogar bola, ajudar na roça, ou ajudar o pai em algumas atividades, e aí começa a distinção; as atividades da menina é brincar de boneca, lavar roupa, varrer a casa e do menino é jogar bola, ir ajudar o pai na roça mesmo sendo trabalho infantil, fazer alguma coisa de homem, brincadeira de soldado e ladrão. Se estranha quando se vê menina participando de jogo ou menino brincando de boneca, pois a recomendação é tirar, pode prejudicar a formação, vejo pessoas dizendo assim...” (D2)

As ideias as quais o cursista **D2** compartilha estão em consonância com as diferenças genéticas que, ao longo do tempo, foram gerando as desigualdades de gênero pelas influências as quais o indivíduo é socialmente e culturalmente educado, não sendo uma particularidade exclusiva do Município de Codó, como justifica o entrevistado.

A autora Schwengber (2012) trata essa questão, a partir dos sentidos da linguagem, que para ela cria regimes de verdades que levam a mecanismos de sujeição e de produção de determinadas identidades. A autora justifica, que as palavras dão sentido ao que somos e ao que acontece e, para ela

“é fundamental problematizar o processo de inscrição dessas marcas e compreender como elas são produzidas (pois elas não preexistem nos corpos dos indivíduos), como elas se tornam marcas mediante determinadas práticas discursivas e culturais” (Idem, p. 84).

As considerações de Oliveira (2012) esclarecem essa questão, quando diz que a condição de “ser sexuado” e, geneticamente feminino ou masculino, passa a ser somada a uma série de predeterminações externas que são independentes das prévias definições biológicas. Sem dúvida, o ambiente familiar é um dos primeiros espaços onde a criança adquire as informações iniciais sobre o que é ser menino e o que ser menina. No dizer da autora, é nesse momento que as lições são ministradas e aprendidas informalmente, sem que se tenha consciência do processo educativo em andamento e dos conteúdos que ele ensina.

“Quando a criança cresce e seu universo gradativamente se amplia para além dos limites da família, os espaços de educação sexual vão ficando cada vez mais diversificados. Essas ações educativas podem ser formais e desenvolvidas para atingir objetivos definidos como é o caso do ensino escolar de conteúdos ligados à sexualidade, comumente reduzida ao seu componente biológico-reprodutor”. (Oliveira, 2012, p.105)

Ocorre que ao se pensar na ação educativa formal convém considerar os equívocos de muitos/as professores/as, pois os conteúdos informados vão tomando uma proporção discriminatória, pois, “sem perceber”, vão determinando comportamentos

sociais considerados “próprios” de um sexo. Como foi dito no item anterior pela **D4**, meninas têm mais habilidade para desenhar, escrever no quadro; e meninos para fazer mandados.

As triangulações efetuadas até o momento deixam claro que a ação educativa formal não tem planejamento, não tem conteúdo intencional, não tem uma ideia sistematizada. Da mesma forma, não há investimento em uma formação continuada a respeito dessas temáticas, principalmente voltados à sexualidade cuja abordagem, em geral, é focada nos aspectos biológicos e reprodução em detrimento de conteúdos que levem às discussões sobre relações sexuais, desigualdades entre os sexos, a negação social e cultural do prazer feminino e a afirmação do masculino, a “passividade” feminina e “atividade” masculina, entre outros, ressaltados por Oliveira (2012).

Em acréscimo, a ação educativa não trata devidamente a orientação sexual. Sabemos que há um agravante, tendo em vista que cada vez mais se exclui a possibilidade da discussão sobre a homossexualidade ou bissexualidade. Ao contrário, a escola silencia e afirma a heterossexualidade como verdadeira e normal forma de manifestação do desejo sexual.

A entrevistada **D4** afirma, que faz uma discussão quando os/as alunos/as manifestam sobre discriminação em sala de aula: *“Sempre digo que todos são iguais, quando uma criança fala que fulano é “veado” ... Eles dizem muito isso aí”*. Porém, nessa afirmação não há indicativo de avanço na abordagem, parece ficar no campo do “deixa disso” para evitar um conflito maior. O fato é que estudos revelam, que no âmbito escolar há uma expressiva dificuldade dos/as professores/as em lidar com essa questão. Para muitos, inclusive, é mais fácil argumentar que não dominam o tema, como expressa a autora Louro (2011, p.143)

“Quando alguém afirma-em geral ativamente-que não sabe nada sobre a homossexualidade, na maior parte das vezes pretende dizer que esse é uma questão que não lhe diz respeito, que não lhe toca. No entanto, a ignorância sobre a homossexualidade é, seguramente, uma ignorância sobre a sexualidade (e, portanto, é também uma ignorância sobre a heterossexualidade). O que está suposto nessa ativa ignorância é a ideia de que a sexualidade é uma questão do âmbito privado, sem “consequência pública”.

A autora lembra também, que não resta dúvidas de que o centro dessa questão envolve questionamentos a respeito das próprias convicções, em geral, moralizadoras e, que estar disposto à transformação requer a busca por informações, estar aberto para a

discussão e, principalmente, fazer uma escuta àqueles/as que sempre foram marginalizados, considerados como “outros” na sociedade.

5.8.3. Reação dos/as alunos/as diante das discussões acerca de Gênero, em sala de aula

Tendo em vista as “conversas” adotadas sobre gênero em sala de aula, questionamos aos entrevistados como os/as alunos/as reagem ao tema.

Nos dois grupos ficou evidente que ao falar de gênero, os/as entrevistados/as incluem questões da diversidade sexual. Ressaltando-se que o tema em sala de aula sempre emerge, como já foi dito anteriormente, de um conflito por alguma ocorrência discriminatória entre alunos/as. Ou seja, ao surgirem as situações problemáticas o professor media com uma “conversa”, o que não garante a repetição ou não da ocorrência. No entanto, não se trata de uma reação à abordagem, mas um comportamento preconceituoso, o qual o/a professor/a não aponta indicativo de reversão, uma vez que não há relato de um trabalho que cause impacto na perspectiva de interrupção desse ciclo preconceituoso.

Grupo fora de sala de aula

Os conteúdos afetos a gênero e sexualidade também estão no repertório desse grupo como menciona a cursista **P1**: “Ao oportunizar os alunos a uma conversa sobre temas que julgo mais complicados de lidar, como sexualidade e homossexualidade, os alunos reagem com resistência”. Da mesma forma para a cursista **P2**, que afirma que mesmo cedendo à sua abordagem, os/as alunos/as em princípio reagem com resistência.

A cursista **P3** também faz referência a situações em sala de aula, mencionando que os/as alunos/as consideram comum haver homossexuais na escola. Tal observação não significa que os/as professores/as tratam como algo normal, uma vez que no dia a dia de sala em sala de aula conseguem lidar com tranquilidade em relação às situações que surgem. “Eu tenho essa abertura com eles, levo na brincadeira, não que eu ache uma brincadeira, mas para ficar mais fácil o entendimento”. Nesse sentido, aponta sobre haver resistência dos/as alunos/as, mas não em relação à sua abordagem. Acrescenta sobre o acompanhamento familiar e a resistência da família, no que concerne a ter algum membro familiar homossexual. E, exemplifica o atendimento feito à avó de uma aluna, em que a avó expressa que já sabia sobre a neta, mas não queria aceitar. Ao expor sobre o seu atendimento à senhora, revela uma orientação cuja conotação é de acolhimento e

conforto: “Você tem que aceitar, é sua filha, você não vai jogar sua filha no mato! ”. Ou seja, a forma dócil com que pareceu abordar, tende à vulnerabilidade emocional daquele/a que a procura e, tende à aceitação do/a outro/a independente da sua orientação sexual.

A referência da cursista **P3** sobre a família traz outro aspecto importante no processo de formação das crianças e jovens, que é uma questão recorrente, em que ora responsabiliza a escola por esta formação, ora responsabiliza a família. E há necessidade de ambos estarem envolvidos no projeto educativo acerca da interface corpo, gênero e sexualidade, visto de forma fragmentada e ainda deslocado do social, da cultura e da coletividade tratado, exclusivamente, como responsabilidade de cada um, que em geral não sabe o que fazer. Para essas questões, Meyer et all (2012, p. 46) argumentam:

“Mais do que levar à produção de receitas sobre o que se deve fazer, instigam o pensamento, fazendo-nos estranhar o que nos parece tão familiar. Ao mesmo tempo, esses exercícios de estranhamento permitem, também, politizar os temas vinculados ao corpo em sua articulação com gênero e sexualidade, pois trazem para o centro do debate questões de poder, de identidade e de política”.

Problematizar nos espaços pedagógicos os comportamentos legitimados como verdades - as marcas do binarismo - lidar com as representações pautadas nas relações de poder, sem dúvida, constitui-se desafio para os profissionais da educação, pois as exigências colocadas para o tema “sexualidade” vão para além das questões restritas aos conteúdos biológicos, que envolvem, por exemplo, a prevenção da gravidez e as doenças sexualmente transmissíveis.

A respeito da compreensão dos/as profissionais sobre novos conceitos há resistência, a qual ocorre, dentre outros fatores, pela religião, como argumenta a cursista **P5**. Em sua opinião, a formação religiosa interfere no lidar com as questões da homossexualidade:

“Eu vejo aqui em Codó, e principalmente as pessoas com quem eu trabalho, estão muito atrelados às questões religiosas, eles terminam confundindo; eu vejo como um empecilho para a aceitação, de saber lidar com isso, apesar das orientações pedagógicas. Mas existem os conceitos, as ideias de cada formação religiosa que cada professor tem. Isso termina sendo um empecilho, o que não atrapalha, por conta das orientações, mas o professor vai ter sempre uma imagem deturpada, dependendo da formação que ele teve. Alguns se negam às mudanças, são resistentes às mudanças”. (P5)

Na fala da **P5** percebemos a contradição, quando diz que a religião “é um empecilho, mas não atrapalha”. A esse respeito, argumentou que apesar das ideias contrárias e de não aceitação, os/as colegas são orientados/as, pedagogicamente, e

precisam adotar o respeito à diversidade, considerando principalmente, que atuarão na área de vendas no mercado de trabalho.

A resistência sobre as discussões de gênero ocorre também, quando há tentativa da transversalidade dessa temática, em disciplinas que têm tradicionalmente o cálculo como eixo norteador. A cursista **P6** discorre sobre essa resistência na fala de um aluno, em momentos em que esteve em sala de aula (hoje é diretora):

“Ah professora, a aula é de matemática não é disso aí não” ...Eles acham que eu só posso entender de matemática, mas eu digo para eles que a gente tem que ter conhecimento de tudo, um pouquinho, e estar sempre em busca de novos conhecimentos. Mas a gente tem um jogo de cintura, é muito tempo de sala de aula, para tá saindo desses apereios”. (P6)

A postura da entrevistada se inclina para a desconstrução de concepções de currículo e da atuação pedagógica hegemônica, que reforça as relações desiguais presentes no contexto escolar. Para os padrões da formação escolar e, especialmente, na disciplina de matemática, a cursista **P6** apresentou uma mudança de paradigma, introduzindo aspectos da formação da pessoa humana, em especial, o princípio da equidade, discutido por Amorim e Mota (2017, p. 161):

“O princípio da equidade-presente-também, nos temas Transversais (Ética, meio Ambiente, Saúde, Pluralidade e Orientação Sexual) traduz a preocupação da sociedade com assuntos da vida cotidiana e representa o compromisso com a cidadania, pelo viés educativo (BRASIL, 1998). Nos PCN de Orientação Sexual, a temáticas Relações de Gênero é trabalhada de forma específica, como bloco de conteúdo ou eixo norteador. Ao indicar o desenvolvimento de um trabalho pedagógico sobre as questões de gênero de forma transversal, reconhece a necessidade de a escola romper com a educação sexista”.

Ao mesmo tempo em que questionamos os/as professores/as acerca das reações dos/as alunos/as sobre gênero, também sondamos os/as alunos/as, a respeito das suas percepções sobre temas que envolvem os conteúdos que perpassam aqueles explorados no curso CDE, visando conhecer também, em que medida outros assuntos são demandados no cotidiano da escola e na família, a partir dos interesses do próprio alunado (Tabela 4 e gráficos 9 e 10)

Tabela 4: Associação de gênero no contexto escolar, casa, com as escolas de cada professora P1, P3, D1

IV- Gênero no contexto escola, casa, sociedade			Professoras						χ^2	p
			Escola 1		Escola 2		Escola 3			
			N	%	n	%	n	%		
A sua escola desenvolve alguma atividade	Não respondeu		0	0,0	0	0,0	1	10,0	43,97	< 0,001
	Violência doméstica	contra	12	60,0	1	3,4	1	10,0		
	as mulheres									

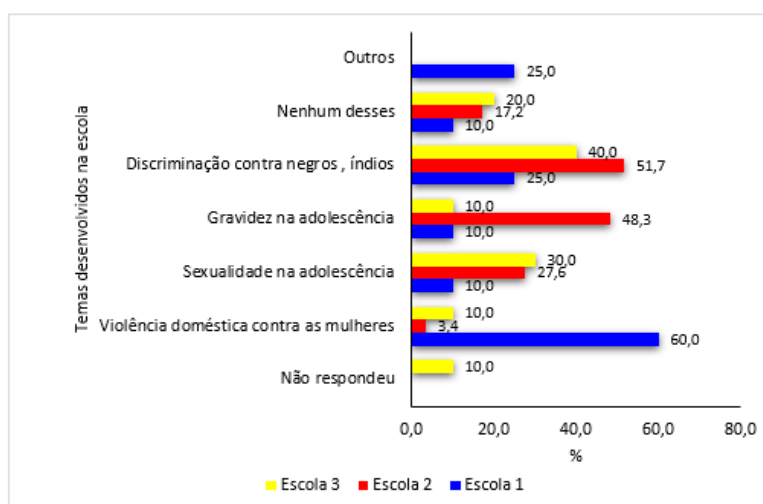
(palestra, curso) sobre temas, como:	Sexualidade adolescência	na	2	10,0	8	27,6	3	30,0		
	Gravidez adolescência	na	2	10,0	14	48,3	1	10,0		
	Discriminação contra negros índios...	,	5	25,0	15	51,7	4	40,0		
	Nenhum desses		2	10,0	5	17,2	2	20,0		
	Outros		5	25,0	0	0,0	0	0,0		
Considera importante que esses temas sejam discutidos na escola?	Sim		18	90,0	28	96,6	10	100,0	1,70	0,428
	Não		2	10,0	1	3,4	0	0,0		
Na sua casa esses temas são discutidos?	Sim		10	50,0	13	44,8	10	100,0	9,62	0,008
	Não		10	50,0	16	55,2	0	0,0		
Considera importante que esses temas sejam discutidos na sua casa?	Sim		16	80,0	25	86,2	10	100,0	3,70	0,448
	Não		4	20,0	4	13,8	0	0,0		

Nas três escolas, o alunado aponta que há desenvolvimento de alguma atividade temática. Para a **escola 1** sobressai o tema Violência contra as Mulheres (60%); **escola 2** (51,7%) e **escola 3** (40%) destacaram a Discriminação contra negros e índios. Tal registro evidencia que as escolas, de alguma maneira, exploram os citados temas. Assim como também é fato, que a maioria dos/as alunos/as reconhece a importância da discussão desses assuntos no ambiente escolar e no contexto da família. Nesse último, curiosamente dos/as alunos/as da **escola 3**, 100% responderam que tais temas são discutidos em suas casas. Na **escola 1** (50%) e **escola 2** (44,8), os/as alunos/as assinalaram que tais discussões permeiam o ambiente familiar.

Esses resultados apresentaram diferenças significativas ($p < 0,05$) nas escolas pesquisadas, indicando que na **escola 3**, localizada na região urbana da Cidade de Codó, os pais indicam ser mais abertos à discussão de temas polêmicos do que aos pais de alunos/as da **escola 2**, situada na zona rural da Cidade, onde os pais trabalham mais na lavoura, e que, em geral, no imaginário social, a população rural nordestina é mais conservadora. No entanto, a população rural é reconhecida, no que diz respeito à organização e luta pelos direitos sociais e trabalhistas, a exemplo dos/as trabalhadores/as rurais, através dos seus Sindicatos.

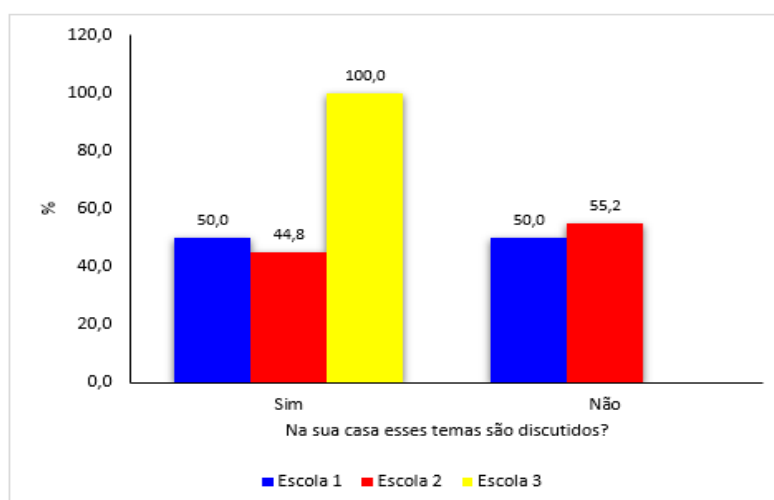
Com esses dados, há evidências de que os/as alunos/as consideram os temas importantes, possuindo assim, oportunidades e espaços para aprofundá-los. Dessa maneira, concluímos que as discussões ou não são aprofundadas, ou são permeadas de conteúdos ideológicos que reforçam a discriminação de gênero, raça, orientação sexual, entre outros, haja vista a repetição dos relatos das professoras/as, tanto das cursistas **P1**, **P3** e **D1** que estão na rotina escolar, quanto dos/as demais respondentes sobre a resistência do alunado para uma abordagem que desconstrua e rompa a sua discriminação, demonstradas no comportamento ofensivo, nas brincadeiras e outras atividades no interior da escola.

Gráfico 9: Associação de gênero no contexto escolar



Fonte: Elaboração Própria/2018

Gráfico 10: Associação de gênero no contexto familiar



Fonte: Elaboração Própria/2018

Sem dúvida, confirma-se a importância da educação como contribuição para a eliminação das disparidades entre os sexos em todos os níveis, pois é neste espaço que são produzidas e reproduzidas as desigualdades. Assim, vejamos as concepções relativas aos/as alunos/as das três escolas em foco, quando contemplamos a associação do gênero no contexto escolar e sociedade com as escolas das professoras cursistas **P1**, **P3** e **D1**, na tabela abaixo.

Tabela 5: Associação de gênero no contexto escolar e sociedade com as escolas de cada professora

IV- Gênero no contexto escola, casa, sociedade		Professora						c2	p
		Escola 1		Escola 2		Escola 3			
		N	%	n	%	n	%		
Assinale abaixo os espaços que considera importante a mulher ocupar na sociedade:*	Não respondeu	0	0,0	1	3,4	0	0,0	9,41	0,949
	trabalho	13	65,0	21	72,4	8	80,0		
	educação	13	65,0	22	75,9	6	60,0		
	casa	12	60,0	15	51,7	4	40,0		
	política	8	40,0	11	37,9	3	30,0		
	todos os esportes	11	55,0	12	41,4	2	20,0		
	alguns esportes	9	45,0	5	17,2	4	40,0		
	lazer	10	50,0	14	48,3	4	40,0		
	Igreja	9	45,0	8	27,6	6	60,0		
	outros	3	15,0	3	10,3	1	10,0		
Quais espaços considera importante o homem ocupar na sociedade:*	Não respondeu	0	0,0	3	10,3	1	10,0	6,89	0,975
	trabalho	16	80,0	21	72,4	5	50,0		
	educação	14	70,0	19	65,5	6	60,0		
	casa	7	35,0	9	31,0	3	30,0		
	política	10	50,0	11	37,9	2	20,0		
	todos os esportes	15	75,0	17	58,6	5	50,0		
	alguns esportes	6	30,0	4	13,8	2	20,0		
	lazer	9	45,0	7	24,1	3	30,0		
	Igreja	10	50,0	8	27,6	5	50,0		

Conforme Tabela 5, para a **escola 1** há predominância de considerações de dimensões sociais em que a mulher ainda permanece em desvantagem em relação ao homem. Ainda que, reduzindo a diferença, mantiveram percentual maior para o homem em todos os espaços, tradicionalmente ocupados por eles (trabalho, política, esporte, lazer); bem como mantêm maior percentual para a mulher nos espaços também, tradicionalmente ocupados por elas (casa, igreja, educação).

Cabe ressaltar, que para essa abordagem os/as alunos/as escolheram múltiplas respostas. Mesmo dessa maneira, é curioso que nessa escola foram 20 respondentes, sendo 13 meninas e 7 meninos. Tal poderia alterar as respostas com vantagem para as mulheres, no sentido de pensar mudança sobre os seus papéis, o que demonstra haver uma

lacuna sobre o trabalho no espaço da educação voltado para o rompimento desse paradigma, que ainda coloca a mulher em uma posição inferior ao homem em todas as dimensões, na sociedade.

A **escola 2**, também possui um número maior de meninas (19), meninos (10) e, por sua vez, surpreende, pois, sendo uma escola na zona rural com maior probabilidade de um acentuado pensamento conservador, aponta proporção aproximada para mulheres e homens, ocupando igualmente os diferentes espaços, e ainda, assegurando maior vantagem para as mulheres no lazer. Por outro lado, os itens que dizem respeito ao ambiente doméstico e ao esporte, ainda consideram o pensamento predominante no imaginário da sociedade: a casa é o espaço da mulher e o esporte é de domínio masculino.

A **escola 3**, com 6 mulheres e 3 homens respondentes, esta indica percentual maior para as mulheres em todos os espaços, exceto para os itens casa e esporte, em que para o primeiro predomina maior percentual para as mulheres e todos os esportes consideraram de domínio masculino.

Essas considerações são fundamentais para entendermos o processo de luta do movimento de mulheres e feministas, em torno da desconstrução desse paradigma tão presente no cotidiano da escola.

“O movimento de mulheres, desde seus primórdios, voltou seu olhar para o processo educacional para explicar como são produzidas as desigualdades entre mulheres e homens no âmbito educacional; entendendo-o também como importante veículo de mudança da sociedade e reivindicando acesso igualitário para todas as pessoas. Uma avaliação de gênero do processo educacional nacional implica na análise das políticas educacionais contemporâneas praticadas pelo Estado nas últimas décadas. Este olhar sobre as relações de gênero aponta para o caráter construído de mulheres e homens como sujeitos históricos em contraponto com a naturalização do feminino e masculino. É com este enfoque que estas políticas são avaliadas por pesquisadores e pesquisadoras, pelo movimento de mulheres e feminista, e são identificados os mecanismos que existem e contribuem para a discriminação contra as mulheres”. (SPM, 2013, p22)

É oportuno realçar, os avanços advindos da luta das mulheres e feministas. O próprio estudo em questão é uma das evidências, pois discurtir, dentre outros temas aqui abordados sobre a condição feminina, é, sem dúvida, mérito desse movimento. No entanto, apesar desta realidade, não foi possível superar as desigualdades entre homens e mulheres no mundo do trabalho e nos espaços de poder e decisão (instâncias políticas). A autonomia econômica das mulheres e a sua inserção no mundo político estão assentados

na educação como um dos eixos fundamentais para a construção de uma sociedade igualitária entre mulheres e homens.

Grupo em sala de aula

Relativamente a este grupo, o tema emerge em sala de aula, não como uma intervenção planejada, mas em virtude de uma ocorrência, o que leva a constrangimentos derivados da improvisação no momento, confirmando diversos relatos já analisados.

Para a cursista **D1**, a questão dos conflitos, algumas vezes não consegue mediar e, nessas circunstâncias, esclarece que leva a ocorrência à Direção da escola, mas que os conflitos tendem a se repetir. Pela narrativa são conflitos voltados mais para questão da identidade de gênero: *“Naquele momento sim, eu consigo sanar, mas aí, volta e meia, quando aquela pessoa, com os trejeitos de homossexual volta, as ofensas continuam...”*. “Os trejeitos” referidos pela entrevistada dizem respeito à identidade de gênero discutido por Louro (1997), sobre como esses sujeitos constroem suas identidades, identificados, social e historicamente, como masculinos ou femininos. Como tal, e

“por não serem naturais, tais identidades, assim como todas as outras, precisam ser constantemente produzidas e normalizadas. A normalização de algumas identidades, como identidade heterossexual, tem como efeito a sua naturalização, jogando para o campo da anormalidade outras identidades que se constituem de formas diferentes das hegemônicas”. (Sabat, 2012, p. 137)

Ao que parece “voltar aos trejeitos”, como refere **D1** significa que em algum momento o sujeito se priva de ser como deseja ser e, ao se permitir ser, sofre represálias. Ou seja, ao discriminado recai a culpa, pois para a sociedade o problema não existiria, se esse sujeito não existisse. Para Foucault (1996, p.126), “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”.

O cursista **D2** destaca com certa satisfação, que 70% dos seus alunos/as têm respeito pelo outro em sala de aula. No entanto, 30% serem desrespeitosos, não torna o contexto menos grave. O mesmo entrevistado expõe que observa, que os jovens homossexuais possuem mais conhecimento, destacam-se culturalmente em sala de aula e, que os demais se utilizam desse conhecimento para uma aproximação no momento do agrupamento para as atividades escolares. Tal fato, provavelmente, eleva o percentual de tratamento respeitoso citado pelo entrevistado. No entanto, a postura antidiscriminatória de alguns não parece ser resultado de um trabalho pedagógico, mas de um interesse explícito: tratam bem para ter algo em troca, ou seja, uma melhor avaliação advinda do

conhecimento de alguns, no caso os/as alunos/as homossexuais, que na visão do cursista **D2**, destacam-se intelectualmente.

O tratamento preconceituoso torna-se recorrente, por não haver a inserção da transversalidade de gênero nos conteúdos programáticos das diferentes disciplinas. Os mesmos não são constantes do projeto pedagógico da escola, como veremos a seguir, no item que trata dos instrumentos norteadores das práticas escolares.

Nas falas dos/as entrevistados/as desse grupo, fica claro que os marcadores das identidades delimitam um lugar para esses sujeitos fora do campo da normalidade, ainda que o cursista **D5** expresse abaixo, que tem uma visão diferente a respeito do tema. No seu relato, emerge também a questão de gênero e remete a sua análise em torno da identidade sexual. O não se sentir “constrangido”, face ao que denomina de “evidências”, é uma reação do entrevistado diante das questões que se apresentam; e não, reação dos/as alunos/as, como questionamos.

“Agora mesmo trabalho onde tem uma criança homossexual, tem 14 anos, mas já tem sua identidade, os colegas falam, mas ela não liga, porque aquilo que ela é, ela não esconde, então a gente não se sente constrangido com nada porque depois do curso a gente tem uma visão totalmente diferente, e isso faz com que a gente dialogue com os alunos e com o próprio aluno que tem a diversidade na sua vida.” (D5)

Os relatos até então, demonstram que a produção das identidades no ambiente escolar está diretamente relacionada com maneiras socialmente desejáveis. Assim, é reforçada a naturalização das identidades de gênero e sexual, em geral, marcada pelos padrões dominantes que ensinam modos específicos de feminilidade e masculinidade. Essa aprendizagem é concretizada através de diálogos em grupo ou individualmente, estratégia de mediação pedagógica utilizada pela maioria dos/as entrevistados/as. E mesmo para os diálogos, convém ao/a educador/a atenção redobrada no gerenciamento da abordagem para que não fique apenas nos limites da orientação sobre direitos humanos: “todos são iguais”.

5.8.4. Gênero e Diversidade nos documentos estruturantes da escola

As demandas por equidade de gênero na educação estão expressas nas políticas públicas e nas legislações norteadoras do trabalho pedagógico nos espaços educacionais públicos e privados, nas esferas federal, estadual e municipal.

“No âmbito da educação, temos documentos legais que referendam as questões de gênero na escola, ora submetida, ora desvelada: A LDB/96; Os PCN (1997); o Plano Nacional de educação (2014’2024); o RECNEI (1998);

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Básica (2010) são alguns exemplos. Outros documentos brasileiros como o II Plano nacional de Políticas para as Mulheres (e2008) e internacionais como: a declaração de Viena (1993) e o Projeto Milênio (2000) sinalizam ações afirmativas na promoção da equidade de gênero” (Amorim & Motta, 2017, p. 157).

Com base nesse aparato legal, o que se espera é a sua garantia no fazer diário, mais especificamente, nos planos, projetos e ações pedagógicas. Tendo em vista essa expectativa, questionamos aos/a entrevistado/as a respeito dos documentos que respaldam as suas práticas, na perspectiva de gênero e diversidade na escola. Mesmo havendo informações acerca dos documentos, somente tivemos acesso ao Plano de Gestão da Escola, elaborado e cedido pela cursista **P3**.

Grupo fora de sala de aula

Ao recorrer a esse grupo, as entrevistadas fazem referência a planos e projetos, sinalizando em que medida o gênero e a diversidade se inserem nos documentos regimentais da escola. A cursista **P1** destaca que apresentou um Plano de Gestão (2016), em análise, naquele momento. Além disso, comentou sobre projetos voltados para os temas de gênero e etnia. *“Foi aquele trabalho de começar um projetinho aqui, outro ali, de inserir no plano diário... Então, é gradativo”*. Ressalta também, que como gestora tem um trabalho em conjunto com os/as professores/as com foco nos planos de curso.

Sobre os documentos estruturantes da escola, a respeito de gênero e diversidade, **P2** destaca que a temática está no currículo da escola e todos/as trabalham com um projeto que discute a questão do Bullying. *“Já vem desde a Secretaria Municipal de Educação, já faz parte do calendário escolar, como também o projeto Consciência Negra. Já faz parte da Secretaria Municipal de Educação, vem nas ações do ano”*.

A cursista **P3** afirma, que a temática não está inclusa nem no currículo, nem no Plano Municipal de Educação, pois este se encontrava em construção naquele momento. *“A gente tá montando um Plano Municipal de Educação, e a temática de Etnia já tá, mas as questões de gênero ainda não atentaram pra isso não.”* E continua:

“Nem todo mundo sabe explicar como é gênero e diversidade, os professores não gostam de falar. Tem a sexualidade, a etnia, mas tem que abrir a mente. O projet, está bem estruturado com o diretor, professor, secretários, todas essas pessoas envolvidas. A gente dar muita palestra sobre esses assuntos: sexualidade, etnias, raça.... No nosso calendário já tem essas temáticas para o ano. O município faz o calendário para o ano todo, tem vários temas para todo o ano. Como são muitos, a gente escolhe o que é mais acessível para a nossa escola. A questão da sexualidade não tem um projeto, mas os professores sentem essa necessidade de fazer, sempre há uma palestra, a gente faz, dependendo da necessidade. Não tem uma data certa. Há muitas

meninas que engravidam muito cedo, a questão da opção sexual do menino, da menina... Agora, ultimamente, tem mais é menina”. (P3)

As falas que envolvem as gestoras das duas escolas em questão evidenciam um distanciamento daquilo, que está nas diretrizes constantes dos documentos estruturantes. Parece haver um descompasso entre os planos e projetos mencionados pelos/as entrevistados/as e as bases legais que estabelecem a abordagem pedagógica sobre as questões de gênero.

Grupo em sala de aula

Em relação a este grupo, o cursista **D2** reflete que o tema gênero e diversidade é um tema transversal, porém não inclui no plano, argumentando que às vezes é muito complicado, devido o tempo de dedicação ao planejamento:

“O Professor tem que tá tarde e noite. Apesar de que tem um tempo na escola, leva trabalho para casa. Às vezes prepara a aula, mas às vezes o caminho é diferente. Às vezes eu passo quarenta minutos em História. Às vezes pode acabar incidindo no erro de não colocar o tema, mas não estando no papel, não deixa de ser abordado, porque há momentos que acaba lhe levando para esse lado, e tendo as suas leituras, você pode discutir em sala de aula e tirar proveito dentro do conteúdo trabalhado em sala de aula”. (D2)

Mais uma vez fica claro, que não há prioridade sobre gênero no planejamento das atividades. As experiências se repetem como casualidade, quando das necessidades demandadas pelos/as alunos/as, momento em que **D2** reconhece que é preciso responder aos/às alunos/os à altura.

“Até porque os alunos de hoje em dia, eles gostam que o professor saiba da novela, do cantor, esportivo, quem jogou...Tudo isso eles cobram do professor, eles questionam os casos abordados na novela, se houve um beijo entre homens, que cria impacto, e questionam o que a gente acha. Então comenta, justifica, e a gente observa isso. Tem gente que vai achar errado a cena, mas não podemos olhar só com o olho do que é certo ou errado. Aquilo é uma ficção, mas encenando um roteiro do mundo real...Eu vou desprezar e dizer que é feio? Não, eu tenho que ver que na nossa realidade aquelas pessoas têm esse direito de andarem juntas, as pessoas têm o direito de optar pela pessoa do mesmo sexo; não vou marginalizar, fazer xingamento, posso até não concordar, mas não vou hostilizar. Você ter um vizinho, amigo, e aí não pode desmerecer, não é correto, tem que procurar respeitar, e quem optar pelo mesmo sexo, também tem que se respeitar”. (D2)

O cursista **D3** faz menção à temática de gênero no currículo escolar: “Consta nas ementas das disciplinas, discutidas pelo Conselho dos Professores. Tá lá dentro da grade”.

Observamos, que mesmo havendo alguma menção sobre documentos, como: planos, projetos, currículo, a inserção do tema, bem como as intervenções dos/as professores/as, de modo geral, como já exposto, têm se caracterizado como um ponto de

vista pessoal. Se instrumentalizado à luz dos PCN, a partir do planejamento de aulas com conteúdos transversalizados por todas as áreas do conhecimento, e construção de projetos educativos, as intervenções tenderiam a ser elucidadas na perspectiva de desconstrução do preconceito e discriminação, com resultados mais significativos.

Mais uma vez, é realçado o papel fulcral do/a professor/a, pois, como recorrentemente afirmado pelos/as cursistas, é essencial um agir pedagógico consciente da problemática de gênero para fazer a diferença com o alunado. A Educação constitui uma esperança renovada de mudança, na opinião de todos os intervenientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa focalizou um contexto histórico, a partir dos anos de 1990 do século XX, dado que este momento coincidiu com uma abertura para iniciativas a respeito da implantação de políticas de enfrentamento à violência de gênero, raça/etnia e de orientação sexual, tendo por base a luta dos movimentos de mulheres e feministas, movimento negro e movimento LGBTQI.

Esse ativismo político produziu conquistas, como a introdução de medidas em torno da igualdade de oportunidades para os sexos e, de questionamentos dos valores sexistas e discriminatórios, nos sistemas públicos de ensino, a partir de marcos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96), o Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 10.172/2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN, 1997).

Constatamos ainda, que nos anos posteriores, outras conquistas foram introduzidas no cenário da educação, evidenciadas com mais ênfase, a partir de 2003, no Governo do então Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, com a criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres - SPM e Secretaria de Políticas para a Igualdade Racial, atendendo às históricas reivindicações dos citados movimentos.

A SPM e o Ministério da Educação vislumbraram ações pertinentes ao recorte de gênero nas políticas educacionais. Uma das ações foi a criação do projeto-piloto GDE com foco na formação continuada de/as professores/as, denominado curso Gênero e Diversidade na Escola, envolvendo profissionais da educação das redes públicas estaduais e municipais de ensino da Educação Básica, de todas as regiões do país, acerca das questões articuladas: gênero, sexualidade e relações étnico-raciais.

Nesse enquadramento, o presente estudo teve como objeto as políticas públicas de gênero na Educação à luz do curso GDE, na modalidade semipresencial, considerando, especificamente, a sua implementação no Município de Codó/MA, entre os 20 polos contemplados com o curso à distância, a partir da UEMA.

Conhecer a evolução processual das práticas dos/as professores/as participantes do curso GDE, em uma perspectiva de gênero e diversidade teve como pano de fundo, o **campo teórico** nas suas diferentes concepções, ajudando na compreensão da complexidade da reprodução das discriminações de gênero, étnico-racial, de orientação sexual em diferentes contextos históricos, e **as contribuições dos sujeitos envolvidos no estudo, professores/as e alunos/as**.

A Secretaria de Educação à Distância (SEED), nesse contexto, fomentou a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e das técnicas de educação à distância aos métodos didático-pedagógicos. Nesse sentido, a SEED desempenhou papel fundamental no processo de execução do projeto-piloto do curso GDE. A inovação tecnológica atende à expectativa de democratizar a educação ao expandir a oferta de cursos e, ampliar o acesso dos indivíduos com dificuldade à formação universitária presencial. Nessa perspectiva, em 2006, o MEC instituiu a Universidade Aberta do Brasil (UAB), sistema integrado por universidades públicas, que oferece cursos por todo o país, utilizando a metodologia de educação à distância, incluindo a elaboração do material didático e pedagógico voltado para essa modalidade de ensino.

Mesmo com todo o aparato organizacional para eficácia do curso GDE, este enfrentou inúmeros agravantes na sua operacionalização, entre eles, a distância geográfica. Efetivamente, em alguns povoados ligados aos municípios polos, os/as cursistas tinham dificuldade de acesso, devido às condições das rodovias e à escassez de transporte; a dificuldade de acesso à internet, pela baixa conectividade da banda larga, que impedia o acesso no próprio polo, causando, inclusive, desestímulo e evasão; a dificuldade de operacionalização do computador e de internet, sobretudo aqueles/as da zona rural, pois para muitos era o primeiro contato com essas tecnologias.

Além do apoio dos/as tutores/as, os/as cursistas tinham outras formas de acessar o conhecimento ofertado na plataforma, como as videoconferências e o material didático disponível. Sobre esses recursos, julgaram satisfatórios, tanto o material instrucional, como as orientações dos/as tutores/as presenciais e *on line* e, coordenação local do Curso.

No processo de ensino e aprendizagem, os/as cursistas, ao se autoavaliarem, foram unânimes em considerar que o curso contribuiu para a apropriação e/ou ampliação de conhecimentos. Tendo em vista os valores cristalizados no ambiente escolar a respeito desses temas e, pelo que relataram a oferta do curso GDE contribuiu para aquisição de conhecimento, a partir das reflexões e formulações críticas em torno de suas crenças e valores. Principalmente, consideram que, a partir do curso, passaram a ter uma nova visão sobre as temáticas de gênero, raça/etnia e diversidade sexual, contribuindo também para melhor lidar com as situações vivenciadas em sala de aula. No entanto, foi constatado que no “lidar” com as situações, as intervenções ficam no limite do aconselhamento sobre “todos são iguais” para o melhor convívio entre os pares, isto porque o “lidar” com essas

experiências, diz respeito às demandas espontâneas, ou seja, conflitos que surgem em sala de aula por discriminação de gênero, de raça ou por orientação sexual.

As narrativas de ambos os grupos (professores/as *em sala de aula* e professores/as *fora de sala de aula*) demonstram limitações em relação aos PNC, a respeito da transversalidade desses temas nas diferentes áreas do conhecimento, integrada a todas as disciplinas; não veiculam nos conteúdos, nem propõem situações didáticas sistemáticas por meio de planos e projetos. As atividades são esporádicas, em datas pontuais, como: o “Dia da Consciência Negra” no mês de novembro. Em geral, esses temas são tratados em área específica como uma atividade extraclasse, sendo restritos a uma carga-horária mínima. Para alguns, tratar dos temas interfere no seu plano de aula, porque consideram que demanda tempo e precisam concluir seus conteúdos, deixando os temas em questão em um patamar de irrelevância.

Por outro lado, constatamos que tais temas não são alheios ao alunado das três escolas tratadas no estudo, que respondeu haver discussão com a utilização de metodologias, referindo seminários, vídeos e debates, predominando os temas sexualidade e discriminação étnico-racial. No entanto, essa ênfase não foi dada pelos/as entrevistados/as. Ao contrário, indicaram as “conversas” como o recurso pedagógico mais utilizado. Entendemos que fazer uma roda de conversa é uma forma de tentar romper o tratamento ofensivo e discriminatório, a exemplo dos apelidos e xingamentos, podendo impactar ou não. Mas não podemos deixar também de considerar que há essa lacuna, os/as professores/as ficam confusos ao tratar, por exemplo, de categorias sexuais, confirmando que o espaço escolar ignora a relevância de lidar com esses conteúdos, pelo que os/as professores/as não se apropriam dos conceitos que para eles são delicados de tratar.

Ainda, que de forma limitada, o curso GDE, devido ao impacto de uma formação à distância ofereceu condições para a desconstrução dos paradigmas que discriminam por questões de raça, gênero e orientação sexual. Ou seja, houve a sensibilização para o aprofundamento dos conceitos, representando uma iniciativa inovadora no campo da formação docente. Sem dúvida, todo o aporte teórico e metodológico contribuiu para mudanças na vida profissional e na vida pessoal dos/as entrevistados/as, impulsionando também para a busca da formação continuada. Perspectiva essa, desafiadora, tendo em vista a necessidade de um pacto político entre comunidade escolar (professores/as, alunos/as, gestores/as, família, comunidade) e instâncias governamentais para garantir a continuidade do processo formativo. O que não ocorreu, os/as cursistas deixaram claro

sobre a importância do curso GDE, mas indicaram insegurança sobre a apropriação dos conteúdos e a dificuldade para a socialização e troca de experiências posteriores ao curso pela falta de incentivo das escolas, pela ausência ou pouco conhecimento de legislações e dos documentos estruturantes que respaldem o planejamento nessa perspectiva, além das barreiras culturais, religiosas, sociais e políticas presentes no ambiente escolar.

As experiências são solitárias, apesar do evidente desejo de troca com seus pares em espaços coletivos de reflexão e aprofundamento das temáticas, haja vista as situações de incertezas e imprevisibilidade frente as suas práticas.

Quanto às “rodas de conversas” com os/as alunos/as, entendemos que, de alguma maneira, são intervenções geradoras de reflexões. Ainda que não alcancemos o impacto das reflexões junto ao alunado, por parte de todos/as os/as professores/as, pudemos constatar, quando verificado, a associação de gênero no contexto escolar e sociedade com as três escolas estudadas de cada professora, que os/as alunos/as consideram a presença das mulheres e homens equiparados nos diferentes espaços e atividades. Exceto nas atividades esportivas em que mantiveram o entendimento de que se trata de um espaço expressivo dos homens; e o ambiente doméstico, a casa, espaço da mulher. De outra forma, reverteram outras concepções: situaram a mulher nos espaços de poder e decisão, como na política e no trabalho. Para esse resultado, entre outros, contribuiu um processo reflexivo na sala de aula, na família ou influência da percepção feminina, tendo em vista que nas três escolas há maior número de meninas nas salas de aula, concorrendo para um pensamento a favor do seu protagonismo.

Quaisquer que sejam as evidências ou até os impactos que permeiam a subjetividade, o curso GDE no decurso de nove anos da sua implementação, revelou-se inovador e desafiador no enfrentamento de dimensões fundamentais do quadro de desigualdade social no país. Atualmente, a conjuntura política brasileira retrata o retrocesso das ações do Estado, no que diz respeito ao enfrentamento à violência de gênero, raça/etnia e orientação sexual. O seu desmoronamento ocorre, já com a queda das Secretarias de Governo que tinham caráter ministerial, como a SPM e SEPPIR, além do projeto de lei que tramitou na Câmara dos Deputados e, que embora não tenha sido aprovado sobre a chamada Escola Sem Partido, as ameaças sobre a sua insistência permanecem. A premissa deste projeto é evitar que professores/as manifestem algum posicionamento político, ideológico ou partidário. Há ênfase nessa bancada da Câmara, formada por religiosos e fundamentalistas sobre o que denominam de “ideologia de

gênero”, a qual pretendem derrubar em prol da heteronormatividade e do conceito de família tradicional, em detrimento das agendas de direitos humanos. Assim, *o que deve ser dito e o que não deve ser dito* na educação vão consolidando significados culturais hegemônicos, estruturados e reproduzidos pelo conservadorismo e religiosidade no seio da nação.

Esse panorama, por outro lado, potencializa ampliar, no futuro, os debates; retomar o ativismo com alianças políticas; e, reforçar a pauta pela igualdade de gênero e diversidade na educação e sociedade de modo geral. Concomitantemente, é essencial o avanço de mais produções acadêmicas e a intensificação de reflexões sobre as políticas públicas voltadas às questões de gênero em educação, nos diferentes espaços das organizações educativas, em um debate alargado, conducente à mudança de paradigmas, a partir da convergência entre políticas públicas e práticas sociais e educativas sobre gênero.

Por último, fica a vontade de que o GDE tenha constituído uma fonte de mais inspirações e contribuições neste âmbito e, de que essa influência construtiva possa um dia vir a ser retomada, apesar das atuais circunstâncias políticas.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, E. S. (2012). *O dote é a moça educada: mulher, dote e instrução em São Luís na primeira república*. São Luís: EDUEMA.
- ABGLT - Secretaria de Educação (2016). Pesquisa Educacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil.As experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Um Relatório da Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – ABGLT. Curitiba. Recuperado em: <http://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>
- Almeida, S. (2003, agosto). Violência de gênero: bases conceituais. *Conferencia proferida no Seminário Regional “Mulher e Violência na Perspectiva da Justiça e Saúde”*. Porto Alegre: RS, Brasil.
- Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de Investigação qualitativa em Educação*.Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amorim, R. & Motta, D. (2017). Relações de Gênero na Documentação Legal e Reguladora na Rede de Ensino de São Luís. In M. Silva (Org.), *Usos e Desusos do Gênero e Diversidade no Processo Educativo*. (pp.157-175). São Luís: Edufma.
- Auad, D. (2002-2003). Educação para a democracia e co-educação: apontamentos a partir da categoria gênero. *Revista USP*, 56, 136-14.
- Baptista, D. M. (1999). O debate sobre o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa. In M. Martinelli (Org.), *Pesquisa qualitativa: um instigante desafio* (pp. 33-41). São Paulo: Veras Editora.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Battistus, C. T., Limbeger, C. & Castanha, A. P. (2006, janeiro-junho). Educação: do liberalismo ao neoliberalismo. *Educare et Educare. Revista de Educação*, 1(1) 233-238.
- Beauvoir, S. (1980). *O segundo sexo*. (Milliet, S., trad.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Beltrao, K. I. & Alves, J. E. (2009, junho-abril). A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. *Caderno de Pesquisa*, 39(136), 125-156.
- Bernardes, N. (1993, maio). Autonomia, submissão do sujeito e identidade de gênero. *Caderno de Pesquisa*, 85, 43-53.

Teodora Torres: O Dito e o não Dito na Educação: as Políticas Educacionais de Gênero no Brasil à luz de do Curso Gênero e Diversidade na Escola _GDE

- Biroli, F. (2014). O público e o privado. In L. Miguel. &F. Biroli (Orgs), *Feminismo e política: uma introdução* (pp. 31- 46). São Paulo: Boitempo.
- Bigler, R., Hayes, A & Hamilton, V. (2013). O Papel das Escolas na Socialização Precoce das Diferenças de Gênero. *Enciclopédia Sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância*. Santa Cruz (EUA): University of Texas at Austin & University of California.
- Bourdieu, P. (2014). *A dominação masculina* (12ª ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Brasil Presidência da República (2013). Secretaria de Políticas para as Mulheres. Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2013 - 2015. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres.
- Brasil. Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres (2013). *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília.
- Brasil Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres (2008). *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília.
- Brasil. Ministério da Educação, (2009). *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de Conteúdo*. Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília: SPM.
- Brasil Ministério da Educação (1996). *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (n. 009394). Brasília, DF. Recuperado em 15 junho, 2015, de www.senado.gov.br/legbras
- Brasil. Ministério da Educação (2001). *Plano Nacional de Educação* (n.10.172). Brasília, DF. Recuperado em 10 maio, 2015, de www.senado.gov.br/legbras
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF. 126p. Recuperado em 10 maio, 2015, de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>
- Brasil. Ministério da Educação (2013). *Plano Nacional de Política para as Mulheres 2013-215*. Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres.
- Brasil. Ministério da Educação. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília, DF: MEC/SEF.
- Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate À Fome. (2015). *Diagnóstico socioterritorial: município Codó/ MA*. Brasília, DF: MDS. Recuperado em 10 outubro, 2015, de <http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/portal/>

- Brasil (1996). Leinº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília. Disponível em <https://regrasparatcc.com.br/formatacao/citacao-de-leis-abnt/>
- Butler, J. (2015). *Problemas de genero: feminismo e subversão* (8ªed.). Rio de janeiro: Civilização Brasileira.
- Carrara, S. et al. (Orgs). (2017). *Gênero e Diversidade na Escola. Avaliação de processos, resultados, impactos e projeções*. Rio de Janeiro: CEPESC
- Carrara, S. et al. (Orgs). (2011). *Gênero e diversidade na escola: trajetórias e repercussões - uma política pública inovadora*. Rio de Janeiro: CEPESC.
- Carreira, D. (2016). *Gênero e Educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Carvalho, A. M. (1995). Estado e políticas sociais no Brasil contemporâneo. *Revista de Políticas Públicas*, 1 (1), 1-24.
- Carvalho, M. P. (2003). Gênero e política educacional em tempos de incerteza. In A. Hypólito & L. Gandin (Orgs.), *Educação em tempos de incertezas* (2ª ed., pp. 137-162). Belo Horizonte: Autêntica.
- Cellard, A. (2008). A análise documental. In J. Poupard (Coord.), *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295-316). Petrópolis: Vozes.
- Chizotti, A (2013). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais* (5ªed.)Petrópolis, RJ: Vozes
- Coe, R. (2012). The nature of educational research – exploring the different understandings of educational research. In Arthur, J. et al. (Ed.). *Research Methods & Methodologies in Education* (pp. 5-20). London: SAGE.
- Coimbra, N. & Martins, A. O. (2013). O estudo de caso como abordagem metodológica no Ensino Superior. *Revista Nuances*, 24 (3), 31-46. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2696>.
- Correia Filho, F. (Org.). (2011). *Relatório diagnóstico do município de Codó: projeto cadastro de fontes de abastecimento por água subterrânea: Estado do Maranhão*. Teresina: CPRM - Serviço Geológico do Brasil.
- Correia, S., & Motta, D. (2017). As relações de gênero nas práticas pedagógicas da escola municipal UEB “Dom José de Medeiros Delgado”. In S. Silva (Org), *Usos e desusos do Gênero e Diversidade no Processo Educativo*. (pp. 71- 76). São Luís: Edufma.

Teodora Torres: O Dito e o não Dito na Educação: as Políticas Educacionais de Gênero no Brasil à luz de do Curso Gênero e Diversidade na Escola _GDE

Costa, A., Sorj, B., Bruschini, C., & Hirata, H. (Orgs) (2008). Mercado de trabalho e gênero comparações internacionais. Rio de Janeiro: FGV

Coutinho, C. (2004). Quantitativo versus qualitativo: questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação. *Atas do XVII Colóquio ADMEE-EUROPA* (pp.436-448). Braga: Universidade do Minho, Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6469/1/ADMEE%20Clara%20Coutinho.pdf>

Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Dias, I. (2015). *Sociologia da Família e do Gênero*. Porto: Pactor

Dias, I. (2004). *Violência na Família. Uma abordagem sociológica*. Porto: Afrontamento.

Diário de Codó. com: a realidade de nosso dia a dia (2015, 5 de maio). História de Codó (MA) [texto colocado no Blog <http://diariodecodo.blogspot.com.br/>] enviado para <http://diariodecodo.blogspot.com.br/p/blog-page.html>. Recuperado em 5 outubro, 2015.

Fávero, A., Tonieto, C. & Roman, M. (2013). Formação de Professores Reflexivos: a docência como objeto de investigação. *Educação*, 38 (21), 277-288. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5902/198464445483>

Ferreira, M. (Org.). (1999). *Mulher, gênero e políticas públicas*. São Luís: Grupo de Mulheres da Ilha: Núcleo Interdisciplinar de Estudos e pesquisas Mulher, Cidadania e Relações de Gênero-UFMA. Salvador: Redor.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica* (Parreira, A. trad.). Lisboa: Edições Monitor.

Foucault, M. (1996). *Vigiar e Punir. Nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes

França, M. (2017). Movimento de Mulheres e Feministas como Sujeitos da Política de Creches no Brasil, Maranhão, *VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas*. São Luís: Universidade Federal do Maranhão-UFMA

Freire, M. & Passos, R. (2015). *Políticas públicas, gênero e violência: contribuições para o serviço social*. Campinas: Papel Social

FGV -Fundação Getúlio Vargas. (2015) *Relatório IPCL Brasil Índice de Percepção do Cumprimento da Lei – 1º semestre*. São Paulo.

Gil, A. C. (2012). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.

- Gohn, M. (2012). *Movimentos sociais e educação* (8ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Gohn, M. (2009). Lutas e movimentos pela educação no Brasil. *Ecos Revista Científica*, 2(1), 23-38. Consultado em <<http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/>>.
- Guimaraes, F. & Newton, P. (2017). Dizer-Se Parda, Para Não Se Dizer Negra: Autodeclaração Entre Trabalhadoras Domésticas Sindicalizadas E Não Sindicalizadas Do Brasil. *Revista Brasileira de Direitos e Garantias Fundamentais*. 3 (2), 128 -143.
- Disponível em <http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm/publicacoes/pnpm-2013-2015-em-22ago13.pdf> .
- Gunther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 22 (2), 201-210. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>
- Heilborn, M., Araújo, L. & Barreto, A. (Orgs.). (2011). *Gestão de Políticas Públicas/GPP-GeR: módulo VI*. Rio de Janeiro: CEPESC.
- Heilborn, M. & Barreto, L. (2010). *Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça - GPP – GeR: módulo II*. Rio de Janeiro: CEPESC/Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres.
- Heilborn, M., Araújo, L. & Barreto, A. (2011) Gênero e diversidade na escola: Trajetórias e repercussões uma política inovadora. Rio de Janeiro: CPESC.
- Costa, A., Sorge, B., Bruschini, C. & Hirata, H. (2008). Mercado de Trabalho e gênero: comparações internacionais. Rio de Janeiro: FGV
- Hofling, E. M. (2001, novembro). Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos CEDES*, 21 (55). Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *Censo 2010*. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2014). *Gentílico codoense: histórico*. Disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=21033&search=%7C%7Cinfograficos:-historico>.
- Kofes, S. (1992). Categorias analítica e empírica: gênero e mulher: disjunções, conjunções e mediações. Texto apresentado durante a XVIII Reunião da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), em Belo Horizonte, de 12 a 15 de

- abril. *Mesa-redonda intitulada: Estudos de Gênero: a interdisciplinaridade no campo teórico e a subjetividade no campo metodológico*. Belo Horizonte.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education: A User's Guide* (3th ed.). London: SAGE Publication
- Louro, G. (2011). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- Louro, G. (1997). Mulheres na sala de aula. In Del Priore, M. (Org.). *História das Mulheres no Brasil* (2ª ed., pp 443-481). São Paulo: Contexto.
- Maia, M. & Castellanos, S. (2017). A Representação do Sujeito Homossexual na Cultura da Escola: potencialidades e resistências para além dos rótulos. In M. Moscoso & L. Velazques, (Orgs), *Usos e Desusos do Gênero e Diversidade no Processo Educativo* (pp. 77-98) São Luís: Edefma.
- Marconi, M. & Lakatos, E. (2013). *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos* (7a ed.). São Paulo: Atlas.
- Mariano, S. (2005, setembro-dezembro). O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. *Revista Estudos feministas*, 13(3),483-505Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2005000300002>
- Martinelli, M. (Org.). (1999). *Pesquisa Qualitativa:um instigante desafio*. (2ª ed.). São Paulo: Veras Editora.
- Matões, R. (2014). *Patrimônio histórico: (Re) visitando a Igreja Matriz Santa Rita e Santa Filomena em Codó*. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de História do Programa Darcy Ribeiro da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de licenciatura em História, Codó – MA.
- Matos, M. (2008 maio-agosto). Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformam em um campo novo para as ciências. *Estudos Feministas*, 16(2), 333-357.Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2008000200003>.
- Matos, M. (1998). Estudos de gênero: percursos e possibilidades na historiografia contemporânea. *Cadernos Pagu*, (11), 67-75.
- Mattioli, O., Araujo, M. & Resende V. (Orgs) (2013). *Violência e relações de gênero: o desafio das práticas institucionais*. Curitiba PR: CRV
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

- Teodora Torres: O Dito e o não Dito na Educação: as Políticas Educacionais de Gênero no Brasil à luz de do Curso Gênero e Diversidade na Escola _GDE
- Meyer, E. et. al (Orgs) (2012). *Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens*. Porto Alegre: Mediação.
- Miguel, L. (2014). O feminismo e a política. In L. Miguel & F. Biroli (Orgs), *Feminismo e política- Uma introdução* (pp.36-80) São Paulo: Boitempo
- Miskolci, R. (2009, semestral). A teoria quer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, 11(21),150-182.
- Morgado, J. (2016). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação* (2.^a ed.). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Morin, E. (2012). *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. (10^a ed.), Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2008). *Ciência com consciência*. (12^a ed.), Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Neto, O. C. (1994). O trabalho de campo como descoberta e criação. In M. Minayo(Org.). *Pesquisa Social – Teoria, Método e Criatividade*. (21^a ed, pp. 51-66). Petrópolis, RJ: Vozes
- Nicholson, L. (2000). Interpretando o gênero. *Revista estudos feministas*, 8(2). Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917/11167>
- Nóvoa, A. (2008). *Para uma Formação de Professores construída dentro da profissão*. Disponível em http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf
- Oliveira, D. (2012). Sexo e Saúde na Escola: isso não é coisa de médico? In D. Meyer, (Org.), *Saúde, Sexualidade e Gênero na Educação de Jovens*. (pp. 97-110). Porto Alegre: Mediação.
- Perreira, M. (2012). *Fazendo gênero no recreio: a negociação do gênero em espaço escolar*. Lisboa ICS: Imprensa de Ciências Sociais
- Peres, C. A. & Castanha, A. P. (2006, janeiro-junho). Educação: do liberalismo ao neoliberalismo. *Educare et Educare. Revista de Educação*,1(1) 233-238.
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. (Murad, F., trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Perrot, M. (2005). *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru, SP: EDUSC.
- Pinafi, T. (2013). Estudo Sobre o Modelo de Combate à Violência Contra a Mulher no Brasil e Argentina. In C. Mattioli, et al. (Og.), *Violência e Relações de gênero: o desafio das práticas institucionais*. (Pp.23-30). Curitiba: CRV

- Piscitelli, A. (2009). Gênero: a história de um conceito. In H. Almeida, & J. Szwako(Org.), *Diferenças e igualdade*. São Paulo: Belendis & Vertecchia.
- Punch, K. (2011). *Introduction to social research: quantitative & qualitative approaches* (2a ed.). London: SAGE Publications.
- Rago, M. (1998). Descobrimos historicamente o gênero. *Cadernos Pagu* (11) 89-98.
- Raymond, J. (1979). *The transsexual empire: The Making of She Male*. Boston: Beacon Press.
- Rocha, L. (2007). *Violência doméstica e políticas públicas: um estudo sobre as casas-abrigo no Brasil*. Projeto de tese de doutorado do Programa de pós-graduação em políticas públicas da Universidade Federal do Maranhão, São Luís.
- Rosemberg, F. & Madsen, N. (2011). Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In L. Barsted & J. Pitanguy, (Orgs.), *O Progresso das Mulheres no Brasil 2003-2010*, (pp. 391-434) Rio de Janeiro: CEPIA.
- Rosemberg, F. (2001). Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Revista Estudo Feministas*, 9, 515-540.
- Sabat, R. (2012). Só As Quietinhas Vão Casar. In C. Mattioli, et al. (Org.), *Saúde, Sexualidade e Gênero na Educação de Jovens*. 192 (pp 135-144) Porto Alegre: Mediação
- Saffiot, H. (2013). *A mulher na sociedade de classes* (3ª ed). São Paulo: Expressão Popular.
- Saffioti, H. & Bongiovani, I. (2004). *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Scott, J. (1994). *Gender and politics of history*. New York, Columbia University Press. *Cadernos Pagu* (3), p. 11-27.
- Scott, J. (1995). *Gênero: uma Categoria Útil de Análise Histórica. Educação e Realidade*. 20 (2), p.71-99.
- Scott, J. (1989). *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*. NewYork, Columbia University Press.
- SEMED. Secretaria Municipal de Educação. (2016). *Plano de Gestão Escolar*. Codó/MA
- Schraiber, L. et al. (2005). *Violência dói e não é direito contra a mulher; a saúde e os direitos humanos*. São Paulo. Editora UNESP.
- Schwengber, M. (2012). Professora, Cadê Seu Corpo? In C. Mattioli, et al. (Og.), *Saúde, Sexualidade e Gênero na Educação de Jovens*. (pp 83-92) Porto Alegre: Mediação

Teodora Torres: O Dito e o não Dito na Educação: as Políticas Educacionais de Gênero no Brasil à luz de do Curso Gênero e Diversidade na Escola _GDE

- Silva, S. (2011). *A mulher Professora e a Sexualidade no Espaço Escola*. São Luís, EDFUMA.
- Santos, M. (2015). Estratégias para a Correção de FluxoEscolar. In A. Quiossa (Org), *Casos de gestão: políticas e situações do cotidiano educacional*/. (pp. 95 – 102). Juiz de Fora, MG: Projeto CAED- FADEPE/JF, 2015. Volume I – Série: Casos de Gestão Educacional.
- Silva Filho, J. & Rodrigues, M. (2017). A África no livro didático de geografia: as representações de seus sujeitos. In S. Silva (Org), *Usos e desusos do Gênero e Diversidade no Processo Educativo*. (pp. 41- 60). São Luís: Edufma.
- Silva, S. (Org) (2017). *Usos e desusos do gênero e diversidade no processo educativo*. São Luís: Edufma.
- Silva, L. (2014). *O Currículo e a Distorção Idade – Série nos anos iniciais do ensino Fundamental*. (Dissertação de mestrado). Brasília: Universidade de Brasília.
- Spizzirri, G.; Pereira, C. & Abdo, C. (2014). O Termo Gênero e suas Atualizações. *Diagn Tratamento*, 19(1), 42-4. Disponível em <http://files.bvs.br/upload/S/1413-9979/2014/v19n1/a3969.pdf>.
- SPM. Secretaria de Políticas Públicas Para Mulheres (2009). *Gênero e Diversidade na Escola: Formação de professores / em genero, orientação sexual e relações Étnico-raciais*. Livro de conteúdo. Versao 2009- Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM.
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. (2ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stromquist, N. (1996, quadrimestral). Políticas públicas de Estado e equidade de gênero Perspectivas comparativas. *Revista Brasileira de Educação*, (1), 27-49.
- Teles, M. & Melo, M. (2002). *O que é violência contra a mulher*. São Paulo: Brasiliense.
- Torres, T.& Martins. A. (2017). O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM): Ênfase no enfrentamento à discriminação de gênero na política educacional brasileira. In C. Galego; M. Calvet Ricardo & A. Teodoro (Orgs), *A Educação Comparada para além dos números. Contextos locais, nacionais e processos transnacionais* (pp. 2006-2014). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. ISBN:978-989-757-035-3
- Trat, J. (2014). Friedrich engels: da propriedade privada à sujeição das mulheres. In D. Chabaud-Rychter, V. Descoutures, A. Devreux, & E.Varikas, (Orgs), *O Gênero nas Ciências Sociais: releituras críticas de Marx Webwr a Bruno Latour*. (pp. 359-372) São Paulo: Editora Unesp.

- Triviños, A. (2013). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação* (1a ed.). São Paulo: Atlas.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tumelero, S. (2011, setembro). Intersetorialidade na gestão de políticas públicas. *Anais do Seminário Nacional de Sociologia e Política: repensando em novos contextos – UFPR*, Curitiba: PR, Brasil. Universidade Federal do Paraná-UFPR
- Universidade Estadual do Maranhão. (2010). *Relatório final do curso gênero e diversidade na escola*. São Luís: GDE/SECAD/UEMA.
- Universidade Estadual do Maranhão. (2015). *Plataforma AVANET*. Disponível em <<http://ava.uemanet.uema.br/moodle/course/>>.
- Universidade Federal do Maranhão. (2010). *Relatório final do curso gênero e diversidade na escola*. São Luís: GDE/SECAD/UEMA.
- Vianna, C. & Unbehaum, S. (2006, maio/agosto). Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. *Educ. Soc.*, 27(95), 407-428. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- Vianna, C. & Unbehaum, S. (2004, janeiro-abril). Gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), pp.77-104.
- Vianna, C. (2013). A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In S. Yannoulas (Org.), *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações* (pp.159-180) Brasília, DF: Abaré. Disponível em <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (3a ed.). Porto Alegre: Bookman.

**APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e
Esclarecido dos/as professores/as egressos/as do
curso GDE**

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS DE LISBOA
PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO
ORIENTADORA: PROFª DOUTORA ALCINA MANUELA DE OLIVEIRA MARTINS.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Prof. Ms: Teodora Torres

TELEFONES PARA CONTATO: (98) 8124-1694

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/AS

PROFESSORES/AS EGRESSOS/AS DO CURSO GDE

ORIENTADORA: PROFª DOUTORA ALCINA MANUELA DE OLIVEIRA MARTINS

O (A) Senhor (a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada “O DITO E O NÃO DITO NA EDUCAÇÃO: as políticas públicas educacionais de gênero no Brasil, à luz do curso Gênero e Diversidade na Escola”. Esta entrevista faz parte integrante da investigação no âmbito de uma Tese de Doutorado em Educação, com o objetivo de investigar sobre as políticas educacionais de gênero no Brasil à luz do projeto GDE, na perspectiva da evolução processual das práticas dos professores/as participantes do curso GDE.

Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, a sua colaboração é anônima e confidencial. Os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins científicos.

Para qualquer outra informação, o Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora Profª.Ms. Teodora Torres, responsável pela coleta, pelo telefone (98)8124-1694 ou e-mail: *torresteo@hotmail.com*

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____

_, fui informado e devidamente esclarecido sobre o que o pesquisador quer fazer e por que precisa da minha colaboração, e entendi a explicação.

Declaro que, após ser esclarecido pelo pesquisador a respeito da pesquisa, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa e autorizo a gravação da entrevista. Este documento é emitido em duas vias que será assinada por mim e pela pesquisadora.

_____, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do/a participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

**APÊNDICE II - Termo de Consentimento Direcionado
aos/as alunos/as participantes e aos/as responsáveis
pelos/as alunos/as menores de idade**

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS DE LISBOA

PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

ORIENTADORA: PROF^a DOUTORA ALCINA MANUELA DE OLIVEIRA MARTINS

DOUTORANDA: TEODORA TORRES

TERMO DE CONSENTIMENTO DIRECIONADO AOS/AS ALUNOS PARTICIPANTES E RESPONSÁVEIS PELOS/AS ALUNOS/AS MENORES DE IDADE

Senhores/as Responsáveis:

Estou desenvolvendo a pesquisa cujo tema é “O DITO E O NÃO DITO NA EDUCAÇÃO: políticas públicas educacionais no Brasil, à luz do curso Gênero e Diversidade na Escola”, a qual envolve alunos/as e professores/as. Nosso objetivo é investigar sobre as políticas educacionais de gênero no Brasil, tendo como foco o projeto GDE, que contou com a participação de professores/as do município de Codó.

Este estudo é importante para entendermos a realidade do nosso estado e deve contribuir para subsidiar políticas de melhorias e enfrentamento da questão.

A participação do seu/a filho/a é muito importante para obtermos nossos resultados, por isso necessitamos aplicar questionário com questões acerca da temática pesquisada. Os resultados serão analisados e publicados, mas eles terão a identidade preservada, pois a colaboração é anônima e confidencial e os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins científicos. Em caso de dúvidas coloco-me à disposição para todos os esclarecimentos. Meu e-mail é torresteo@hotmail.com. O telefone é 98 9 81241694.

Considerando que ele é menor, precisamos da sua autorização, que deve constar no local de assinatura abaixo.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

EU,

_____, fui informado (a) de que meu filho (a) _____ participará do estudo acima mencionado e contribuirá para os resultados do estudo.

Declaro que fui esclarecido (a) pelas professoras a respeito da pesquisa e consinto a participação do (a) meu filho (a).

Este documento é emitido em duas vias que são assinadas por mim e pela pesquisadora.

_____/_____ de 2016.

Assinatura dos pais/responsáveis

Assinatura do Pesquisador (a)

APÊNDICE III - Roteiro de Entrevista: Professores/asegressos/asdo curso GDE

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS DE LISBOA
PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO
ORIENTADORA: PROF^a DOUTORA ALCINA MANUELA DE OLIVEIRA MARTINS.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Prof. Ms: Teodora Torres

TELEFONES PARA CONTATO: (98) 8124-1694

ROTEIRO DA ENTREVISTA¹³

Esta entrevista faz parte integrante da investigação no âmbito de uma tese de Doutoramento em Educação, com o tema **O DITO E O NÃO DITO NA EDUCAÇÃO: as políticas públicas educacionais de gênero no Brasil à luz do curso Gênero e Diversidade na Escola**, e que tem como objetivo conhecer a evolução processual das práticas dos/as professores/as participantes do curso GDE. A sua colaboração é anônima e confidencial. Pedimos-lhe, por isso, que responda com sinceridade. Os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins científicos. Muito obrigada pela sua colaboração.

DADOS PESSOAIS

1. Sexo: () Masculino () Feminino
2. Local de nascimento: _____ Idade: _____
3. Data de nascimento: _____
4. Estado civil: -----
5. Filhos: () Não () Sim
6. Religião: _____
7. Qual a sua escolaridade? _____
8. Há quanto tempo trabalha como professor (a)? _____

DIMENSÃO A: formação e participação no curso GDE

1. Como soube e de onde partiu a iniciativa para participar no GDE?
2. Qual foi a sua motivação para participar no curso GDE?
3. O curso GDE tratou de questões sobre gênero, raça/etnia e diversidade sexual. No seu entendimento, como é que essas questões devem ser tratadas no âmbito das políticas públicas de educação?

¹³¹³ Antes da entrevista, obteve-se o consentimento informado, informou-se sobre gravação em suporte áudio e sobre a garantia de anonimato e confidencialidade

4. Do ponto de vista da Legislação, conhece algum instrumento que trate da perspectiva de gênero, raça/etnia e diversidade sexual na educação? Se sim, qual?
5. Se tem conhecimento de mecanismos legais que tratem da perspectiva de gênero, raça/etnia e diversidade sexual na educação, considera que estes demarcaram mudanças nos paradigmas tradicionais sobre essas questões? Se sim, em que sentido?
6. Como avalia o seu processo de aprendizagem no curso GDE?
7. Qual era o seu entendimento sobre as questões de Gênero antes do curso GDE? O que contribuiu para esse entendimento antes de frequentar o curso?
8. Qual é o seu entendimento sobre Gênero a partir do curso GDE?
9. Na sua visão, quais são os pontos fortes e os pontos fracos do curso GDE?
10. O que o curso acrescentou na sua vida pessoal e profissional?
11. Com que frequência participa em formações sobre a temática de gênero?
12. Quando participa em formação sobre o gênero, o tema é discutido associado às questões de raça/etnia, classe e diversidade sexual ou não?

DIMENSÃO B: Gênero e práticas escolares

13. Ao longo da sua carreira, como se sente lidando com meninos e meninas em sala de aula?
14. Considera que meninas e meninos possuem desenvolvimento escolar diferenciado no processo de aprendizagem ou não? Porque é que pensa dessa forma?
15. Costuma discutir em sala de aula a temática de gênero? Em que situações e qual a relevância?
16. Como os/as alunos/as reagem a essa temática?
17. Discutir sobre gênero, raça/etnia e diversidade sexual está previsto no Currículo Escolar, no seu Plano de Ensino?
18. No cotidiano da escola, há disseminação sobre a igualdade de gênero, raça/etnia, diversidade sexual, nas diferentes atividades?
19. No cotidiano da escola, há dificuldades em disseminar concepções sobre a igualdade de gênero, raça/etnia, diversidade sexual, nas diferentes atividades?

20. Você identifica possibilidades ou dificuldades de disseminar concepções sobre a igualdade de gênero, raça/etnia e diversidade sexual? Comente
21. Caso o ambiente escolar reforce o paradigma da desigualdade de gênero, raça/etnia e diversidade sexual, de onde devem partir as mudanças? Justifique.
22. Caso o ambiente escolar reforce o paradigma da desigualdade de gênero, gênero, raça/etnia e diversidade sexual, o que considera que deve ser feito para promover mudança? Justifique

APÊNDICE IV - Roteiro de Questionário: alunos/as de professores/as egressos/as do curso GDE

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS DE LISBOA
PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

ORIENTADORA: PROF^a DOUTORA ALCINA MANUELA DE OLIVEIRA MARTINS.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Prof. Ms: Teodora Torres

TELEFONES PARA CONTATO: (98) 8124-1694

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

Alunos/as de professores/as egressos/as do curso GDE

Este questionário faz parte integrante da investigação no âmbito de uma tese de Doutoramento em Educação, que tem como tema **O DITO E O NÃO DITO NA EDUCAÇÃO:** as políticas públicas educacionais de gênero no Brasil à luz do curso Gênero e Diversidade na Escola, e que tem como objetivo conhecer a evolução processual das práticas dos/as professores/as participantes do curso GDE.

A sua colaboração é anônima e os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins científicos

I - DADOS PESSOAIS

1. **Sexo:** () Masculino () Feminino
2. **Cor:**
() parda
() branca
() negra
() mestiça
() amarelo(oriental)
() vermelho (indígena)
() prefiro não declarar
3. Local de nascimento: _ _____
4. Data de nascimento: _____
5. Profissão do pai: _____
6. Profissão da mãe: _____
7. Tem: Irmãos () Não () Sim - Quantos? ____ Irmãs () Não () Sim
Quantas? _____

II- GÊNERO E CONVÍVIO ENTRE PARES NO AMBIENTE ESCOLAR**8. Qual a série que frequenta?**

- ☐ 1ª série
☐ 2ª série
☐ 3ª série

9. Quantos meninos tem em sua sala de aula?

- ☐ 1 a 5
☐ 6 a 10
☐ mais de 10

10. Quantas meninas tem em sua sala de aula?

- ☐ 1 a 5
☐ 6 a 10
☐ mais de 10

11. No seu convívio com meninos e com meninas você prefere se relacionar com

- ☐ meninos ☐ meninas ☐ com ambos ☐ nenhum

12. Na sua escola:

- ☐ Meninas e meninos brincam juntos em todas as brincadeiras
☐ Em algumas brincadeiras meninos e meninas **se** misturam.
Exemplo? _____
☐ Em algumas brincadeiras meninas e meninos **não** se misturam.
Exemplo? _____

13. (Apenas Meninas) Você já sofreu algum tipo de preconceito pelo fato de ser mulher?

- ☐ Sim
☐ Não

(Apenas Meninos) Você já sofreu algum tipo de preconceito pelo fato de ser homem?

- ☐ Sim
☐ Não

III – GÊNERO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA SALA DE AULA

14. Em sala de aula, o (a) professor (a) estimula os(as) alunos (as) falarem sobre:

- ☐ Violência contra as mulheres
- ☐ Sexualidade na adolescência
- ☐ Gravidez na adolescência
- ☐ Discriminação contra negros , índios...
- ☐ Nenhum desses
- ☐ Outros_____

15. Em caso positivo, como o(a) professor(a) estimula essa discussão ?

- ☐ nas aulas
- ☐ utiliza vídeos sobre o assunto
- ☐ faz rodas de conversa
- ☐ realiza debates
- ☐ realiza seminários
- ☐ nenhum desses
- ☐ outros_____

16. Na sala de aula, você percebe se o(a) professor(a) trata de modo diferenciado meninos e meninas?

- ☐ sim ☐ não

17. Se sim, diga como:

- ☐ nas explicações
- ☐ na forma de falar com as meninas e com os meninos. Exemplo_____
- ☐ quando realiza atividades extra classe. Exemplo_____
- ☐ nas provas
- ☐ outros _____

IV- GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLA, CASA, SOCIEDADE

18. A sua escola desenvolve alguma atividade (palestra, curso) sobre temas, como:

- () Violência doméstica contra as mulheres
- () Sexualidade na adolescência
- () Gravidez na adolescência
- () Discriminação contra negros , índios...
- () Nenhum desses
- () Outros_____

19. Considera importante que esses temas sejam discutidos na escola?

- () Sim () Não

20. Na sua casa esses temas são discutidos?

- () sim () não

21. Considera importante que esses temas sejam discutidos na sua casa?

- () sim () não

22. Assinale abaixo os espaços que considera importante a *mulher* ocupar na sociedade:

- () trabalho
- () educação
- () casa
- () política
- () todos os esportes
- () alguns esportes, como:_____
- () lazer
- () Igreja
- () outros_____

23. Assinale abaixo os espaços que considera importante o *homem* ocupar na sociedade:

- () trabalho
- () educação
- () casa
- () política
- () todos os esportes
- () alguns esportes como:_____
- () lazer
- () Igreja
- () outros_____

APÊNDICE V – Transcrições dos/as professores/as egressos/as do curso GDE

CURSISTA P1**Local:** Codó/Ma**Data:** 20 de julho de 2016**DADOS PESSOAIS:**

Nascida em Codó, 35 anos, solteira, católica, 16 anos na docência, com especialização em Supervisão em Gestão Escolar, atualmente exerce a função de Gestora escolar.

DIMENSÃO A: formação e participação no curso GDE**1. Como soube e de onde partiu a iniciativa para participar no GDE?**

“Creio que foi pela internet...não tenho muita recordação”

2. Qual foi a sua motivação para participar no curso GDE?

“Na época, tinha acabado de entrar no trabalho da Secretaria de Cultura e Igualdade Racial, e me instigou muito sobre esses assuntos. Eu fiz um curso de Sexualidade na Escola, eu achei que era na mesma linha, então quando eu voltei para sala de aula e eu vi o curso, me interessei, por essas indagações que eu tinha quando eu fiquei na Secretaria. Me inscrevi e foi uma experiência interessante.”

3. O curso GDE tratou de questões sobre gênero, raça/etnia e diversidade sexual. No seu entendimento, como é que essas questões devem ser tratadas no âmbito das políticas públicas de educação?

“Nós entendemos políticas públicas voltadas para as minorias, para que transforme uma situação que foi pesquisado, que foi dito que não está interessante na sociedade, e eu creio que quando a gente coloca políticas nessa situação, é exatamente para que essa transformação na sociedade exista. Não há transformação nenhuma se não começar pela base educacional”.

4. Do ponto de vista da Legislação, conhece algum instrumento que trate da perspectiva de gênero, raça/etnia e diversidade sexual na educação? Se sim, qual?

“A Lei Maria da Penha...”

5. Se tem conhecimento de mecanismos legais que tratem da perspectiva de gênero, raça/etnia e diversidade sexual na educação, considera que estes demarcaram mudanças nos paradigmas tradicionais sobre essas questões? Se sim, em que sentido?

“Eu creio que foi instituído a mulher poder votar, os casos de raça, as cotas para os negros, a questão das leis que dão punição a quem provoca o racismo, punições para quem tem acepções de sexualidade, então, acho que todos esses marcos são conquistas. o Dia Internacional da Mulher, a Lei Maria da Penha..”.

6. Como avalia o seu processo de aprendizagem no curso GDE?

“Esse curso foi bem interessante pra mim no fato de dessa área ter me gerado bastante curiosidade e depois eu ter me engajado numa especialização, infelizmente eu não concluir “Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça, promovido pela UEMA”.

7. Qual era o seu entendimento sobre as questões de Gênero antes do curso GDE? O que contribuiu para esse entendimento antes de frequentar o curso?

“Eu creio que eu tive uma forma de criação, eu já tinha algumas concepções, digamos, eu nunca me senti uma pessoa que fosse racista, discriminasse, fosse feminista, eu nunca me enquadrei em nenhum nesse sentido...Mas eu também não nunca tinha conhecimento, acho que o conhecimento abre leques. Você só pode levantar uma bandeira se você conhece ela, e o GDE me trouxe conhecimento.

Nunca foi negativa, eu só queria conhecer para poder entender melhor e poder falar com mais propriedade para argumentar com mais propriedade, mas nunca foram ideias negativas sobre empoderamento da mulher, de nós como mulher e homens sermos mais igualitárias, termos uma criação igualitária. creio que é mais por eu ser criada com várias mulheres...Meu pai quando eu era pequena sempre estava trabalhando fora, no garimpo, e eu fui criada por minha vó, que criou quatro filhas sozinhas, minha mãe, minhas tias. E eu morava com minha mãe e minhas tias, era uma casa de mulheres, e minha mãe sempre foi aquela referência que eu tive de trabalho, de educação; minhas tias também, minha vó também. Então essa questão sempre foi arraigada, no caso do gênero; e, no caso de raça e etnia, eu sempre convivi bem”.

8. Qual é o seu entendimento sobre Gênero a partir do curso GDE?

“Você se identificar como mulher ou como homem, ter essa identidade, certa, correta, sem estereótipo, sem o que os outros colocaram para você, que mulher deve se vestir assim ou se arrumar assim, ou que não pode ser daquele jeito. A mesma coisa para o homem, que o homem tem que ser macho que não pode falar fino, não pode chorar. Então a identificação de gênero pra mim é íntimo, bem íntimo do que vem da tua convivência com o meio e consigo mesma”.

9. Na sua visão, quais são os pontos fortes e os pontos fracos do curso GDE?

“Positivos, os conhecimentos mesmo, o que a gente teve de inovador; Fraco, questão de não ter muitos momentos presenciais, porque o debate a conversa por mais que você tem o ambiente virtual, de conversação, o embate olho no olho é melhor pessoalmente”.

10. O que o curso acrescentou na sua vida pessoal e profissional?

“Quando eu fui fazer o curso eu já tinha feito sobre sexualidade na escola e tinha muita coisa sobre as relações sexuais, e eu não tinha ideia do que era sexo, gênero, sexualidade, raça, e o curso GDE, eu creio que era relativamente novo para todos. Eu não sabia antes de nenhum curso desse tipo, que abrisse um leque de informações novas, pertinentes, que indagasse e que instigasse a gente. Eu trago para vida, para o trabalho, para as relações de amizade, e, principalmente, para as minhas relações de sala de aula, de educadora”.

11. Com que frequência participa em formações sobre a temática de gênero?

“Para ser sincera depois desse eu só tive algumas formações pela PLAN”.

12. Quando participa em formação sobre o gênero, o tema é discutido associado às questões de raça/etnia, classe e diversidade sexual ou não

“Bastante, sim, são bem parecidos com o GDE, depois dessas formações não houveram muitas mudanças”.

DIMENSÃO B: Gênero e práticas escolares**13. Ao longo da sua carreira, como se sente lidando com meninos e meninas em sala de aula?**

“Trabalhar como igual o que na cabecinha deles já está diferente. Às vezes tem bastante impacto no momento de sala de aula. Tem as críticas de outros profissionais sobre a fala da gente, sobre alguma situação, nas brincadeiras quando a gente quer mesmo misturar, tem aquele impacto de dar alguma coisa cor-de-rosa para meninos... Tem esses impactos, mas é desafiador e é gostoso, é bom você poder se sentir parte disso, parte desse processo. Eu não vou ficar alheia a essa situação, eu estou vendo que não é assim, eu aprendi que não é assim, então eu tenho que usar mecanismos para que essa distorção de gênero e/ou racial não prevaleça, então é um desafio bom, dar amplitude para gente trabalhar, você criar em cima disso, é bom, eu gosto”.

14. Considera que meninas e meninos possuem desenvolvimento escolar diferenciado no processo de aprendizagem ou não? Porque é que pensa dessa forma?

“Historicamente, culturalmente, os homens são considerados melhor de matemática, em números, e a mulher melhor com as letras. Isso é colocado dentro da sala de aula. Eu creio que ainda existe. Na minha época existia, e ainda vejo isso, os professores, em matéria de cálculo, chamam os meninos, vão fazer as continhas, e se for questão de português, poesia, coloca as meninas.

15. Costuma discutir em sala de aula a temática de gênero? Em que situações e qual a relevância?

“Nas situações cotidianas simples, e também projetos voltados pra discussão de gênero, tanto para a menina se empoderar como parte da sociedade igualitária com o homem, essa é a importância, e também para o homem sentir e se colocar, e se dispor de preconceito, do machismo. E também para ele, não acho que é um processo maldoso, na cabeça do menino que se torna machista, ele também é bombardeado, “que você tem que ser macho, tem que ser pegador, você tem que ser isso, se você não for...” Não tá certo, tanto para o homem como para a mulher, mesmo para a mulher ser mais martirizada nesse processo, mas muitos homens sofrem calados também. Então a importância de trabalhar o gênero em sala de aula é a conscientização para o futuro, esse processo que hoje muitos adultos não vão dizer “Ah, eu vou comprar uma bola para minha filha ou

uma boneca para meu filho porque ele quer”. Mas, esses alunos em sala de aula, hoje, talvez quando forem pais, talvez mudem a família nesse sentido”.

16. Como os/as alunos/as reagem a essa temática?

“Ao oportunizar os alunos a uma conversa sobre temas que julgo mais complicados de lidar, como, sexualidade e homossexualidade, os/as alunos/as reagem com resistência”. Na educação infantil, sempre trabalhei com crianças menores, então não tem muito impacto, eles aceitam, é mais natural, mas o adolescente já tem aquela...como gestora, as vezes a gente chama pra conversar, tem essa ideia mais maldosa da situação e qdo a gente vai falar inclusive questões mais complicadas, como sexualidade, homossexualidade, já é bem complicado, reagem de uma forma, mais resistente”.

17. Discutir sobre gênero, raça/etnia e diversidade sexual está previsto no Currículo Escolar, no seu Plano de Ensino?

“Apresentei meu Plano de Gestão (2016), está em análise. Foi aquele trabalho de começar um projetinho aqui, outro ali, de inserir no plano diário.... Então, é gradativo”.

18. No cotidiano da escola, há disseminação sobre a igualdade de gênero, raça/etnia, diversidade sexual, nas diferentes atividades?

“Eu creio, tenho certeza, não fomos só nós que tivemos esse acesso, durante esses seis anos, as mídias estão mais voltadas a igualdade de gênero e de raça, as políticas públicas... Tudo isso se voltou para que hoje o professor se preocupe mais com esse enfoque na igualdade e nessa desmistificação dessa desigualdade, desse preconceito, hoje com certeza é notório”.

19. No cotidiano da escola, há dificuldades em disseminar concepções sobre a igualdade de gênero, raça/etnia, diversidade sexual, nas diferentes atividades?

“As dificuldades existem em tudo que se propõe a fazer”

20. Você identifica possibilidades ou dificuldades de disseminar concepções sobre a igualdade de gênero, raça/etnia e diversidade sexual? Comente.

“Não é tão difícil”.

21. Caso o ambiente escolar reforce o paradigma da desigualdade de gênero, raça/etnia e diversidade sexual, de onde devem partir as mudanças? Justifique.

“Eu creio que é só ter o conhecimento e querer fazer”.

22. Caso o ambiente escolar reforce o paradigma da desigualdade de gênero, gênero, raça/etnia e diversidade sexual, o que considera que deve ser feito para promover mudança? Justifique

“Acho que estamos no caminho...eu creio todos esses cursos são essenciais, porque sem conhecimento o professor não pode disseminar isso em sala de aula. O caminho é esse, professores capacitados pra que essa prática ,em sala de aula, vá mudando e que traga efeitos futuros. Esse é o aminho mesmo, educação voltada nesse sentido, de empoderamento dessas questões para que as próximas gerações vão aos poucos se conscientizando”.

CURSISTA P2

Local: Codó/Ma

Data: 22 de Novembro de 2016

DADOS PESSOAIS

Nascida em Picos/Ma, em 03.05.1968, possui 02 filhos, evangélica, formação em Pedagogia, Professora há 15 anos, está na escola atual há 3 anos, atualmente é Supervisora da Educação Infantil

DIMENSÃO A: formação e participação no curso GDE

1. Como soube e de onde partiu a iniciativa para participar no GDE?

“Partiu de um convite, tinha ressentimento concluído o normal superior, soube do curso em interessou, través da professora que estava na Coordenação Geral da UEMA net”.

2. Qual foi a sua motivação para participar no curso GDE?

“A minha principal motivação foi conhecer mais, porque como a gente é professor, em sala de aula e agente hojo na sociedade a gente ver essas questões muito presente, essas questões de gênero, de respeito, de valorização do outro, e como eu já estava envolvida nesses cursos e sei o quanto é necessário que a gente tenha conhecimento para que a gente possa também realizar um bom trabalho”.

3. O curso GDE tratou de questões sobre gênero, raça/etnia e diversidade sexual. No seu entendimento, como é que essas questões devem ser tratadas no âmbito das políticas públicas de educação?

“Olha, no meu entendimento a partir do que foi construído, a partir dos estudos durante o curso, essas temáticas precisam o quanto antes fazer parte , principalmente dos currículos, pra que a gente venha sair dessa crendice que as pessoas ainda tem de discriminação, preconceito do outro que desfazer do outro e isso principalmente quando se trabalha com criança, quanto mais cedo melhor , construir cidadãos convincente da sua realidade , daquilo que ele precisa conhecer e do que precisa ter como construção de aprendizado”.

4. Do ponto de vista da Legislação, conhece algum instrumento que trate da perspectiva de gênero, raça/etnia e diversidade sexual na educação? Se sim, qual?

“Não. Como o meu foco principal é criança, a gente ver muito com relação O Estatuto Da Criança e Adolescente, a gente tem sempre na mão...esse é o principal...No momento eu não recorde. Nós temos as leis que hoje protegem a mulher, a Lei Maria da Penha, que foi tratado durante o curso”.

5. Se tem conhecimento de mecanismos legais que tratem da perspectiva de gênero, raça/etnia e diversidade sexual na educação, considera que estes demarcaram mudanças nos paradigmas tradicionais sobre essas questões? Se sim, em que sentido?

“Ela ainda não está surtindo o efeito que é pra ter ,a lei para que ela seja realmente cumprida, parte da educação em si, pra que ela realmente venha ser concretizada como deve ser...”

6. Como avalia o seu processo de aprendizagem no curso GDE?

“Pra mim Foi muito gratificante. Foi um tema bastante relevante naquilo que a gente tinha como verdade, e partir daí que a gente foi construir outras, e que a partir dessas verdades a gente pode entender muitas coisas, o porquê de muitos acontecimentos de uma cultura que a gente vivia e que a gente tinha como verdade”.

7. Qual era o seu entendimento sobre as questões de Gênero antes do curso GDE? O que contribuiu para esse entendimento antes de frequentar o curso?

“Com relação ao direito da mulher, principalmente que a gente sabe que ainda é uma coisa muito discriminatória e que a mulher não só é discriminada só com relação a ser mulher, é a questão econômica, e a questão de relação marido mulher, é o direito da mulher enquanto família, então muita coisa a gente entende que ela pode sim viver aquilo ali, mas de outra forma, sabendo que você tem o seu direito e que o seu direito não vai tirar o direito do outro”.

8. Qual é o seu entendimento sobre Gênero a partir do curso GDE?

“Agora...a partir do curso, entendi que a mulher, principalmente, mas não só a mulher, mas se tratando de toda a diversidade que a gente tem hoje, na sociedade, que não é só hoje, a gente sempre teve, mas só hoje elas então mais enfatizadas, a gente trabalha hoje muito com a questão de valorização do outro”.

9. Na sua visão, quais são os pontos fortes e os pontos fracos do curso GDE?

“Ponto forte é que ele traz pra gente, para o nosso entendimento, temas e fatos que agente vivencia no dia, aquilo que a gente vivencia no dia a dia”.

10. O que o curso acrescentou na sua vida pessoal e profissional?

“Na profissional, foi de saber mais, de lidar com essas temáticas, saber como me portar diante dessa situação, e na vida pessoal foi a questão de saber me valorizar como pessoa, principalmente”.

11. Com que frequência participa em formações sobre a temática de gênero?

“Não participei..”.

12. Quando participa em formação sobre o gênero, o tema é discutido associado às questões de raça/etnia, classe e diversidade sexual ou não

“Não participei mais.”

DIMENSÃO B: Gênero e práticas escolares

13. Ao longo da sua carreira, como se sente lidando com meninos e meninas em sala de aula?

“Eu tenho uma relação muito boa com ele, eu me sinto bem”.

14. Considera que meninas e meninos possuem desenvolvimento escolar diferenciado no processo de aprendizagem ou não? Por que é que pensa dessa forma?

“Sim, eu vejo que as meninas têm a tendência de desenvolverem melhor do que os meninos, os meninos são muito avoados, a gente lida muito com essa questão de chamar a atenção de tá com eles o tempo todo, já as meninas são mais organizadas elas tendem a ter mais interesse naquilo que a gente tá focando apesar de serem crianças muito pequenas. Não considero diferente no processo de aprendizagem, eu falo mais na questão da relação comportamental, na aprendizagem acho que está equiparado”.

15. Costuma discutir em sala de aula a temática de gênero? Em que situações e qual a relevância?

“Sim, principalmente na questão de relação de alunos, entre pares, questão de principalmente os meninos: ah não quero sentar com as meninas.. Já trazem de casa essas diferenças...ou não vou brincar disso...”

16. Como os/as alunos/as reagem a essa temática?

“A princípio tendem a ter um pouco resistência, mas depois vão cedendo”.

17. Discutir sobre gênero, raça/etnia e diversidade sexual está previsto no Currículo Escolar, no seu Plano de Ensino?

“Já vem desde a Secretaria Municipal de Educação, já faz parte do calendário escolar, como também o projeto Consciência Negra. Já faz parte da Secretaria Municipal de Educação, vem nas ações do ano”.

18. No cotidiano da escola, há disseminação sobre a igualdade de gênero, raça/etnia, diversidade sexual, nas diferentes atividades?

“Sim”

19. No cotidiano da escola, há dificuldades em disseminar concepções sobre a igualdade de gênero, raça/etnia, diversidade sexual, nas diferentes atividades?

“A dificuldade não está nem tanto no falar, mas sim no aceitar, porque a gente sente a resistência principalmente das crianças maiores, elas já têm culturalmente, a resistência de aceitação do outro, quer que prevaleça o que acha que está certo...mas a gente trabalha normal”.

20. Você identifica possibilidades ou dificuldades de disseminar concepções sobre a igualdade de gênero, raça/etnia e diversidade sexual? Comente

“Sim”.

21. Caso o ambiente escolar reforce o paradigma da desigualdade de gênero, raça/etnia e diversidade sexual, de onde devem partir as mudanças? Justifique.

“Deve ser principalmente a questão familiar, muitas vezes a questão familiar influencia muito, de trazer pra dentro da escola, a família pra que a gente possa debater com ela, esses temas”.

22. Caso o ambiente escolar reforce o paradigma da desigualdade de gênero, gênero, raça/etnia e diversidade sexual, o que considera que deve ser feito para promover mudança? Justifique

“Muito conhecimento, troca de informação muita reflexão acerca das temáticas, pra que realmente se possa ter consciência daquilo que a gente quer, qual o objetivo...”

CURSISTA P3

Local: Codó/Ma

Data: 20 de julho de 2016

DADOS PESSOAIS

Nascida em Codó, 49 anos, casada, 2 filhos, católica, Especialização em Matemática, mais de 25 anos na Educação, atualmente é Gestora escolar.

DIMENSÃO A: formação e participação no curso GDE

1. Como soube e de onde partiu a iniciativa para participar no GDE?

“Na época já participava como tutora, então me interessei pelo curso. É a atualidade. Fui até o final.... Curso a distância exige muito, tem que ler o manual, excelente, até hoje tem e clareia a mente da gente, e por causa de sala, a gente ver essa diversidade, precisa conhecer a temática, essa realidade, e poder ajudar o alunado”.

2. Qual foi a sua motivação para participar no curso GDE?

“Escolhi o curso porque é excelente. Para mim foi essencial para eu poder entender meu aluno. Logo depois, saí de sala de aula e fui para a gestão, e aí, sim, a gente não vê só a questão da sala, vê todo o universo”.

3. O curso GDE tratou de questões sobre gênero, raça/etnia e diversidade sexual. No seu entendimento, como é que essas questões devem ser tratadas no âmbito das políticas públicas de educação?

“Hoje a gente ver as políticas públicas, mas nem todos sabem questionar... Dentro das políticas públicas, esses temas é um projeto para ser desenvolvido, mas como vai ser trabalhado depende muito de nós, e não adianta ele só no papel, tá muito bonito, muito bem estruturado, mas depende de uma coletividade, do que cada um de nós pode fazer para que esses temas floresçam com dados positivos”.

4. Do ponto de vista da Legislação, conhece algum instrumento que trate da perspectiva de gênero, raça/etnia e diversidade sexual na educação? Se sim, qual?

Não lembro no momento ...Assim... tudo que foi passado pra gente, participei do curso, mas não lembro, nunca mais peguei no manual.

5. Se tem conhecimento de mecanismos legais que tratem da perspectiva de gênero, raça/etnia e diversidade sexual na educação, considera que estes demarcaram mudanças nos paradigmas tradicionais sobre essas questões? Se sim, em que sentido?

(ver resposta anterior)

6. Como avalia o seu processo de aprendizagem no curso GDE?

“O curso me ensinou a ter outra visão, uma visão melhor da que eu já tinha”.

7. Qual era o seu entendimento sobre as questões de Gênero antes do curso GDE? O que contribuiu para esse entendimento antes de frequentar o curso?

Sempre fui uma pessoa de muito aberta, nunca fui de discriminar...O curso me ensinou a ter outra visão, uma visão melhor da que eu já tinha...

8. Qual é o seu entendimento sobre Gênero a partir do curso GDE?

“Eu sempre convivi com essa diversidade toda, mas pelos meus pais não... “Ah você não pode andar com a menina que gosta de menina”, porque achava que eu ia me relacionar assim. No meu primário e ginásio já era assim, um tempo que não se aceitava, mas hoje já aceita, hoje converso com os alunos na escola. Isso pode acontecer também, menina com menina e menino com menino, mas tem que ser discreto, com respeito, sem banalizar. Já converso com os professores que não podemos discriminar. Eles gostam, vamos conversar na sala, abrir a mente das crianças.

9. Na sua visão, quais são os pontos fortes e os pontos fracos do curso GDE?

“Eu não diria que teve pontos negativos...”

Positivo, o momento da discussão, quando o professor a distância entrava em contato com a gente, entrava na plataforma, tirava as dúvidas da gente...Ele dizia: “ não é melhor assim?...” “Faz assim, que fica mais claro “ a tutoria presencial sempre a acompanhava a gente”.

10. O que o curso acrescentou na sua vida pessoal e profissional?

“Só veio enriquecer meus conhecimentos quanto a gênero, talvez eu não tenha me expressado bem...Hoje eu tenho outra visão, mas nunca fui preconceituosa, mas hoje abriu mais a minha mente, posso conversar com o meu aluno, como é que funciona como é que tem que ser, pra não cair na vulgaridade...”

11. Com que frequência participa em formações sobre a temática de gênero?

Não mais.....

(Silêncio) De vez em quando, anualmente, para professores, gestores.... Nós tivemos uma para gestores, mas não tem aquela frequência.

“Quando você me perguntou se eu havia feito outro curso, a gente nessa vida corrida...Eu sempre estou na internet, mas as vezes a gente termina passando por cima de um curso a distância, as vezes a gente também não pode pagar um curso, mas a Secretaria Municipal de Educação deveria ver esse lado, e eu sempre me preocupei.

12. Quando participa em formação sobre o gênero, o tema é discutido associado às questões de raça/etnia, classe e diversidade sexual ou não

“Sim”

DIMENSÃO B: Gênero e práticas escolares

13. Ao longo da sua carreira, como se sente lidando com meninos e meninas em sala de aula?

Eu, graças a Deus, eu sou uma pessoa que sempre conquistei, quando você conquista o aluno fica mais fácil trabalhar com eles...Primeiro conquisto, converso, dou conselho...

14. Considera que meninas e meninos possuem desenvolvimento escolar diferenciado no processo de aprendizagem ou não? Porque é que pensa dessa forma?

“Como gestora, eu acabo abraçando tudo... A família não acompanha. “Ah, essa menina é inteligente, ou essa menina é burra”. Não, todos têm sua inteligência, mas depende como vai desenvolver essa inteligência, depende muito do próprio eu. A família deixa muito a desejar, não acompanha, tem criança que tem problemas. Às vezes o professor diz: “Esse menino é muito inteligente, mas não está fazendo nada, não faz atividade, não tem nota”. Além de diretora tenho que ser psicóloga para entender, vou conversar com

o menino, e diz que não tomou café, tem pais separados, vem o problema familiar. É isso que difere a inteligência de um e de outro, a questão familiar”.

15. Costuma discutir em sala de aula a temática de gênero? Em que situações e qual a relevância?

“Como eu havia falado, nós temos um calendário, já vem com todas as atividades a serem desenvolvidas no ano, e essa questão de gênero, a gente coloca ela nos temas transversais”.

16. Como os/as alunos/as reagem a essa temática?

“Eu tenho essa abertura com eles, levo na brincadeira, não que eu ache uma brincadeira, mas para ficar mais fácil o entendimento”

17. Discutir sobre gênero, raça/etnia e diversidade sexual está previsto no Currículo Escolar, no seu Plano de Ensino?

“A gente tá montando um Plano Municipal de Educação, e a temática de Etnia já tá, mas as questões de gênero ainda não atentaram pra isso não. Nem todo mundo sabe explicar como é gênero e diversidade, os professores não gostam de falar. Tem a sexualidade, a etnia, mas tem que abrir a mente. O projeto, está bem estruturado com o diretor, professor, secretários, todas essas pessoas envolvidas. A gente dar muita palestra sobre esses assuntos: sexualidade, etnias, raça.... No nosso calendário já tem essas temáticas para o ano. O município faz o calendário para o ano todo, tem vários temas para todo o ano. Como são muitos, a gente escolhe o que é mais acessível para a nossa escola. A questão da sexualidade não tem um projeto, mas os professores sentem essa necessidade de fazer, sempre há uma palestra, a gente faz, dependendo da necessidade. Não tem uma data certa. Há muitas meninas que engravidam muito cedo, a questão da opção sexual do menino, da menina... Agora, ultimamente, tem mais é menina”.

18. No cotidiano da escola, há disseminação sobre a igualdade de gênero, raça/etnia, diversidade sexual, nas diferentes atividades?

“Tem sim, disseminação de igualdade. No ano passado a gente fez uma palestra e o professor pediu para os alunos fazerem um resumo e deixou um vídeo para a gente reforçar, passar em sala de aula, e, nas salas de 7º, 8º e 9º anos, alguns alunos sorriram, mas alguns fizeram umas redações belíssimas sobre sexualidade e a questão de gênero”.

19.No cotidiano da escola, há dificuldades em disseminar concepções sobre a igualdade de gênero, raça/etnia, diversidade sexual, nas diferentes atividades?

“Não há dificuldade”.

20.Você identifica possibilidades ou dificuldades de disseminar concepções sobre a igualdade de gênero, raça/etnia e diversidade sexual? Comente

“Há possibilidade de disseminar...As mudanças devem partir da educação...a família tem que aceitar...tem pais que dizem que não pode discutir sobre sexualidade”.

21. Caso o ambiente escolar reforce o paradigma da desigualdade de gênero, raça/etnia e diversidade sexual, de onde devem partir as mudanças? Justifique.

“Deve partir da educação mesmo, de dentro da escola, que absorve tudo isso”.

22. Caso o ambiente escolar reforce o paradigma da desigualdade de gênero, gênero, raça/etnia e diversidade sexual, o que considera que deve ser feito para promover mudança? Justifique

“A família tem que aceitar, tem pais que quando o filho comenta que a professora falou sobre sexualidade, eles acham que não deve, porque a criança é pequena. Mas não pode, nas nossas reuniões, a gente comentou.... Temos parceria com a PLAN, sempre que possível a gente pede ajuda, e eles mandam material, e até palestras. Então há essa necessidade. Nos nossos encontros com os pais, na entrega dos boletins a gente já comenta isso. Porque esse ano surgiram algumas pessoas que comentaram que os professores estavam falando sobre sexualidade na escola, e com os alunos de 5 anos ...porque o livro que a gente escolheu tem sobre sexualidade, da reprodução humana, aquela coisa toda...e teve um pai que não gostou, disse que foi escolhido um livro que já ensina o menino a ir para uma vida sexual. Eu disse: “não, mas não funciona dessa forma. O senhor estudou? Por isso, é muito melhor o seu filho conhecer agora, saber... o professor mostrar para ele uma coisa certa para ele não fazer errado, em casa o senhor não vai ensinar, o senhor tem vergonha de falar pro seu filho, na escola ele vai aprender fazer as coisas com responsabilidade. Ai sempre a gente tem que ter esse cuidado em comentar, para não deturparem”.

CURSISTA P4

Local: Codó/Ma

Data: 20 de julho de 2016

DADOS PESSOAIS

Nascida em Codó, em 20 de julho de 1962, solteira, católica, formação em Pedagogia e Letras, especialização em Gestão em Saúde, 15 anos na docência, e atualmente se encontra em outra função e em outro órgão público¹⁴.

DIMENSÃO A: formação e participação no curso GDE

1. Como soube e de onde partiu a iniciativa para participar no GDE?

¹⁴Para preservar a identidade da cursista, não revelamos o nome do órgão público nem a função que ocupa.

“Partiu de um convite, tinha recentemente concluído o normal superior, e soube do curso e me interessei”

2. Qual foi a sua motivação para participar no curso GDE?

“ Foi através da professora que estava na coordenação geral da UemaNet”.

3. O curso GDE tratou de questões sobre gênero, raça/etnia e diversidade sexual. No seu entendimento, como é que essas questões devem ser tratadas no âmbito das políticas públicas de educação?

“Eu acho que todas essas políticas relacionadas às minorias, as classes minoritárias, elas devem ser debatidas como políticas públicas com profissionais da educação, com gestores, professores, pais de alunos, a partir de debates e reflexões fica melhor para trabalhar”.

4. Do ponto de vista da Legislação, conhece algum instrumento que trate da perspectiva de gênero, raça/etnia e diversidade sexual na educação? Se sim, qual?

“Eu já li muito sobre relacionadas às relações étnicas raciais, aos direitos conquistados, não lembro da lei...Lei sobre relações étnicos raciais ...estatuto de igualdade racial..”.

5. Se tem conhecimento de mecanismos legais que tratem da perspectiva de gênero, raça/etnia e diversidade sexual na educação, considera que estes demarcaram mudanças nos paradigmas tradicionais sobre essas questões? Se sim, em que sentido?

“A Lei Maria da Penha “Já temos esse sinalizador, a mulher pode denunciar com segurança, não pode ficar só apanhando, sendo violentada, mas tá sendo formada a consciência de que ela não pode ficar nessa situação”

6. Como avalia o seu processo de aprendizagem no curso GDE?

“Significativo. Trouxe novos conhecimentos e possibilitou a formação de consciência, pra se ver de forma diferente, a maneira para trabalharmos na escola, para possibilitar trabalhar com maior respeito aos direitos humanos, a dignidade humana. Foi significativo, foi um pontapé inicial para a escola repensar a sua pratica”.

7. Qual era o seu entendimento sobre as questões de Gênero antes do curso GDE? O que contribuiu para esse entendimento antes de frequentar o curso?

“Meu entendimento sobre o predomínio do machismo, a questão muito forte do machismo. A gente vê a submissão da mulher, a mulher tem às vezes um relacionamento, na maioria das vezes em relação à violência contra a mulher, acha que ficar calada é melhor, pelos filhos, por aquele pão ... “eu apanho, mas eu prefiro ficar calada, posso ser expulsa, posso perder o pão de cada dia””.

8. Qual é o seu entendimento sobre Gênero a partir do curso GDE?

“Meu entendimento é em relação a direitos, a evolução, evolução da mulher, as conquistas, a gente ver que nada é de graça, os direitos vêm através das lutas, através dos movimentos sociais, a gente ver um grande engajamento das mulheres para mudar a situação, para que cada vez mais as mulheres conquistem o seu espaço”.

9. Na sua visão, quais são os pontos fortes e os pontos fracos do curso GDE?

“Positivo, é justamente a discussão das classes minoritárias, mostrando a questão do respeito às diferenças, das conquistas, das lutas ...

Ponto fraco, é porque tivemos professores que não sei porquê eles não quiseram saber...Porque, acredito assim, que se eles tivessem refletido sobre a importância do GDE, eles teriam feito o curso, e teve professores que não quiseram saber do conteúdo, do que se tratava o GDE, então, nesse sentido houve desistência, mas eu acredito se eles tivessem parado para ver a ementa, do que se trata mesmo o GDE, todos teriam feito”.

10. O que o curso acrescentou na sua vida pessoal e profissional?

“A visão a percepção que tenho hoje de gênero e diversidade, como eu percebo essas classes minoritárias sendo trabalhada através dessas políticas públicas. Os módulos do curso, trouxeram novos conhecimentos e possibilitaram a formação de consciência para se ver de forma diferente, a maneira para trabalharmos na escola, para possibilitar trabalhar com maior respeito aos direitos humanos, a dignidade humana. Foi significativo, foi um pontapé inicial para a escola repensar a sua prática”.

11. Com que frequência participa em formações sobre a temática de gênero?

“O último de formação foi o GDE. Eu até queria fazer especialização de gênero, mas não tinha mais vaga para regente de classe... Sempre e que eu vejo material, aí eu leio, eu gosto de ler, gosto de estar refletindo sobre as situações que eu vejo na televisão, nos programas. Eu acho que o percentual de violência contra a mulher, ele ainda é significativo, a gente ver isso no sul do país, em São Paulo, Rio de Janeiro; aqui também a gente ver isso, mas assim, mais no Sul”.

12. Quando participa em formação sobre o gênero, o tema é discutido associado às questões de raça/etnia, classe e diversidade sexual ou não

“A gente ver assim... que sempre quem paga o pato é o mais pobre, o negro; sempre sobra para o negro, o mais pobre, para o gay”.

DIMENSÃO B: Gênero e práticas escolares**13. Ao longo da sua carreira, como se sente lidando com meninos e meninas em sala de aula?**

“Eu lidava naturalmente, respeito com as diferenças”.

14. Considera que meninas e meninos possuem desenvolvimento escolar diferenciado no processo de aprendizagem ou não? Porque é que pensa dessa forma?

“Não, eu acho que esse processo de ensino aprendizagem depende muito do conhecimento prévio de cada um, de cada pessoa, seja menino ou menina. Se sse sabe

mais e esse sabe menos, esse saber vai depender de cada um, de seu ambiente, da sua bagagem.

15. Costuma discutir em sala de aula a temática de gênero? Em que situações e qual a relevância?

“É permanente a questão dessa discussão quando a gente tá tratando de homem e mulher...Em relação a desigualdade social, em relação a salário, porque um ganha mais ou ganha menos...É porque justamente ele é mais preparado e não por que é homem ou mulher”.

16. Como os/as alunos/as reagem a essa temática?

“A turma reagia normal porque a gente procura sempre trabalhar com a questão da evolução, o mundo já evoluiu tanto que essas questões, não podem passar batidas na escola, elas têm que ser refletidas, discutidas...”.

(A entrevistada se refere à época em que estava em sala de aula – grifo nosso)

17. Discutir sobre gênero, raça/etnia e diversidade sexual está previsto no Currículo Escolar, no seu Plano de Ensino?

“Assim...não nitidamente, mas se trabalha, porque a escola no meu ponto de vista ainda não parou para incluir no currículo, vamos trabalhar aqui a política de gênero, acho que ainda falta a escola parar para abrir espaço para desenvolver projetos, pesquisa, atividades dentro da escola para que de fato haja uma grande sensibilização p se melhorar cada vez as relações de genro na escola”.

18. No cotidiano da escola, há disseminação sobre a igualdade de gênero, raça/etnia, diversidade sexual, nas diferentes atividades?

“Em relação ao livro didático ainda existe essa discriminação, assim, não abertamente, mas se a gente for analisar, tem situações que a gente percebe ali a discriminação oculta, e o professor deve estar atento a isso para mudar essa realidade”.

19. No cotidiano da escola, há dificuldades em disseminar concepções sobre a igualdade de gênero, raça/etnia, diversidade sexual, nas diferentes atividades?

“Dificuldade. Há falta de compromisso dos gestores da escola, do Conselho de Educação para desenvolver projetos relacionados à questão de gênero na escola”.

20. Você identifica possibilidades ou dificuldades de disseminar concepções sobre a igualdade de gênero, raça/etnia e diversidade sexual? Comente

“Tem possibilidade. Vamos trabalhar em todas as modalidades da educação, da educação infantil até a Universidade...”.

21. Caso o ambiente escolar reforce o paradigma da desigualdade de gênero, raça/etnia e diversidade sexual, de onde devem partir as mudanças? Justifique.

“Deve partir do gestor público, tem que haver a difusão de cursos, tem que haver mais cursos, a questão da oferta desse curso a todas as modalidades de ensino, esse veio para o ensino fundamental. Cadê o ensino médio? Cadê para os acadêmicos? Tem que levar o GDE para essa modalidade de ensino, vamos atingir um grande universo de educadores”.

22. Caso o ambiente escolar reforce o paradigma da desigualdade de gênero, gênero, raça/etnia e diversidade sexual, o que considera que deve ser feito para promover mudança? Justifique

(A entrevistada sugerindo ideias para mudança – grifo nosso) “Vamos fazer mobilização muito grande, projetos para ter culminância em praças públicas, por onde esses alunos poderão estar, apresentando várias atividades de leitura, música, teatro, produção textual, e assim várias outras atividades para despertar a questão da necessidade de se respeitar os direitos humanos, da questão da dignidade para a pessoa se sentir aceita, seja de que forma ela for. Só através da difusão do curso Gênero e Diversidade na Escola, acredito que nós estaremos no combate permanente da discriminação, violência, estereótipos em relação às classes minoritárias”.

CURSISTA P5:

Local da entrevista: Codó/Ma

Data: 24 de julho de 2016

DADOS PESSOAIS

Nascida em Codó/Ma, em 26.12.73, casada, 2 filhos, católica, Pedagoga, com Especialização em Supervisão e Coordenação Pedagógica, 15 anos na docência, atualmente é gestora, mas não está inserida em instituição de ensino.¹⁵

DIMENSÃO A: formação e participação no curso GDE

1. Como soube e de onde partiu a iniciativa para participar no GDE?

“Trabalhava como tutora na Uema, no curso de Pedagogia, surgiu a oportunidade de fazer o curso, e acreditei em somar com a minha prática em sala de aula, como também na tutoria na época”.

2. Qual foi a sua motivação para participar no curso GDE?

“Quando vi “Gênero e Diversidade”, levei mais para a questão de compreender os processos, de encontrar, quem sabe, um aluno homossexual na sala...A princípio eu

¹⁵ Para preservar a identidade da cursista, não revelamos o nome da instituição.

pensei dessa forma, e quando eu comecei a fazer o curso, aí eu vi que de fato tinha algo mais do que simplesmente compreender os processos que hoje nos encontramos em sala de aula, vem a questão do negro, as questões da mulher também, uma série de coisas que de fato também contribuíram”.

3. O curso GDE tratou de questões sobre gênero, raça/etnia e diversidade sexual. No seu entendimento, como é que essas questões devem ser tratadas no âmbito das políticas públicas de educação?

“Bom, já tivemos um grande avanço, considerando a garantia dos direitos em relação a raça etnia respeito a diversidade e também agora em se tratando da diversidade dos homossexuais, né...”

Em relação a mulher, apesar de nós termos da Lei Maria da Penha, a gente observa que deixa muito a desejar, não só nas questões da agressão física, mas a questão no âmbito social com um todo, a questão da permanência dela no mercado de trabalho, a forma como ela é tratada, as ações e reações que a mulher demonstra na sociedade, como ela é vista em relação a reação do homem também sendo iguais, não sei se tá me entendendo onde eu quero chegar. A questão do casamento...que a mulher ainda quando ela tem uma certa idade, as pessoas questionam...se não tem filhos há sempre uma cobrança da sociedade, ela nunca é livre como o homem é livre, se ele tem 50 anos e nunca casou é porque não achou a mulher ideal, mas a mulher, é porque ela não é interessante, ela não tem um trabalho, ela não estudou, ela é sempre desfavorável em relação ao homem em todos os sentidos”.

4. Do ponto de vista da Legislação, conhece algum instrumento que trate da perspectiva de gênero, raça/etnia e diversidade sexual na educação? Se sim, qual?

“Como não é não bem o meu campo de estudo, porque eu concluí Filosofia, então eu mudei mais para outro lado. Não lembro das leis, só sei que tem as mudanças que ocorrem e algumas aprovações, mas não sei exatamente as leis...”

5. Se tem conhecimento de mecanismos legais que tratem da perspectiva de gênero, raça/etnia e diversidade sexual na educação, considera que estes demarcaram mudanças nos paradigmas tradicionais sobre essas questões? Se sim, em que sentido?

“E, em relação às outras leis, embora sabendo da sua existência, como todas as leis existentes, a Constituição Brasileira... elas não são respeitadas, na realidade ainda há muito a ser feito, voltada para o social e em todos os âmbitos, de garantir os direitos das pessoas. Já tivemos um grande avanço, considerando a garantia dos direitos em relação à raça-etnia, respeito à diversidade, e também agora em se tratando da diversidade dos homossexuais, né...”

6. Como avalia o seu processo de aprendizagem no curso GDE?

“Avalio como positiva na minha prática. Como te falei, eu não estou mais em sala de aula como estava antes, minha área ficou mais restrita para a avaliação pedagógica, porém, vejo isso na minha orientação junto aos professores que trabalho, porque essa diversidade é presente em sala de aula, então às vezes eles tratam de questão relativa a

esse envolvimento de gênero e diversidade, que eles observam de uma forma (...), e que o curso me possibilitou ter um olhar diferenciado, e isso me ajuda na orientação da prática deles em sala de aula. Enquanto coordenadora pedagógica, isso tem contribuído muito e também na minha parte como pessoa. Não só enquanto profissional, porque a gente termina arreigando alguns princípios que foram colocados para nós desde a infância e passam pela adolescência. Então, quando se torna adulto algumas ideias estão formadas na sua mente e acredito que esse curso, de fato, me ajudou muito a ter o olhar diferenciado para algumas coisas que antes eu via de uma forma e depois do curso eu passei a ter um olhar diferente e uma prática também diferente”.

7. Qual era o seu entendimento sobre as questões de Gênero antes do curso GDE? O que contribuiu para esse entendimento antes de frequentar o curso?

“Em relação à agressão contra a mulher. Eu via que dependia muito da situação. Em alguns casos eu achava justificável. “Ah, mas ela provocou!” “. E hoje, eu vejo de uma forma diferente, que agressão independe de ser a mulher ou não, ela deve ser evitada em qualquer circunstância, e que a mulher é agredida por ser de fato o sexo frágil. Querendo ou não, mesmo que a gente busque a igualdade e tudo, a diferença de força entre um homem e uma mulher, ela sempre fica em desvantagem”.

8. Qual é o seu entendimento sobre Gênero a partir do curso GDE?

“Quando eu penso em gênero, penso na diversidade que há em gênero: homem, mulher, a opção sexual que cada um fez...Tipo de raça, índio, africano...são gêneros. A gente observa onde está mais frequente a questão discriminação, a forma equivocada de avaliarem o comportamento de quem tem uma opção sexual diferenciada da que é considerada normal. Aí quando eu coloco isso, que são os pontos cruciais dentro da sala de aula, estão presentes na sociedade, mas que a sociedade não acolheu, ainda não respeita. O fato de ser homem ou mulher, “o casal é o homem e a mulher”, e quando parte para o homossexualismo a sociedade ainda não absorveu isso como se fosse casal também, uma forma correta de se assumir. As pessoas veem isso como algo ainda errado, alguns levam para a Bíblia, como pecado...A questão do negro como se fosse menos qualificado. A sociedade ainda não está preparada para colocá-lo no mercado de trabalho. Algumas empresas nos procuram e o critério de seleção é alguém de boa aparência, e essa boa aparência, fica caracterizado que é alguém branco, fica subentendido. E também se observa que no mercado de trabalho quando direcionamos pessoas de cor negra para a entrevista de emprego elas quase nunca ficam, dão o feedback que na seleção houve entrevistas, mas que elas não ficaram”.

9. Na sua visão, quais são os pontos fortes e os pontos fracos do curso GDE?

“Pontos fortes, considero que foi o material, o CD, o livro, o material complementar que fortaleceu o curso. E Pontos fracos: Os fóruns são momento de interação, e eu observava que não havia interação, os alunos vão cumprir tarefa, mas não há debate, e isso é o ponto negativo na modalidade EAD”.

10. O que o curso acrescentou na sua vida pessoal e profissional?

“O curso me possibilitou ter um olhar diferenciado, e isso me ajuda na orientação, na prática em sala de aula. Enquanto coordenadora pedagógica, isso tem contribuído muito e também na minha parte como pessoa, não só enquanto profissional, porque a gente termina reigando alguns princípios que foram colocados para nós desde a infância, passa pela adolescência Então, quando se torna adulto algumas ideias estão formadas na sua mente e acredito que esse curso de fato me ajudou muito a ter o olhar diferenciado para algumas coisas que antes eu via de uma forma, e depois do curso eu passei a ter um olhar diferente e uma prática também diferente”..

11. Com que frequência participa em formações sobre a temática de gênero?

“Não participei”

12. Quando participa em formação sobre o gênero, o tema é discutido associado às questões de raça/etnia, classe e diversidade sexual ou não .

“Não participei depois do GDE”

DIMENSÃO B: Gênero e práticas escolares

13. Ao longo da sua carreira, como se sente lidando com meninos e meninas em sala de aula?

“Desde sempre, lido de forma igual, todos são alunos, independe de sexo”.

14. Considera que meninas e meninos possuem desenvolvimento escolar diferenciado no processo de aprendizagem ou não? Porque é que pensa dessa forma?

“Não, de forma alguma. Acredito que tem pessoas de ambos os sexos q tem maior facilidade de compreensão”.

15. Costuma discutir em sala de aula a temática de gênero? Em que situações e qual a relevância?

“Não costumava”.

16. Como os/as alunos/as reagem a essa temática?

“Eu vejo aqui em Codó, e principalmente as pessoas com quem eu trabalho, estão muito atrelados às questões religiosas, eles terminam confundindo; eu vejo como um empecilho para a aceitação, de saber lidar com isso, apesar das orientações pedagógicas. Mas existem os conceitos, as ideias de cada formação religiosa que cada professor tem. Isso termina sendo um empecilho, o que não atrapalha, por conta das orientações, mas o professor vai ter sempre uma imagem deturpada, dependendo da formação que ele teve. Alguns se negam às mudanças, são resistentes às mudanças”.

17. Discutir sobre gênero, raça/etnia e diversidade sexual está previsto no Currículo Escolar, no seu Plano de Ensino?

“Não há planejamento com foco neste tema. É enfatizado porque no mercado de trabalho isso é muito presente, tanto para o cliente como no ambiente de trabalho, por isso é abordado, mas não há o foco, vemos porque é importante em nossa vida. Mas é importante, enquanto profissionais, trabalharmos, sabermos lidar com a diversidade com respeito, independente de ser homem ou mulher, mas não é planejado. É falado constantemente diante dos assuntos que são abordados. Sempre isso vem à tona, porque são criadas situações na sala de aula, os alunos encenam algumas situações do atendimento ao homossexual, questão de chegar um negro, um branco, questão do atendimento diferenciado a um e a outro. São passados vídeos, documentários...”

18. No cotidiano da escola, há disseminação sobre a igualdade de gênero, raça/etnia, diversidade sexual, nas diferentes atividades?

“Digamos, indiretamente, há conscientização, tanto que quando há uma situação, os professores fazem trabalho em equipe; não tivemos problemas em relação a isso. Não há uma rejeição, não temos dificuldade. Por isso já tivemos encontros pedagógicos voltados para esses temas, e foi muito interessante, cada professor narrou uma situação diferente, cada um teve oportunidade de colocar seu ponto de vista.”

19. No cotidiano da escola, há dificuldades em disseminar concepções sobre a igualdade de gênero, raça/etnia, diversidade sexual, nas diferentes atividades?

“Não tivemos problemas em relação a isso.”

20. Você identifica possibilidades ou dificuldades de disseminar concepções sobre a igualdade de gênero, raça/etnia e diversidade sexual? Comente

“Não há uma rejeição, não temos dificuldade”

21. Caso o ambiente escolar reforce o paradigma da desigualdade de gênero, raça/etnia e diversidade sexual, de onde devem partir as mudanças? Justifique.

“Não há reforço desse paradigma”

22. Caso o ambiente escolar reforce o paradigma da desigualdade de gênero, gênero, raça/etnia e diversidade sexual, o que considera que deve ser feito para promover mudança? Justifique

“Temos feito trabalhos, oficinas, projetos com alguns temas bem interessantes. Em novembro, agora, tem o Projeto da Consciência Negra, onde temos um salão, laboratório de beleza, onde só são atendidas pessoas negras durante esse período, e é feito um trabalho de conscientização em todos os cursos com os alunos, em relação a consciência negra. Porque esse dia? Codó, por exemplo, é uma das cidades em que há um maior contingente de negros. Porque isso? Qual é o processo de evolução dos negros no mercado de trabalho, em Codó? Eu vejo que dessa forma, nós também estamos trabalhando, mesmo que sejam projetos isolados. Já trouxemos representantes de

quilombola para fazer palestras, para falar das dificuldades que eles encontram em angariar dinheiro para construção de escola dentro do setor, e assim, só que de forma isolada, sem planejamento, são projetos pontuais”.

CURSISTA P6

Local da entrevista: Codó/Ma

Data: 21 de julho de 2016

DADOS PESSOAIS

Nascida em Codó, em 21.03.64, 52 anos, casada, 02 filhos (casal), católica, possui especialização em Matemática, e Gestão em Educação; Professora há 22 anos, atualmente fora de sala de aula, desde 2012. Atualmente é Coordenadora.

DIMENSÃO A: formação e participação no curso GDE

1. Como soube e de onde partiu a iniciativa para participar no GDE?

“Sendo uma cidade pequena, os amigos que são tutores saem atrás dos alunos convidando, e a gente acaba indo...A Rosimar me convidou...Tinha ido na escola que tava funcionando, a Rosimar, sendo uma pessoa assim...,me fez a cabeça, e como muita luta ela conseguiu que eu fizesse”.

2. Qual foi a sua motivação para participar no curso GDE?

“Essa parte da discriminação... a gente começa a ver, olhar o outro lado...e como eu trabalhava também com os adolescentes foi uma base para eu conversar mais com eles”.

3. O curso GDE tratou de questões sobre gênero, raça/etnia e diversidade sexual. No seu entendimento, como é que essas questões devem ser tratadas no âmbito das políticas públicas de educação?

“Tem que ser tratada assim Deve levar uma pessoa que tem um bom conhecimento para abrir uma discussão ...saber como falar. Tem muitas pessoas que ver diferente, então para que as pessoas possam entender realmente o que é gênero e diversidade, tem que entender, tem que ter uma pessoa que tem uma base prática naquilo...A Rosimar foi bem clara, foi abrindo a mente da gente....e a gente viu que aquilo era importante, mais um conhecimento... A pessoa tem que ter uma mente bem aberta e saiba conquista, ter interesse para fazer a gente ter interesse”.

4. Do ponto de vista da Legislação, conhece algum instrumento que trate da perspectiva de gênero, raça/etnia e diversidade sexual na educação? Se sim, qual?

“Tem a lei do dia 22 de novembro sobre afrodescendente, aqui dentro de Codó, que a gente ver nas escolas, é mais trabalhado no mês de novembro, não trabalha no dia a dia...Mesmo eu tando na parte de Coordenação, eu não vejo professor trabalhando aquilo ali....Uma pessoa da cor preta, ele gosta de tá entrando nisso...pra entrar mesmo para fazer uma manifestação grande é mais em novembro. Não lembro de nenhuma lei”.

5. Se tem conhecimento de mecanismos legais que tratem da perspectiva de gênero, raça/etnia e diversidade sexual na educação, considera que estes demarcaram mudanças nos paradigmas tradicionais sobre essas questões? Se sim, em que sentido?

(ver resposta anterior)

6. Como avalia o seu processo de aprendizagem no curso GDE?

“Foi riquíssimo, cada dia eu estava me aprofundando, valeu a pena. Quando a gente vai fazer planejamento, a gente procura algum texto para gente trabalhar sobre isso”.

7. Qual era o seu entendimento sobre as questões de Gênero antes do curso GDE? O que contribuiu para esse entendimento antes de frequentar o curso?

“Meu conhecimento era pouco, via mais em televisão, depois do curso abriu mais a minha mente, a apostila era riquíssima. Meu entendimento, quando leio a apostila eu vejo que aquilo ali, acontece direto, a gente ver no dia a dia, mas depois do curso eu vi que aquilo passava a ser uma discriminação”.

8. Qual é o seu entendimento sobre Gênero a partir do curso GDE?

“(Silêncio...). Eu não sei como assim como explicar, nos meus 52 anos...eu sempre entendia ...mas no momento que eu comecei a ler vi que era diferente. Aquilo que eu vivenciei o tempo todo era a mesma coisa, mas a gente não tinha o entendimento o que era aquilo... não sabia que era discriminação, pra mim sempre existiu aquilo ali sempre existiu, não era novidade, sempre existe na sala de aula....o aluno na sala de aula...o professor falar alguma coisa referente ao aluno... só que nos tempos antigos ninguém levava...interpretava diferente, hoje quando o professor fala qualquer palavra já é bullying já é discriminação... O professor gritava e não era nada, depois que começamos a ver a realidade, o que é gênero, o que é diversidade, o que é inclusão, foi que a gente começou a ver diferente, achar que aquilo ali é discriminação, mas a gente já conhecia aquilo no dia a dia”.

9. Na sua visão, quais são os pontos fortes e os pontos fracos do curso GDE?

“O curso em si mesmo foi muito bom, eu acho, pra mim foi muito bom, mas faltou eu ser mais forte, ter mais interesse. Na época eu trabalhava manhã, tarde e noite, mas não teve ponto fraco. O curso e tutora foram ótimos, ela corria atrás da gente para agente conseguir fazer os trabalhos”.

10. O que o curso acrescentou na sua vida pessoal e profissional?

“Foi muito bom, acrescentou novos conhecimentos, depois disso eu participei do Projeto “Escravo nem Pensar”...e onde o meu conhecimento foi muito rico, porque eu já conhecia um projeto que trata da questão étnico racial”.

11. Com que frequência participa em formações sobre a temática de gênero?

“Dois anos eu não tou participando porque estou na coordenação em Timbira, mas quando eu estava em Codó....Tem a PLAN também, que eu participei dos cursos com essa mesma temática”.

12. Quando participa em formação sobre o gênero, o tema é discutido associado às questões de raça/etnia, classe e diversidade sexual ou não.

“Estava associado em todas elas, se relacionam. ”

DIMENSÃO B: Gênero e práticas escolares

13. Ao longo da sua carreira, como se sente lidando com meninos e meninas em sala de aula?

“Eu gosto do trabalho que eu escolhi hoje tá muito difícil estar em sala de aula, pois os alunos estão diferente, não estão mais dando valor muito ao professor, o que eles querem da vida... Quando eu assumo sala de aula eu gosto muito de tá junto deles, o que eu puder fazer por eles eu faço”.

14. Considera que meninas e meninos possuem desenvolvimento escolar diferenciado no processo de aprendizagem ou não? Porque é que pensa dessa forma?

“Não, de jeito nenhum...eu acho que não. Quando um professor está trabalhando ele não tá diferenciando nenhum, todos são iguais, então, acho que todos são iguais”.

15. Costuma discutir em sala de aula a temática de gênero? Em que situações e qual a relevância?

“Já aconteceu, teve uma vez quando uma menina começou a chamar um rapazinho de veado, de gay, aí começamos a discutir que assim... pra mim isso aí ninguém escolhe, como é que se diz, não é doença. Deus me livre dizer que é doença, mas você já nasce...o que tem de ser... você não cria, de 13, 14 anos é que vai criar. Não acho que de criança já começa, a gente não deve discriminar ninguém, a pessoa não tem culpa de ser o que tá sendo, assim como ele era daquele jeito ela poderia ser também, podia ser...Mas tudo deu certo , graças a Deus . Nesse dia até a diretora da escola passou e viu a gente discutindo ... Fizemos uma roda. Nesse dia a minha aula era matemática, e os professores me parabenizaram...Assim, porque era na aula de matemática e eu parei para discutir , mas eu fiz isso, mas foi porque foi oportuno, a gente conseguiu”.

16. Como os/as alunos/as reagem a essa temática?

“Tem uns que dizem... “ah professora a aula de matemática, não é disso aí não”...eles acham que eu só posso entender de matemática, mas eu digo para eles que a gente tem que ter conhecimento de tudo um pouquinho e estar sempre em busca de novos conhecimento, mas a gente vai...tem um jogo de cintura, muito tempo de sala de aula para tá saindo desses apereios”.

17. Discutir sobre gênero, raça/etnia e diversidade sexual está previsto no Currículo Escolar, no seu Plano de Ensino?

“Não. Agora eu gosto. Depois que teve essas discussões eu peguei alguns documentários, músicas, passamos a desenvolver mais.... Eu passei uns dias a desenvolver mais...trabalhando em cima disso, foi muito bom, todo mundo gostou lá na escola”.

18. No cotidiano da escola, há disseminação sobre a igualdade de gênero, raça/etnia, diversidade sexual, nas diferentes atividades?

“Não, a eu acho que não”.

19. No cotidiano da escola, há dificuldades em disseminar concepções sobre a igualdade de gênero, raça/etnia, diversidade sexual, nas diferentes atividades?

“Tem isso aí, a gente vive isso. Os professores, a maioria dos professores acha que não é da sua área, por exemplo, professor de física... Eu entrei com a matemática e foi muito bom, e eu tou sempre em sala de aula, eu gosto, sempre eles estão com... Tinha uma menina grávida aí começam a falar, aí a gente começa a falar...Teve uma vez que nós fizemos um chá de baby...Tavam tudo falando dela...mas ganhou lembrancinhas. Mas tem colegas que não gostam muito, eu acho deveria acontecer mais”.

20. Você identifica possibilidades ou dificuldades de disseminar concepções sobre a igualdade de gênero, raça/etnia e diversidade sexual? Comente

“Acho que tem possibilidade, depende da pessoa que saber como passar para poder conquistar para a pessoa ver que é importante. Tem que ser tratada assim: deve levar uma pessoa que tem um bom conhecimento para abrir uma discussão, saber como falar, tem muitas pessoas que vêm diferente, então para que as pessoas possam entender realmente o que é gênero e diversidade, tem que ter uma pessoa que tenha uma base prática naquilo”.

21. Caso o ambiente escolar reforce o paradigma da desigualdade de gênero, raça/etnia e diversidade sexual, de onde devem partir as mudanças? Justifique.

”. Reforça. Todas as escolas quando tem o planejamento geral, reforça. Depende do próprio professor...A maioria vive na correria, trabalha manhã, tarde e noite, só quer dar aquele conteudozinho, pronto, acabou, não quer ver como estão os jovens hoje....Nós somos os primeiros a querer o melhor dos alunos. Depende muito da força de vontade de cada um que tá na frente.

(Percebi depois, ao ouvi o áudio, que a entrevistada parece não ter entendido a pergunta, se manteve na pergunta anterior).

22. Caso o ambiente escolar reforce o paradigma da desigualdade de gênero, gênero, raça/etnia e diversidade sexual, o que considera que deve ser feito para promover mudança? Justifique

“Ter mais conversa, mas encontro, com os líderes, diretores, professores, supervisores, m para todos nós termos a consciência de que aquilo realmente é importante na vida dos alunos. Porque já não tá sendo fácil para os pais, os filhos hoje em dia não tem mais respeito pelos pais e se nós, que estamos lá, que é a segunda casa dos alunos, nós não tivermos em cima ajudando, o que que vai ser deles? Então, precisa de mais conhecimento, mais conversa de gestor, supervisor, fazer planejamento, pra que aquilo ali não ficar só no papel”.

CURSISTA P7

Local da entrevista: Codó/Ma

Data: 19 de julho de 2016

DADOS PESSOAIS

Nasceu em Bom Jardim, em 18.02.71, 45 anos, solteira, sem filhos, Católica, pós graduação (Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos), 15 anos como professora, faz parte de um órgão público na Formação de Professores.

DIMENSÃO A: formação e participação no curso GDE

1. Como soube e de onde partiu a iniciativa para participar no GDE?

“Sempre gostei de fazer cursos, de Formação, vi no site da UemaNet, fiz inscrição, fui selecionada”.

2. Qual foi a sua motivação para participar no curso GDE?

“Pela temática”.

3. O curso GDE tratou de questões sobre gênero, raça/etnia e diversidade sexual.

No seu entendimento, como é que essas questões devem ser tratadas no âmbito das políticas públicas de educação?

“Acha que o tema deve ter bastante propriedade, conhecimento da temática. Acho que é muito importante, quando se monta todo um trabalho, esse tema ficar de lado, não fica bem”.

4. Do ponto de vista da Legislação, conhece algum instrumento que trate da perspectiva de gênero, raça/etnia e diversidade sexual na educação? Se sim, qual?

“Sei que tem, mas não lembro”.

5. Se tem conhecimento de mecanismos legais que tratem da perspectiva de gênero, raça/etnia e diversidade sexual na educação, considera que estes demarcaram mudanças nos paradigmas tradicionais sobre essas questões? Se sim, em que sentido?

“Não lembro”

6. Como avalia o seu processo de aprendizagem no curso GDE?

“Para o meu conhecimento ajudou muito a esclarecer vários temas abordados, e no cotidiano lembro dos conhecimentos adquiridos para colocar em prática”.

7. Qual era o seu entendimento sobre as questões de Gênero antes do curso GDE?

O que contribuiu para esse entendimento antes de frequentar o curso?

“A questão masculino e feminino, sempre separado. Antes do curso, compreendia essa separação, sempre vivemos numa sociedade a questão do homem, e através do curso a gente viu que não era. A questão de gênero deve ser respeitada”.

8. Qual é o seu entendimento sobre Gênero a partir do curso GDE?

“Hoje, deve haver o respeito à diversidade, a cultura ...Ajudou a ver a questão da desigualdade, desigualdade racial, a desigualdade da diversidade sexual, a gente ver muito principalmente nas escolas, a gente tem sempre que fazer esse trabalho, para que tenha respeito ao outro. Independente de raça, religião, buscar respeito, mas para isso tem que fazer esse trabalho, esclarecendo o porquê”.

9. Na sua visão, quais são os pontos fortes e os pontos fracos do curso GDE?

“Um ponto forte, só consegui concluir por conta da Rosimar, ela insistia, como tutora, ia buscar, incentivava, pedia para não desistir, ela ia participar, a questão dos módulos, tudo foi muito bom. Não teve nada negativo”.

10. O que o curso acrescentou na sua vida pessoal e profissional?

“Achei interessante, a gente sabe que na escola a gente convive com muitas pessoas, desde os alunos, os pais, os próprios professores. E nós enquanto professores temos sempre que estar se capacitando para lidar com as situações, explicar com propriedade... e essa temática abrange muito. Gosto de fazer para aprender...”.

11. Com que frequência participa em formações sobre a temática de gênero?

“Não mais participei de nenhum curso depois do GDE sobre esse tema”

12. Quando participa em formação sobre o gênero, o tema é discutido associado às questões de raça/etnia, classe e diversidade sexual ou não ?

(ver resposta anterior)

DIMENSÃO B: Gênero e práticas escolares

13. Ao longo da sua carreira, como se sente lidando com meninos e meninas em sala de aula?

“Trabalho com educação infantil e com jovens e adultos. Através do curso eu já procurava sempre justificando essa questão de menino e menina, todos juntos, pra fazer um trabalho que não houvesse separação entre meninos e meninas...todos juntos.

Na educação infantil tem isso de azul, tem que ser azul para homem, e rosa para mulher, e sempre procurava tá dizendo que não, cores são cores. Na escola sempre procurava não os separar. Mas para os jovens e adultos, falava mais da questão racial e homossexualismo, tratava a questão do respeito. Sempre um trabalho de respeito ao outro, independente da sua identidade”.

14. Considera que meninas e meninos possuem desenvolvimento escolar diferenciado no processo de aprendizagem ou não? Porque é que pensa dessa forma?

“Não acho que haja diferença entre meninos e meninas em sala de aula. Antes de ser menino ou menina são seres humanos, são pessoas. Nunca digo que menino tem mais capacidade que menina”.

15. Costuma discutir em sala de aula a temática de gênero? Em que situações e qual a relevância?

“A gente nem pôde multiplicar, se tivesse um grupo, montado um trabalho, projeto de multiplicação da temática com outros professores, talvez tivesse surtido mais efeito. No meu caso, hoje, a gente trabalha mais na alfabetização, com leitura e escrita... A gente nunca levou essa temática. Uma vez na Secretaria a gente fez a formação sobre esse tema com alguns professores, uma coisa rápida”.

16. Como os/as alunos/as reagem a essa temática?

“Quando estava em sala de aula, tinha sempre aqueles que era por conta da falta de conhecimento, mas aí, como eu fazia o curso e procurava passar o que eu entendia, eles absorviam, entendiam e mudavam o seu comportamento, na questão do respeito ao outro”.

17. Discutir sobre gênero, raça/etnia e diversidade sexual está previsto no Currículo Escolar, no seu Plano de Ensino?

“Não tinha no plano”.

18. No cotidiano da escola, há disseminação sobre a igualdade de gênero, raça/etnia, diversidade sexual, nas diferentes atividades?

“Na Educação infantil não teve. Na época, nível médio também não. Só se fosse algum projeto...”.

19. No cotidiano da escola, há dificuldades em disseminar concepções sobre a igualdade de gênero, raça/etnia, diversidade sexual, nas diferentes atividades?

“Não”.

20. Você identifica possibilidades ou dificuldades de disseminar concepções sobre a igualdade de gênero, raça/etnia e diversidade sexual? Comente

“Tem possibilidade de disseminar a igualdade, mas parte de um conjunto, da gestão. Dificuldade não tem se quiserem... É uma temática que requer bastante conhecimento, se não quiser deixar de lado”.

21. Caso o ambiente escolar reforce o paradigma da desigualdade de gênero, raça/etnia e diversidade sexual, de onde devem partir as mudanças? Justifique.

“Não”.

22. Caso o ambiente escolar reforce o paradigma da desigualdade de gênero, gênero, raça/etnia e diversidade sexual, o que considera que deve ser feito para promover mudança? Justifique

“A gente nunca parou para falar da temática. Os professores devem tá se capacitando para saber lidar com as situações e falar com propriedade”.

CURSISTA D1

Local da entrevista: Codó/Ma
Data: 25 de novembro de 2016

DADOS PESSOAIS

Nascida em Codó, em 02.11.90, casada, 01 filha, católica, possui formação em Licenciatura em história; Especialização em História do Brasil, Cultura e Sociedade; Psicologia da Educação, está na docência há 8 anos, e atualmente é professora de História e Arte.

DIMENSÃO A: formação e participação no curso GDE

1. Como soube e de onde partiu a iniciativa para participar no GDE?

“Pelo site da UemaNet”.

2. Qual foi a sua motivação para participar no curso GDE?

“Eu gosto da temática, eu acho que alunos tem pouca informação a respeito de gênero e diversidade”.

3. O curso GDE tratou de questões sobre gênero, raça/etnia e diversidade sexual. No seu entendimento, como é que essas questões devem ser tratadas no âmbito das políticas públicas de educação?

“Com informação com debates, mostrando a realidade, fazendo com que os alunos sejam estimulados e não manipulados” .

4. Do ponto de vista da Legislação, conhece algum instrumento que trate da perspectiva de gênero, raça/etnia e diversidade sexual na educação? Se sim, qual?

“Sim, as leis, as novas leis... a obrigatoriedade do ensino, da cultura afro. Não lembro a lei”

5. Se tem conhecimento de mecanismos legais que tratem da perspectiva de gênero, raça/etnia e diversidade sexual na educação, considera que estes demarcaram mudanças nos paradigmas tradicionais sobre essas questões? Se sim, em que sentido?

“Sim, sim....eu vejo assim, quando se tem uma lei, tem uma obrigatoriedade de se aplicar com mais rigor, e aí isso...isso faz com que as Prefeituras, os órgãos, as Coordenações, elas tenham uma atenção melhor com essa questão de gênero, das etnias, enfim com essas temáticas, deve ser trabalhada a partir de uma obrigatoriedade, vamos dizer assim, imposta. As leis trouxeram mudanças. A forma de lidar com certos problemas, certos preconceitos dentro na sala de aula, a gente tem um cuidado melhor de lidar com essas informações”.

6. Como avalia o seu processo de aprendizagem no curso GDE?

“A partir do curso tive uma gama de informação e agora sei separar gênero de sexualidade”

7. Qual era o seu entendimento sobre as questões de Gênero antes do curso GDE? O que contribuiu para esse entendimento antes de frequentar o curso?

“Eu não tinha muito entendimento de gênero, era muito vago, gênero que eu entendia mesmo, só mesmo masculino e feminino...”

8. Qual é o seu entendimento sobre Gênero a partir do curso GDE?

“Pouco muito pouco.....Antes do curso eu não sabia que essa questão de gênero tinha que delimitar o que era para menino, o que era para menina...Porque se a gente for...isso é para menino e isso é para menina, eu tava fazendo uma espécie de segregação e o curso mostrou que a forma de lidar com gênero não é essa, é dialogando, porque se for só separar, fazer sempre essa separação..... na frente vai gerar conflito. E aí, no curso, eu aprendi o que pode e o que não pode, o que deve ser dito e o que não deve ser dito, principalmente dentro da sala de aula”.

9. Na sua visão, quais são os pontos fortes e os pontos fracos do curso GDE?

“Ponto fraco, eu achei que houve poucos encontros presenciais...e forte, as referências são muito boas”.

10. O que o curso acrescentou na sua vida pessoal e profissional?

“A forma de discutir a temática, como falar essa questão de gênero, as questões as questões étnicas raciais, e na vida pessoal, me ajudou muito a lidar com minha filha, a mostra para ela, como conversar sobre as brincadeiras...”

11. Com que frequência participa em formações sobre a temática de gênero?

“Particpei de outros, uns três anos depois fiz outro, em Peritoró, os professores promoveram, os coordenadores de história”.

12. Quando participa em formação sobre o gênero, o tema é discutido associado às questões de raça/etnia, classe e diversidade sexual ou não

“Lá eles trabalhavam a questão do negro, as políticas públicas, a questão das cotas, questão da discriminação racial e também a discriminação de gênero, discutiram os também casamentos homoafetivos, nas temáticas... discussões que estão ainda em andamento, que a sociedade ainda tem preconceito. ”

DIMENSÃO B: Gênero e práticas escolares

13. Ao longo da sua carreira, como se sente lidando com meninos e meninas em sala de aula?

“Bem. Eu gosto”

14. Considera que meninas e meninos possuem desenvolvimento escolar diferenciado no processo de aprendizagem ou não? Porque é que pensa dessa forma?

“Não”

15. Costuma discutir em sala de aula a temática de gênero? Em que situações e qual a relevância?

“Eu discuto quando algo é discriminação, quando há certos conflitos, por questão de opção de algum aluno, por algum jeito em que os outros costumam julgar e discriminar....Eu tento mediar aquele conflito que ta acontecendo”.

16. Como os/as alunos/as reagem a essa temática?

“Às vezes eu consigo mediar o conflito em sala de aula, mas as vezes eu levo para a Direção.. é voltado mais para questão da diversidade sexual..As ocorrências tendem a se repetir...Naquele momento sim, eu consigo sanar, mas aí volta e meia, qdo aquela pessoa com os trejeitos de homossexual volta, as ofensas continuam...Naquele momento sim, eu consigo sanar, mas aí, volta e meia, quando aquela pessoa, com os trejeitos de homossexual volta, as ofensas continuam...”

17. Discutir sobre gênero, raça/etnia e diversidade sexual está previsto no Currículo Escolar, no seu Plano de Ensino?

“Quando eu estou com o 8º ou 9º ano, quando está dentro do tema, trago dados da questão homofóbica, mas não tem documentos, como Planos...”

18. No cotidiano da escola, há disseminação sobre a igualdade de gênero, raça/etnia, diversidade sexual, nas diferentes atividades?

“Fala-se muito”..

19. No cotidiano da escola, há dificuldades em disseminar concepções sobre a igualdade de gênero, raça/etnia, diversidade sexual, nas diferentes atividades?

“Há alguns entraves, mas nada que impeça, a ponto de não haver...Entraves...tem os companheiros religiosos que não gostam de trabalhar certos temas...”

20. Você identifica possibilidades ou dificuldades de disseminar concepções sobre a igualdade de gênero, raça/etnia e diversidade sexual? Comente

“Sim, mas depende da gestão, nada do que conversando não se resolve”.

21. Caso o ambiente escolar reforce o paradigma da desigualdade de gênero, raça/etnia e diversidade sexual, de onde devem partir as mudanças? Justifique.

“Aqui é uma comunidade pobre, eu tenho essa preocupação no momento de falar com eles, de lidar com eles, pra não me impor como algo melhor do que eles, eu tenho particularmente uma relação muito boa com meus alunos, sempre procuro me igualar no sentido de que estou ali como amiga, professora, mas sempre expondo minha opinião e não fazer que cause constrangimento para eles”.

22. Caso o ambiente escolar reforce o paradigma da desigualdade de gênero, gênero, raça/etnia e diversidade sexual, o que considera que deve ser feito para promover mudança? Justifique

“Não reforça a desigualdade”

CURSISTA D2:

Local da entrevista: Codó/Ma

Data: 20 de julho de 2016

DADOS PESSOAIS

Nascido em Codó, 18.02.70, 39 anos, união estável, 02 filhos, católico, na docência há 12 anos, formado em Pedagogia, Especialista em Gestão Pública Municipal; História Política do Brasil; Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional; Educação do Campo; Maçonologia: História e Filosofia da Maçonaria.

DIMENSÃO A: formação e participação no curso GDE

1. Como soube e de onde partiu a iniciativa para participar no GDE?

“Na internet, descobri a disponibilidade das vagas na cidade de Codó. A gente sentiu que aquele curso é de suma importância pra que a agente pudesse tá melhorando a nossa prática em sala de aula, compreendendo mais sobre as diferenças entre os gêneros no contexto escolar, e a gente teve interesse de fazer para melhorar a nossa prática enquanto pessoa, educador, enquanto formador de opinião”.

2. Qual foi a sua motivação para participar no curso GDE?

“Às vezes tem o conhecimento, mas não sabe lidar, mas tem que buscar o conhecimento, para tentar estar preparado, porque a realidade é um pouco diferente do teórico”

3. O curso GDE tratou de questões sobre gênero, raça/etnia e diversidade sexual. No seu entendimento, como é que essas questões devem ser tratadas no âmbito das políticas públicas de educação?

“Primeiro passo, precisa ainda iniciar com capacitação. Os profissionais não estão preparados para lidar com essa temática, eu falo porque a gente que pôde absorver um pouco desse conhecimento durante o curso e tentar dentro das situações que são apresentadas no nosso dia a dia, no ambiente escolar, uma alternativa uma proposta para resolver as situações. A gente enquanto educador, no dialogo no dia a dia, na escola, com os demais companheiros, a gente sente que ainda há desinformação por parte da maioria dos educadores”.

4. Do ponto de vista da Legislação, conhece algum instrumento que trate da perspectiva de gênero, raça/etnia e diversidade sexual na educação? Se sim, qual?

“Especificamente, no momento, não posso informar uma lei, mas tem a Constituição 1988 pra assegurar o direito da educação para todos ... e a gente tem o ECA que está aí para assegurar direitos para as crianças, mas, infelizmente, a temática do ECA não é trabalhada no ambiente escolar”.

5. Se tem conhecimento de mecanismos legais que tratem da perspectiva de gênero, raça/etnia e diversidade sexual na educação, considera que estes demarcaram mudanças nos paradigmas tradicionais sobre essas questões? Se sim, em que sentido?

“A constituição 1988 foi muito importante, trouxe muitas mudanças, mas infelizmente algumas não aplicadas, e, principalmente, no ambiente educacional. A gente percebe que sobre a formação do educador algumas metas que foram estabelecidas pelo Governo Federal, algumas foram atingidas, mas sem qualidade”.

6. Como avalia o seu processo de aprendizagem no curso GDE?

“Acredito ele foi muito importante para meu crescimento, principalmente enquanto pessoa, tomar conhecimento das temáticas que foram envolvidas no curso, talvez pude romper preconceitos, que poderiam estar ligados à nossa pessoa, foi bom para eu ter um olhar diferente”.

7. Qual era o seu entendimento sobre as questões de Gênero antes do curso GDE? O que contribuiu para esse entendimento antes de frequentar o curso?

“Eu até poderia pensar em alguns aspectos de forma preconceituosa, mas eu já tinha assim um pouco de conhecimento que me levava para um campo que a gente deveria respeitar o outro dentro das suas escolhas, então o meu pai sempre ensinou isso, que todas as pessoas devem ser vistas com respeito, devem ser respeitadas, e a gente não julgar pela aparência, pela cor da pele, pela classe social...”

8. Qual é o seu entendimento sobre Gênero a partir do curso GDE?

“Seria uma busca de efetivação de condições mais dignas no meio social, para que as pessoas tenham uma condição de se sentir mais respeitada, de se sentir mais valorizada, de incentivo à busca do saber, ao melhoramento do homem. Quando falo de homem me refiro a homens e mulheres, de todos que estão inseridos nas questões de gênero, como pessoas mais assim amorosas, pessoas que efetivamente vivem o que a sociedade pode proporcionar para elas independentemente da cor, da situação econômica, independente de morar numa casa simples, casa de tijolo, casa de barro, ou ser da zona rural, ou ser da periferia ou da zona urbana... mas, da questão de eu me valorizar enquanto pessoa. Independente do que eu goste, tenho que ser uma pessoa que se valoriza, se olha no espelho e se acha bonito do jeito que é, como é, se aceitar como é... que não cria preconceito nem contra ele mesmo, e que ajuda os outros a combater os preconceitos de gênero tão aflorado no meio social”.

9. Na sua visão, quais são os pontos fortes e os pontos fracos do curso GDE?

“Ponto forte: a participação nos fóruns, porque é o momento de você colocar algumas experiências, algo que você viveu, é um momento de tomar conhecimento das experiências dos demais participantes. O nosso tutor a distância, ele sempre conversava muito, de forma grupal, e e-mails ele me mandava, orientando, e agente teve esse relacionamento mais próximo, mandava textos, links, para estarmos conhecendo a temática”.

Ponto fraco: Eu acredito que o curso deveria ter mais material impresso e também vídeos. O vídeo consegue atingir a clientela de forma mais rápida.

10. O que o curso acrescentou na sua vida pessoal e profissional?

“A gente sentiu que aquele curso é de suma importância, pra que a agente pudesse tá melhorando a nossa prática em sala de aula, compreendendo mais sobre as diferenças entre os gêneros no contexto escolar, e a gente teve interesse de fazer para melhorar a nossa prática enquanto pessoa, educador, enquanto formador de opinião”.

11. Com que frequência participa em formações sobre a temática de gênero?

“Ultimamente não tenho participado muito, o conhecimento mais atual é o que consigo ler, são temas relacionados, e só através da internet, assinatura de algumas revistas, a Revista Escola.

12. Quando participa em formação sobre o gênero, o tema é discutido associado às questões de raça/etnia, classe e diversidade sexual ou não.

(ver resposta anterior)

DIMENSÃO B: Gênero e práticas escolares

13. Ao longo da sua carreira, como se sente lidando com meninos e meninas em sala de aula?

“A gente se sente feliz pelo que a gente pôde fazer, e continuo dando uma contribuição aos meus alunos”.

14. Considera que meninas e meninos possuem desenvolvimento escolar diferenciado no processo de aprendizagem ou não? Porque é que pensa dessa forma?

“Cada ser é um ser diferente com “n” habilidades para serem desenvolvidas. O educador tenta desenvolver as habilidades no seu tempo, no tempo de cada um, uns aprendem mais rápido, outros não. No contexto geral, é buscar um equilíbrio, equiparar os alunos...Não posso diferenciar capacidades por ser menino ou menina”.

15. Costuma discutir em sala de aula a temática de gênero? Em que situações e qual a relevância?

“É uma temática atual, a gente tem conversado porque a gente tem observado o comportamento de alguns meninos, algo está no seu eu que às vezes aflora em sala de aula, e sempre tem os meninos que dizem que não são coisas de menino, e a gente conversa que ser um pouco mais delicado também não quer dizer que eu não seja homem, e optar pelo mesmo sexo também não quer me desmerecer, não quer dizer que eu não seja homem”.

16. Como os/as alunos/as reagem a essa temática?

“Eles gostam, mas alguns têm preconceito...Os alunos que tratam com preconceito, tem resistência, usam apelidos...mas 70% tem respeito em sala de aula. Percebo que os jovens homossexuais possuem mais conhecimento, se destacam culturalmente em sala de aula, então os demais se aproximam no momento do agrupamento para as atividades escolares.

“Os alunos querem conversar sobre tudo. Até porque os alunos de hoje em dia, eles gostam que o professor saiba da novela, do cantor, esportivo, quem jogou...Tudo isso eles cobram do professor, eles questionam os casos abordados na novela, se houve um beijo entre homens, que cria impacto, e questionam o que a gente acha. Então comenta,

justifica, e a gente observa isso. Tem gente que vai achar errado a cena, mas não podemos olhar só com o olho do que é certo ou errado. Aquilo é uma ficção, mas encenando um roteiro do mundo real...Eu vou desprezar e dizer que é feio? Não, eu tenho que ver que na nossa realidade aquelas pessoas têm esse direito de andarem juntas, as pessoas têm o direito de optar pela pessoa do mesmo sexo; não vou marginalizar, fazer xingamento, posso até não concordar, mas não vou hostilizar. Você ter um vizinho, amigo, e aí não pode desmerecer, não é correto, tem que procurar respeitar, e quem optar pelo mesmo sexo, também tem que se respeitar”

17. Discutir sobre gênero, raça/etnia e diversidade sexual está previsto no Currículo Escolar, no seu Plano de Ensino?

Eu vejo como um tema transversal...

“O Professor tem que tá tarde e noite. Apesar de que tem um tempo na escola, leva trabalho para casa. Às vezes prepara a aula, mas às vezes o caminho é diferente. Às vezes eu passo quarenta minutos em História. Às vezes pode acabar incidindo no erro de não colocar o tema, mas não estando no papel, não deixa de ser abordado, porque há momentos que acaba lhe levando para esse lado, e tendo as suas leituras, você pode discutir em sala de aula e tirar proveito dentro do conteúdo trabalhado em sala de aula”.

18. No cotidiano da escola, há disseminação sobre a igualdade de gênero, raça/etnia, diversidade sexual, nas diferentes atividades?

“De forma tímida essa discussão vem acontecendo, ela não é muito disseminada essa questão, os projetos não acontecem em larga escala como outros. É preferível falar de festa junina, de violência na escola, drogas, do que falar de gênero e diversidade na escola”.

19. No cotidiano da escola, há dificuldades em disseminar concepções sobre a igualdade de gênero, raça/etnia, diversidade sexual, nas diferentes atividades?

“Dentro das dificuldades vivemos um momento de implementação desse tema, devendo ser mais difundido no ambiente escolar, tornar o conhecimento mais visível. Está inserido nos conteúdos lecionados, mas de forma tímida”.

20. Você identifica possibilidades ou dificuldades de disseminar concepções sobre a igualdade de gênero, raça/etnia e diversidade sexual? Comente

“Tem dificuldade. Em alguns casos os educadores não têm leitura da temática, e o planejar das ações pedagógicas não traçam estratégias para que ocorra a discussão de gênero na escola. O Coordenador fiscaliza planos, e nos encontros deles traçam metas, o que deve e como deve acontecer. Falta uma provação para que a temática deva ser trabalhada no contexto educacional”.

21. Caso o ambiente escolar reforce o paradigma da desigualdade de gênero, raça/etnia e diversidade sexual, de onde devem partir as mudanças? Justifique.

“Das nossas autoridades maiores, Secretário de Educação, nossos professores deveriam reivindicar a colocação desse tema na escola. Existe no currículo, nas ementas, mas agora, a prática, não está sendo efetivada, a gente sabe que tem sido divulgada, chega na escola, está nas leis, mas não está sendo trabalhada”.

22. Caso o ambiente escolar reforce o paradigma da desigualdade de gênero, gênero, raça/etnia e diversidade sexual, o que considera que deve ser feito para promover mudança? Justifique

“A desigualdade é ventilada, mas são poucos que se propõem a fazer diferente na sala de aula. Eu acho que é a consciência do profissional, enquanto educador, com compromisso social e ético, ao assumir a sala de aula, assim será pensado o tema e vai chegar na sala de aula”.

CURSISTA D3

Local da entrevista: Codó/Ma

Data: 19 de julho de 2016

DADOS PESSOAIS

Nascido em Codó, em 09.03.53, 65 anos, casado, 4 filhos, católico, formação: Ciências Agrárias e Pedagogia; Especialização em Educação do Campo; Educação Ambiental, tem 10 anos na docência, atualmente está em sala de aula.

DIMENSÃO A: formação e participação no curso GDE

1. Como soube e de onde partiu a iniciativa para participar no GDE?

“Através de incentivo da Secretária de Educação que estava como gestora da Universidade Aberta, fui convocado para participar do seletivo”.

2. Qual foi a sua motivação para participar no curso GDE?

“A esposa também participou do curso e tenho participado de todo momento da vida dela, da parte educacional”.

3. O curso GDE tratou de questões sobre gênero, raça/etnia e diversidade sexual. No seu entendimento, como é que essas questões devem ser tratadas no âmbito das políticas públicas de educação?

“Houve uma melhora muito grande em relação a gênero e diversidade”.

4. Do ponto de vista da Legislação, conhece algum instrumento que trate da perspectiva de gênero, raça/etnia e diversidade sexual na educação? Se sim, qual?

“Nas minhas leituras, eu vi até um compenho que foi elaborado pelo Ministério da Educação que falava especificamente de gênero e diversidade, e vejo essas questões como questões de crescimento”.

5. Se tem conhecimento de mecanismos legais que tratem da perspectiva de gênero, raça/etnia e diversidade sexual na educação, considera que estes demarcaram mudanças nos paradigmas tradicionais sobre essas questões? Se sim, em que sentido?

“Especificamente sobre a lei não tenho conhecimento”.

6. Como avalia o seu processo de aprendizagem no curso GDE?

“Foi uma ampliação de conhecimento, tudo que eu vi já tinha uma noção. Foi muito significativa”.

7. Qual era o seu entendimento sobre as questões de Gênero antes do curso GDE? O que contribuiu para esse entendimento antes de frequentar o curso?

“Já tinha conhecimento, foi apenas uma ampliação de conhecimento”.

8. Qual é o seu entendimento sobre Gênero a partir do curso GDE?

“O conhecimento ficou mais claro, mais sistematizado, facilitou para continuar a fazer o curso”.

9. Na sua visão, quais são os pontos fortes e os pontos fracos do curso GDE?

“Mesmo sendo adepto da educação a distância, eu acho que o curso poderia ser mais presencial, as decisões eram voltadas só sobre a tutoria a distância, e eu acho que se fosse mais presencial, o aprendizado seria melhor”.

10. O que o curso acrescentou na sua vida pessoal e profissional?

“Acrescentou conhecimento, principalmente foi ampliada”.

11. Com que frequência participa em formações sobre a temática de gênero?

“Dependendo do assunto que está tratando. Estava com a disciplina de sociologia, e foi bastante focado sobre a diversidade, foi fácil pelo conhecimento que eu já tinha, mas não fiz mais nenhum depois do GDE”.

12. Quando participa em formação sobre o gênero, o tema é discutido associado às questões de raça/etnia, classe e diversidade sexual ou não

(Ver resposta anterior)

DIMENSÃO B: Gênero e práticas escolares

13. Ao longo da sua carreira, como se sente lidando com meninos e meninas em sala de aula?

“Não lido com meninos e meninas, lido com adultos”.

14. Considera que meninas e meninos possuem desenvolvimento escolar diferenciado no processo de aprendizagem ou não? Porque é que pensa dessa forma?

“Lidando com rapazes e moças, o processo de aprendizagem é diferenciado. As moças são mais prendadas para o estudo. Os rapazes são mais alheios. Talvez pela própria formação deles. O homem infelizmente é diferente da mulher. Deveriam ter o mesmo foco. A moça é mais focada do que os rapazes”.

15. Costuma discutir em sala de aula a temática de gênero? Em que situações e qual a relevância?

“Considero relevante. A forma como trabalho e avalio no mesmo momento. Gostam da minha maneira de avaliar”.

16. Como os/as alunos/as reagem a essa temática?

“Reagem de forma natural. Hoje o rapaz e a moça estão muito focado na realidade”.

17. Discutir sobre gênero, raça/etnia e diversidade sexual está previsto no Currículo Escolar, no seu Plano de Ensino?

“Está previsto no currículo escola, nas ementas da disciplina, discutidas pelo Conselho dos Professores, tá lá dentro da grade”.

18. No cotidiano da escola, há disseminação sobre a igualdade de gênero, raça/etnia, diversidade sexual, nas diferentes atividades?

“Existe, mas ainda é muito deficiente a implementação dessas políticas. Depende muito da Instituição”.

19. No cotidiano da escola, há dificuldades em disseminar concepções sobre a igualdade de gênero, raça/etnia, diversidade sexual, nas diferentes atividades?

“Dificuldade. A capacitação existe de forma incipiente”.

20. Você identifica possibilidades ou dificuldades de disseminar concepções sobre a igualdade de gênero, raça/etnia e diversidade sexual? Comente

“Dificuldade. Os profissionais ainda não estão qualificados para essa temática de gênero e diversidade”.

21. Caso o ambiente escolar reforce o paradigma da desigualdade de gênero, raça/etnia e diversidade sexual, de onde devem partir as mudanças? Justifique.

“A mudança deve partir da gestão das escolas, nos diferentes níveis. Os profissionais que fizeram o curso, a qualificação serviu para eles, não foram provocados para multiplicar para outros...Não houve interesse da Instituição”.

22. Caso o ambiente escolar reforce o paradigma da desigualdade de gênero, gênero, raça/etnia e diversidade sexual, o que considera que deve ser feito para promover mudança? Justifique

“A qualificação, implementarem o programa de gênero e diversidade de mais forma mais objetiva. Aqui e acolá o professor fala do tema em pauta”.

CURSISTA D4

Local da entrevista: Codó/Ma
Data: 19 de julho de 2016

DADOS PESSOAIS

Nascida em Codó, em 03.05. 62, casada, 3 filhas, católica , possui magistério superior, 5 anos na docência.

DIMENSÃO A: formação e participação no curso GDE

1. Como soube e de onde partiu a iniciativa para participar no GDE?

“Soube através do seu Francisco, cursava faculdade junto, avisou para sua esposa e para mim também”.

2. Qual foi a sua motivação para participar no curso GDE?

“O tipo do curso, a gente vive na sociedade de muito preconceito, as crianças desde pequena.”

3. O curso GDE tratou de questões sobre gênero, raça/etnia e diversidade sexual. No seu entendimento, como é que essas questões devem ser tratadas no âmbito das políticas públicas de educação?

“Devia ter mais cuidado, palestra, algum incentivo. Mesmo colega da gente tem muito preconceito, tá lá dentro. Falta um pouco de trabalho, não vejo na cidade, o único que trabalha é a PLAN, organização não governamental”.

4. Do ponto de vista da Legislação, conhece algum instrumento que trate da perspectiva de gênero, raça/etnia e diversidade sexual na educação? Se sim, qual?

“Que tem lei, tem. A lei existe, mas tá lá..., mas é pouco ou de jeito nenhum. Só vai ser cumprida em caso já grave, como no caso de homossexual, só vai ver quando há casos quase sem jeito. A etnia acho que é um caso que mais aparece, no caso, em todo lugar aparece”.

5. Se tem conhecimento de mecanismos legais que tratem da perspectiva de gênero, raça/etnia e diversidade sexual na educação, considera que estes

demarcaram mudanças nos paradigmas tradicionais sobre essas questões? Se sim, em que sentido?

“Hoje, poderia dizer que apesar de todo esforço das leis, mesmo assim a escola como um todo não está preparada, como um todo, mas está havendo um ganho no dia adia para que as pessoas não sejam jogadas de lado, para que não haja diferença entre preto e branco, para que adolescentes que tenham problemas com drogas sejam mais orientados”.

6. Como avalia o seu processo de aprendizagem no curso GDE?

“Deu para aprender alguma coisa que até então eu não sabia: o que significava as leis que poderiam tá sendo trabalhada, como trabalhar em sala de aula o gênero, a etnia e a diversidade sexual. Deu para pegar alguma coisa, mas não tanto como eu gostaria, talvez foi por mim mesma, por não ter pesquisado mais”.

7. Qual era o seu entendimento sobre as questões de Gênero antes do curso GDE? O que contribuiu para esse entendimento antes de frequentar o curso?

“Tenho pouco entendimento, não lembro se na faculdade teve alguma matéria que tinha isso aí, só mesmo na vivência, principalmente de gênero, as relações entre homens e mulheres.... Não sei nem como responder, a desigualdade é grande principalmente mesmo na família. Tipo assim, mulher não pode nada, o homem pode tudo. Isso é uma grande coisa que descobri que na realidade nós somos todos iguais e todos têm direito...Minha filha sempre me repreende, porque digo para meu neto que “isso é coisa de menino, e esse é de menina”, e ela diz que, como fui criada desse tipo, reproduzo”.

8. Qual é o seu entendimento sobre Gênero a partir do curso GDE?

“A partir do curso, pensar já penso, mas no impulso sai quando discuto. Direitos são iguais, não existe roupa rosa para menina, carro para menino, e boneca para menina, mas aquilo ficou dentro da minha mente, sabe... Mas, quando vou falar não sai, eu sei que não existe essa separação, mas lá dentro de mim quando vou falar, não sai, e a gente vive isso aí, com os pais de alunos, e as próprias crianças estão chamando o outro de veados.”

9. Na sua visão, quais são os pontos fortes e os pontos fracos do curso GDE?

“Pra mim não teve pontos fracos. Como o assunto eu não conhecia tanto assim, todos os pontos foram fortes. Talvez fraco da minha parte por não ter pesquisado mais, lido mais sobre o assunto, mas o curso não teve ponto fraco.”

10. O que o curso acrescentou na sua vida pessoal e profissional?

“Por mais que eu tenha sido relapsa com o curso, eu aprendi muita coisa. No caso de gênero mesmo, negócio de homem e de mulher, aprendi um pouco sobre a sexualidade também. Porque uma coisa que é muito complexa, a sexualidade, entender, não é nem entender, passar para alguém que eu estou trabalhando, pra dizer que aquilo ali é normal, que a pessoa não entende que é normal se nem eu mesmo entendi que é normal,

como é que vou passar? Abriu um pouco a minha mente sobre aquilo ali, sobre a sexualidade que antes não existia, uma coisa que agente tá vendo mais agora, antes não existia, as pessoas sempre excluía”.

11. Com que frequência participa em formações sobre a temática de gênero?

“Eu acho que depois do curso, participei de uma palestra da PLAN, só. Depois disso, nada”.

12. Quando participa em formação sobre o gênero, o tema é discutido associado às questões de raça/etnia, classe e diversidade sexual ou não

(Ver resposta anterior)

DIMENSÃO B: Gênero e práticas escolares

13. Ao longo da sua carreira, como se sente lidando com meninos e meninas em sala de aula?

“Eu acho que eu não faço diferença. No trabalho em si tanto menino como menina é tudo a mesma coisa”.

14. Considera que meninas e meninos possuem desenvolvimento escolar diferenciado no processo de aprendizagem ou não? Porque é que pensa dessa forma?

“Eu acho que as meninas são mais criativas, algumas do mesmo jeito no desenvolvimento, assim como tem menina lenta tem menino..”.

15. Costuma discutir em sala de aula a temática de gênero? Em que situações e qual a relevância?

“Nem tem nem como discutir por causa da idade deles. Mas, falar sempre falo. Como as meninas são mais ligadas a mim, os meninos dizem: “Só porque é menina você faz isso, só porque é menino você faz isso...” E eu digo que todos são iguais pra mim. Agora, quando é um caso de apresentar, escrever um trabalho, as meninas, elas têm mais facilidade. Enquanto os meninos têm mais facilidade para outro tipo de trabalho, a professora mandar ir num lugar pegar uma coisa. Não é que sejam todos, tinha um aluno que escrevia muito bem no quadro, e menina que tinha letra feia, mas as meninas têm mais habilidade para fazer trabalho, fazer colagem.... Não sei por que tem mais habilidade...”

16. Como os/as alunos/as reagem a essa temática?

“A maioria se cala, “ah mas a mamãe disse que ele é veado, meu pai disse que a mãe dele não presta...que tem irmão veado, sabe como é criança...”

17. Discutir sobre gênero, raça/etnia e diversidade sexual está previsto no Currículo Escolar, no seu Plano de Ensino?

“Acho que não..como eu trabalho com criança muito pequena, não...Na escola não foi abordado, só etnia...Sempre na mesma escola não vi no currículo não”.

18. No cotidiano da escola, há disseminação sobre a igualdade de gênero, raça/etnia, diversidade sexual, nas diferentes atividades?

“Poies é, tem da raça, mas da sexualidade não. Agente trabalha..teve duas vezes o projeto do mês de novembro...trabalha na igualdade de todos, e sempre tá no dia a dia falando.”

19. No cotidiano da escola, há dificuldades em disseminar concepções sobre a igualdade de gênero, raça/etnia, diversidade sexual, nas diferentes atividades?

“Há..principalmente da sexualidade, com certeza”.

20. Você identifica possibilidades ou dificuldades de disseminar concepções sobre a igualdade de gênero, raça/etnia e diversidade sexual? Comente

“Agente trabalha..teve duas vezes o projeto do mês de novembro...trabalha na igualdade de todos e sempre tá no dia a dia falando...”.

21. Caso o ambiente escolar reforce o paradigma da desigualdade de gênero, raça/etnia e diversidade sexual, de onde devem partir as mudanças? Justifique.

“Eu acho assim, como a gente tem trabalhado só a raça...eu não sei dizer em nível de escola, mas pra mim não é que tem um paradigma,mas ..pra criança é difícil falar desse tipo de coisa...”.

22. Caso o ambiente escolar reforce o paradigma da desigualdade de gênero, gênero, raça/etnia e diversidade sexual, o que considera que deve ser feito para promover mudança? Justifique

“Não sei te responder...como a diversidade sexual é uma coisa ainda é difícil pra muita gente, tem gente que despreza só pq tem um jeito de homossexual já despreza, eu acho que eu não posso te responder pela escola... no ano passado teve uma criança que tinha um jeitinho muito feio..qdo foi no final do ano a crina 12 anos do sexto ano assumiu que era homossexual e também duas crianças se beijando na sala, como ela era evangélica, ficou horrorizada...não sei te responder. Ela chamou o pai p conversar, mas não sei te dizer depois disso daí...”

CURSISTA D5**Local da entrevista:** Codó/Ma**Data:** 20 de julho de 2016**DADOS PESSOAIS**

Nascido em Coroatá, em 30.11.75, 41 anos, solteiro, sem filhos, católico não praticante, pos-graduação em Ciências Humanas, 17 anos na docência, graduação em Licenciatura Plena em Filosofia; Especialização em Ciências Humanas; Educação do Campo; Gestão, Supervisão e Planejamento Educacional

DIMENSÃO A: formação e participação no curso GDE**1. Como soube e de onde partiu a iniciativa para participar no GDE?**

“Eu estava vinculado a UemaNet, na época, dentro do programa de educação a distância, e apareceu as inscrições dentro dessa modalidade a distância, e optei por me aperfeiçoar. Na época, eu estava desde o 5º ano ao terceiro grau no curso de filosofia”.

2. Qual foi a sua motivação para participar no curso GDE?

“Como professor, temos que estar aperfeiçoando e também pela questão de já lidar com a diversidade dentro da sala de aula”.

3. O curso GDE tratou de questões sobre gênero, raça/etnia e diversidade sexual. No seu entendimento, como é que essas questões devem ser tratadas no âmbito das políticas públicas de educação?

“As políticas públicas deveriam observar dentro dessa realidade: Nós temos uma diversidade dentro da escola. Na sala de aula também não é diferente. O governo trata mais dentro de uma situação normal, deixam de lado as pessoas que, entre aspas, para eles, fogem da realidade familiar, como: diversidade sexual, e de gênero também. E o que nós vemos hoje? Nós temos o negro, o homossexual, o índio, todas as etnias e de gênero também dentro da escola, e essas políticas, a meu ver, não estão sendo tratadas como deveriam, e afasta do âmbito escolar as pessoas que não se encaixam nessa filosofia de normalidade, então eles se sentem anormal porque a sociedade os vê assim por falta de conhecimento. A meu ver, por falta de um estudo sobre gênero, e o governo não está interessado muito nisso, dentro dessa temática, porque nós temos situações que a gente vê pela televisão, de quando se implanta ou se tenta implantar dentro do plano de educação, temática sobre a diversidade, tanto de gênero, social, étnica, sexual. A sociedade às vezes, por falta de conhecimento, ela se foge de querer cobrar do governo um implemento ou implantação. Pelo contrário, pela mídia, às vezes as pessoas fazem

um engrossar do coro para que isso não aconteça, porque já leva para um lado totalmente diferente. Quanto mais se trabalha identidade sexual, de gênero.....porque estão pensando que isso aí é para levar para dentro da escola, colocar como normal esse gênero, a homossexualidade, e também eles pensam o seguinte, eu digo eles porque eu penso o contrário, que isso vai ajudar entender o próximo, não colocar o próximo naquela situação, porque o que a gente vê nos debates na mídia, principalmente pelos evangélicos, é que vai induzir as crianças a se tornarem... e, ao contrário, eles querem trazer aqueles que estão fora para dentro da escola, porque eles estão se afugentando da escola por causa da discriminação”.

4. Do ponto de vista da Legislação, conhece algum instrumento que trate da perspectiva de gênero, raça/etnia e diversidade sexual na educação? Se sim, qual?

“A Lei existe, eu creio que a lei exista, já tive lendo algo sobre, mas ela não está sendo aplicada. A etnia... Eu creio que ela está mais avançada, sobre raça e etnia está mais avançada, nós já vimos no material didático, já temos uma lei que é trabalhada dentro da história, dentro da geografia, na arte também está sendo tratada, por esse aspecto ela já está dentro da escola”.

5. Se tem conhecimento de mecanismos legais que tratem da perspectiva de gênero, raça/etnia e diversidade sexual na educação, considera que estes demarcaram mudanças nos paradigmas tradicionais sobre essas questões? Se sim, em que sentido?

“No dia a dia a gente já vê, há respeito, mas ainda falta muito ainda. Há respeito quando se trata desse tema dentro da escola, porque quando a gente fala de etnia, se fala de cultura também. Ao se falar de cultura nós temos que colocar em si as questões que ela apresenta dentro de cada grupo, e isso era quase tabu anteriormente, e hoje, a gente trabalha de uma forma mais leve, menos formal, porque a gente já tá vendo que há uma brecha muito grande para o diálogo dentro da sala de aula”.

6. Como avalia o seu processo de aprendizagem no curso GDE?

“Assim, houve mudança, com certeza, antes e após o curso, antes do curso eu não entendia muito as questões de gênero e de sexualidade, assim dentro do ambiente escolar”.

7. Qual era o seu entendimento sobre as questões de Gênero antes do curso GDE? O que contribuiu para esse entendimento antes de frequentar o curso?

“Havia falta de conhecimento sobre gênero e diversidade, porque até então não tinha lido materiais que traz pra gente de maneira clara, de maneira mais aberta de um diálogo que você possa tá trabalhando dentro da sala de aula porque o curso, ele veio para posteriormente você se formar e também dentro do seu ambiente de trabalho

socializar. O que eu fiz na época, eu não tinha um conhecimento, tratava como os outros, via assim como um modo de vida, uma maneira de viver, mas de modocomo a sociedade não olhava com bons olhos, e eu não vou mentir, eu também tinha um pouco de preconceito”.

8. Qual é o seu entendimento sobre Gênero a partir do curso GDE?

“É... Nós estamos falando da questão da sociedade em geral, de uma maneira de viver, de modo de vida ...Em geral, nós vemos que o gênero é masculino e feminino e há aquele que a pessoa tem como identidade. Nós não podemos discriminar, como está sendo até hoje discriminada uma parcela da população que é vista pela sociedade como desigual, então o gênero é aquilo que você tem como identidade para a sua vida, porque as vezes o menino quer ser menina, então é a identidade. Nós temos que respeitar o contrário, temos que respeitar o negro, temos que respeitar o índio, porque dentro de sua etnia ele também está fazendo parte de um gênero. Como falei antes, a gente não via de maneira tão detalhada como a gente ver hoje.”

9. Na sua visão, quais são os pontos fortes e os pontos fracos do curso GDE?

“Ponto forte, essa questão de querer políticas públicas voltadas para gênero e diversidade, que ele, o curso, fez não só a mim como aos outros colegas, e tantos outros que passaram por ele, dá uma visão de nossa sociedade, que é bem diversificada, que precisa ser respeitada, e agente precisa buscar políticas públicas para implementar mais esse tema”.

10. O que o curso acrescentou na sua vida pessoal e profissional?

“No Profissional, conhecimento e ver de forma diferente e no campo pessoal, entender mais um pouco essa diversidade”.

11. Com que frequência participa em formações sobre a temática de gênero?

“Fizoutro curso que foi Material Didático para Diversidade e Etinia, uma coisa também voltada para sala de aula, e esse curso parecido com o GDE, mas trata mais da didática em sala de aula, e fiz também outro sobre Meio Ambiente, e outra pós em Educação do Campo, mas a gente faz outras leituras”.

12. Quando participa em formação sobre o gênero, o tema é discutido associado às questões de raça/etnia, classe e diversidade sexual ou não

“O outro curso trabalhou mais a questão social, aonde se trabalhava a política pública e desigualdade, principalmente social. Desigualdade: poucos com muito e muitos com pouco, e em relaçãoao preconceito, porque sem querer já coloca para o lado pessoal, mas a gente por ser da raça negra, a gente já sofreu com esse preconceito, talvez até hojeas pessoas, nos ambientes...A gente sabe que é da cultura, mas a gente nunca aceita, e quando se fala nas políticas públicas,no material didatico, fala mais da desigualdade do que da questão de gênero”.

DIMENSÃO B: Gênero e práticas escolares

13. Ao longo da sua carreira, como se sente lidando com meninos e meninas em sala de aula?

“Nas minhas turmas...as turmas que já passei e trabalho até hoje são turmas que a gente vê toda uma situação social, quanto também de gênero, já trabalhei com turmas mistas...”

14. Considera que meninas e meninos possuem desenvolvimento escolar diferenciado no processo de aprendizagem ou não? Porque é que pensa dessa forma?

“No desenvolvimento de aprendizagem, a gente percebe que a diferença não tá tão grande, mas há. As meninas tendem a prestar mais atenção e a aprender mais...os meninos são mais agitados, dispersam mais da aula”.

15. Costuma discutir em sala de aula a temática de gênero? Em que situações e qual a relevância?

“Não, as temáticas só são discutidas em momentos em que ela se apresenta, porque no decorrer do dia, as disciplinas têm que ser dadas, e aí agente naquela corrida contra o tempo em apresentar o maior número de conteúdo, acaba não falando muito dessa diversidade que nós temos, mas ao se apresentar numa roda de conversa trazidas pelos alunos a gente entra e começa a trabalhar”.

16. Como os/as alunos/as reagem a essa temática?

“Agora mesmo trabalho onde tem uma criança homossexual, tem 14 anos, mas já tem sua identidade, os colegas falam, mas ela não liga, porque aquilo que ela é, ela não esconde, então a gente não se sente constrangido com nada porque depois do curso a gente tem uma visão totalmente diferente, e isso faz com que a gente dialogue com os alunos e com o próprio aluno que tem a diversidade na sua vida. ”

17. Discutir sobre gênero, raça/etnia e diversidade sexual está previsto no Currículo Escolar, no seu Plano de Ensino?

“Não está no currículo, infelizmente não”.

18. No cotidiano da escola, há disseminação sobre a igualdade de gênero, raça/etnia, diversidade sexual, nas diferentes atividades?

“Nas atividades não há disseminação de igualdade. Só nas datas comemorativas, exemplo de raça, final do ano, lá para novembro, sobre o Dia do Índio no mês de abril”.

19. No cotidiano da escola, há dificuldades em disseminar concepções sobre a igualdade de gênero, raça/etnia, diversidade sexual, nas diferentes atividades?

“Nao, infelizmente não tem essa disseminação. ”

20. Você identifica possibilidades ou dificuldades de disseminar concepções sobre a igualdade de gênero, raça/etnia e diversidade sexual? Comente

“A escola não tem assim, nada que impeça, mas fica assim: o professor tem que apresentar um plano anual, bimestral, onde contemple aquele conteúdo que se vai trabalhar”. Eu creio que se a gente colocar de uma maneira não tão muito aflorada pode sim, há sim esse viés, essa possibilidade de trabalhar. (...) “Não tomando muito o tempo da disciplina, ela pode sim ser trabalhada, isso não há impedimento”.

21. Caso o ambiente escolar reforce o paradigma da desigualdade de gênero, raça/etnia e diversidade sexual, de onde devem partir as mudanças? Justifique.

“Reforça, a gente queria dizer não, mas reforça de uma maneira ou de outra. Como a gente trabalha com diversas pessoas da sociedade, zona urbana, zona rural... a gente ver algumas questões em sala de aula que a gente quer ate rebarter ...mas...Por exemplo: Quando o diretor entra na sala de aula e diz que quer todo mundo de farda , agente olha as vezes o semblenate de uma criança, que ela não tem condições de comprar aquela farda. E às vezes vem e fica mais acanhada com os colegas porque vem todo dia com a mesma roupinha, é uma questão para ela um tanto constrangedora. Então quando quer igualar todo mundo eu acho que ela exclui alguém que não pode estar naquele patamar de igualdade”.

22. Caso o ambiente escolar reforce o paradigma da desigualdade de gênero, gênero, raça/etnia e diversidade sexual, o que considera que deve ser feito para promover mudança? Justifique

“Deveria partir mesmo do próprio MEC esses debates, mas o que a gente tá vendo que vai ser, digamos, impossível, pelo que a gente vem lendo, eles vão fazer tudo para ir adiando esse debate, por conta de religião, por conta do próprio cenário nacional, esta lá as pessoa que deveriam se preocupar, mas estão maispreocupados com o que outros países vão pensar, ou com grupos religiosos. Estão pensando e deixando uma coisa que é muito ampla que é educar o povo para essa diversidade que nos temos”.
