

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA
DOUTORADO EM TECNOLOGIA**

CÍNTIA DE SOUZA BATISTA TORTATO

**ARTICULAÇÕES ENTRE GÊNERO, EMPODERAMENTO E
DOCÊNCIA: ESTUDO SOBRE UM CURSO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA
FEDERAL DO PARANÁ**

TESE

CURITIBA

2014

CÍNTIA DE SOUZA BATISTA TORTATO

**ARTICULAÇÕES ENTRE GÊNERO, EMPODERAMENTO E
DOCÊNCIA: ESTUDO SOBRE UM CURSO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA
FEDERAL DO PARANÁ**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Gomes de Carvalho

CURITIBA

2014

Dedico esse trabalho às professoras e professores que se dedicam diariamente ao ofício de ensinar com a perspectiva de estar sempre aprendendo.

AGRADECIMENTOS

Não se chega ao fim de uma etapa como essa sem ter muito o que agradecer.

Ao Senhor, que me acompanha e me abençoa todos os dias.

Ao meu marido Ubiratã Tortato, um grande companheiro e incentivador incansável. Seu amor me fortalece.

Aos meus filhos Bruno e Arthur que, apesar de lamentarem minhas ausências, sabem a importância da dedicação e me fazem sentir importante.

À minha orientadora, professora Marília, por sua paciência e generosidade, me apoiando sempre. Agradeço o privilégio de ser sua orientanda.

À Lindamir pela amizade, incentivo e apoio.

À Nádia pela amizade e companheirismo.

À professora Nanci por ter acreditado no meu trabalho.

Às colegas do Getec, pelo incentivo.

À professora Claudia Ribeiro pela sua contribuição no exame de qualificação, suas palavras e entusiasmo foram decisivas para meu trabalho.

Às professoras Claudia Vianna e Carla Cabral por aceitarem participar da minha banca.

Ao Luiz Gustavo Nasser Veiga, ao Anderson Catapan e ao Cristiano de Oliveira Maciel pela extrema generosidade e paciência ao me ajudarem na etapa quantitativa da pesquisa.

Às professoras que participaram da pesquisa e ofereceram seu tempo e disponibilidade para que meu trabalho pudesse ser realizado.

Ao PPGTE pelo apoio durante o doutorado, em especial à professora Faimara pela seriedade e comprometimento.

À CAPES pela bolsa de estudos que fizeram com que minha dedicação integral fosse possível.

E à todas e todos que, de uma maneira ou outra, deixaram sua marca nessa trajetória.

MUITO OBRIGADA!

Outro saber que devo trazer comigo e que tem que ver com quase todos os de que tenho falado é o de que não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco. Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar.

Não posso ser professor sem me por diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser o que realmente estou sendo.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

RESUMO

TORTATO, Cíntia de Souza Batista. **Articulações entre gênero, empoderamento e docência:** estudo de caso sobre um curso de formação de professores da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2014. 245 f. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia. Curitiba, 2014.

Essa tese visou investigar as possibilidades de um curso de capacitação sobre gênero na escola, a relação entre políticas de igualdade de gênero e empoderamento das mulheres no campo da educação formal de nível básico no intuito de contribuir para incrementar as pesquisas sobre as políticas públicas voltadas às mulheres, voltadas à inserção do gênero na educação e voltadas a promoção de uma escola democrática e inclusiva. Com o objetivo de analisar os efeitos de um curso de formação sobre gênero na educação no empoderamento e na prática pedagógica das mulheres que atuam na educação básica, a fundamentação teórica abordou os estudos de gênero, o feminismo, o empoderamento feminino, a educação, a escola e as políticas públicas relacionadas. A metodologia utilizada constou de procedimentos relacionados a abordagem quantitativa, com a aplicação e análise de 101 questionários respondidos por professoras que participaram do curso de formação em gênero oferecido pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná em 2010/2011, e abordagem qualitativa com a aplicação e análise de 14 entrevistas em profundidade. A pesquisa, por analisar os impactos de um curso específico, constituiu-se em um estudo de caso. Na revisão teórica foi possível perceber que existe uma produção dentro da área de estudos de gênero e educação que vem analisando, documentando e discutindo o fazer pedagógico relacionado a questões de gênero. Alguns trabalhos mostram as limitações, outros trabalhos discutem as possibilidades e outros ainda abordam realidades bem específicas. Os trabalhos que envolviam os cursos de formação de professores como o que está sendo analisado nessa pesquisa, o fizeram enfocando o processo em si e durante os cursos. No trabalho aqui proposto se apresenta uma perspectiva de tempo maior. O enfoque em professoras que atuam na cidade de Curitiba e arredores pretende levantar subsídios para o entendimento dessa realidade específica considerando que, em cada contexto as marcas sociais e culturais podem se manifestar de formas diferentes. Essa pesquisa mostrou que um curso de formação pode fazer com que professoras alarguem suas compreensões, pensem criticamente sobre suas práticas e insiram outras formas de abordagem em seu dia-a-dia com intenção de minimizar desigualdades e construir uma escola inclusiva. Contudo, como um processo humano, a conscientização não se dá sem retrocessos, rupturas, resistências, daí a necessidade de formação permanente e apoio institucional para garantir a manutenção de práticas inclusivas e democráticas. Espera-se que os resultados da pesquisa contribuam para o enriquecimento e incremento de ações futuras no campo da educação e gênero, não só no Estado do Paraná como em outras localidades.

Palavras-chave: Gênero e educação. Professores - Formação. Educação inclusiva.

ABSTRACT

TORTATO, Cíntia de Souza Batista. **Articulations between gender, empowerment and teaching:** a case study on a training course for teachers of Federal Technology University of Paraná. 2014. 245 p. Thesis (Doctorate in Technology and Society) - Graduate Program in Technology and Society. Federal Technology University of Paraná. Curitiba, 2014.

This thesis is aimed to investigate the possibilities of a training course on gender in school, the relationship between policies on gender equality and women's empowerment in the field of formal elementary level in order to contribute to increase research on public policies to women, focused on the inclusion of gender in education and targeted to promoting a democratic and inclusive school. With the objective to analyze the effects of a training course on gender in education in the empowerment of women and in their pedagogical practice working in the basic education, the theoretical foundation approached gender studies, feminism, women's empowerment, education, school and public policies related. The methodology consisted of procedures related to quantitative approach to the application and analysis of 101 questionnaires completed by teachers who participated in the training course about gender in education offered by the Federal Technological University of Paraná in 2010/2011, and a qualitative approach to the application and analysis 14 in-depth interviews. The research, by analyzing the impacts of a specific course, consisted in a case study. In the literature review, it was revealed that there is a production within the area of gender studies and education which analyzing, documenting and discussing the pedagogical practice related to gender issues. Some works shows the limitations, other studies discuss the possibilities and still others address very specific realities. The work involving the training courses of teachers as analyzed in this study, focused on the process itself and during the courses. The proposed work here presents a amplified perspective of time. The focus on teachers who work in the city of Curitiba and Area plans to raise contributions to the understanding of this fact considering that in each context the social and cultural marks can manifest in different ways. This research showed that a training course can make teachers widen their understanding, think critically about their practices, insert other forms of approach in your day-to-day with the intention of minimizing inequalities, and build an inclusive school. However, as a human process, awareness is not without setbacks, rupture, resistance, hence the need for ongoing training and institutional support to ensure maintenance of inclusive and democratic practices. It is expected that the research results contribute to the enrichment and growth of future actions in the field of education and gender, not only in the State of Paraná as other locations.

Keywords: Gender and education. Teacher training. Inclusive education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Questão n. 1 do questionário	120
Quadro 2 - Questão n. 2 do questionário	121
Quadro 3 - Questão n. 3 do questionário	121
Quadro 4 - Relação entre construtos e questões	132
Quadro 5 - Questão n. 2 - Outros.....	138
Quadro 6 - Questão n. 3 - Outros.....	139
Quadro 7 - Caracterização das entrevistadas	157

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de professores da Educação Básica por sexo, segundo as Etapas/Modalidades de Ensino – 2007	97
Tabela 2 - Idade das respondentes	132
Tabela 3 - Escolaridade das respondentes	133
Tabela 4 - Esfera de atuação das respondentes	134
Tabela 5 - Função das respondentes	134
Tabela 6 - Disciplina/ Área do conhecimento em que as respondentes atuam	135
Tabela 7 - Séries/ Anos em que as respondentes atuam	135
Tabela 8 - Tempo de trabalho na educação	136
Tabela 9 - Ano em que frequentou o curso	137
Tabela 10 - Questão n. 2 do questionário	138
Tabela 11 - Questão n. 3 do questionário	139
Tabela 12 - Questão n. 4.1 do questionário	141
Tabela 13 - Questão n. 4.2 do questionário	141
Tabela 14 - Questão n. 4.3 do questionário	142
Tabela 15 - Questão n. 4.4 do questionário	143
Tabela 16 - Questão n. 4.5 do questionário	144
Tabela 17 - Questões 4.6 e 4.7 do questionário	145
Tabela 18 - Questões 4.8 e 4.9 do questionário	147
Tabela 19 - Questões 4. 10 e 4.11 do questionário	148
Tabela 20 - Questão 4.12 do questionário	149
Tabela 21 - Questões 5.2, 5.3 e 5.4 do questionário	150
Tabela 22 - Questões 6.1, 6.2, 6.3 e 6.5 do questionário	154

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 PERGUNTAS DE PESQUISA	17
1.2 OBJETIVOS.....	18
1.2.1 Objetivo Geral	18
1.2.2 Objetivos Específicos:.....	18
1.3 ESTRUTURA DA TESE	19
CAPÍTULO 2 GÊNERO E FEMINISMOS.....	22
2.1 ARTICULAÇÕES HISTÓRICAS	22
2.2 CRÍTICA À NEUTRALIDADE.....	24
2.3 TENSÕES.....	27
2.4 CONTRIBUIÇÕES FEMINISTAS PARA AS CIÊNCIAS	30
2.5 A QUESTÃO DE GÊNERO.....	33
2.5.1 A Consolidação do Campo de Estudos	36
2.5.2 Resistências.....	40
CAPÍTULO 3 SOBRE O EMPODERAMENTO	45
3.1 AS ORIGENS DO TERMO	45
3.2 LUTAS PELOS DIREITOS DAS MULHERES E O EMPODERAMENTO	47
3.3 A EDUCAÇÃO E O EMPODERAMENTO.....	54
3.4 PREMISSAS DE EMPODERAMENTO.....	62
CAPÍTULO 4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO E EDUCAÇÃO NO BRASIL	71
4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO	76
4.2 AÇÕES DESENVOLVIDAS	79
4.2.1 Rede Nacional de Formação de Professores	80
4.2.2 Gênero e Diversidade na Escola	80
4.2.3 Diversidades	82
4.2.4 Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério	83
4.2.5 A Política Pública de Educação e Diversidade do Paraná.....	84
4.3 SOBRE A ESCOLA.....	85
4.4 PROFESSORAS E PROFESSORES	94
CAPÍTULO 5 GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA - OS CURSOS	102
5.1 AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS	102
5.2 O CURSO EM QUESTÃO	106
CAPÍTULO 6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	112
6.1 A OPÇÃO METODOLÓGICA	112
6.1.1 O Universo da Pesquisa de Campo.....	115
6.1.2 População	116
6.1.3 Procedimentos de Coleta de Dados	118
6.1.4 As Entrevistas	127

6.1.5 Limitações da pesquisa	130
CAPÍTULO 7 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	131
7.1 QUESTIONÁRIOS	131
7.1.1 Detalhamento.....	132
7.2 CONSTRUTOS	140
7.2.1 Conhecimento.....	140
7.2.2 Mudança de Atitude	144
7.2.3 Reflexão.....	150
7.2.4 Envolvimento	153
7.3 ENTREVISTAS	155
7.3.1 Detalhamento.....	156
7.3.2 Sobre as Perguntas	157
7.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE	158
7.4.1 Conhecimento.....	158
7.4.2 Mudança de Atitude	168
7.4.3 Reflexão.....	174
7.4.4 Envolvimento	179
CAPÍTULO 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	188
REFERÊNCIAS.....	194
APÊNDICE A - Questionário Qualtrics	215
APÊNDICE B - Análise Fatorial	223
APÊNDICE C - Análise de Correlações	233
APÊNDICE D - Roteiro para Entrevista.....	237
APÊNDICE E - Ficha de Registro	240
ANEXO A - Folder	242

1 INTRODUÇÃO

Tratar de educação e gênero envolve uma infinidade de questões a serem consideradas, são universos que se comunicam mas que também possuem espaços próprios e possibilidades de análise e abordagens das mais diversas. Entre as interseções que ligam esses campos, onde o feminismo e os estudos de mulheres também fazem parte, está uma das problemáticas mundiais do ponto de vista da justiça social e dos direitos humanos: as desigualdades entre homens e mulheres.

Questão central dos estudos feministas, do feminismo como movimento social e dos estudos de gênero, a desigualdade que mantém as mulheres em condições desfavoráveis quando comparadas aos homens em praticamente todos os setores da vida também é um ponto crucial na educação. Desde a desigualdade de acesso e permanência na escola básica até o “teto de vidro” relatado pelas mulheres que já estão inseridas no mundo do trabalho, passando pela escolha das carreiras, a desigualdade baseada, em termos gerais, em uma suposta inferioridade feminina tem suas profundas raízes firmemente apoiadas em uma sociedade marcadamente machista, sexista e patriarcal.

Pensar que somente em 1993 as mulheres tiveram seus direitos humanos reconhecidos (TELLES, 2006) traz a dimensão da invisibilidade feminina. Somente nos anos 2000, depois de estudos em nível mundial terem revelado as conexões entre a pobreza e a desigualdade de gênero, onde constatou-se que a pobreza é feminina, grandes ações foram pensadas neste sentido (KABEER, 2003). Entre essas ações, as metas do milênio ou objetivos de desenvolvimento do milênio (ODM, 2010) foram elaborados e assumidos por 191 estados-membros das Nações Unidas para serem alcançados até 2015, entre eles o Brasil, onde a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento feminino compõe o objetivo n. 3 e a partir dele efetivas ações deveriam ser desenvolvidas.

A questão do significado de empoderamento feminino constitui uma outra abordagem onde se faz necessário explicitar as bases teóricas e formas de ação que estão sendo consideradas. Apesar das raízes da ideia de empoderamento virem da teoria feminista e do conceito de educação popular desenvolvido por Paulo Freire nos anos 1960/1970 (LUTTREL et al, 2009), o termo foi cooptado por inúmeros setores da sociedade civil, entre eles Organizações não-governamentais e o meio empresarial onde a conotação pensada está relacionada às políticas neoliberais tão

difundidas na década de 1990 (GOHN, 2004; BAQUERO, 2012). A dimensão de empoderamento que trata esse trabalho é a que se relaciona com as lutas pelo fim da desigualdade social em especial a desigualdade feminina.

Ao relacionar a educação e o empoderamento feminino do ponto de vista dos estudos de gênero considerou-se o processo educativo como um espaço que colabora para manter ou combater as desigualdades, um espaço privilegiado de ação, tomada de posição e construção de outros saberes onde tanto alunos e alunas são sujeitos como os profissionais que estão envolvidos no processo. Na perspectiva de Paulo Freire (1981) a educação está sendo vista como um processo relacional onde os envolvidos educam-se mutuamente mediados pelo mundo. Considerou-se que ao introduzir o gênero na prática pedagógica os professores e professoras estão desenvolvendo o exercício da práxis, onde teoria e prática representam dimensões inseparáveis. Pela especificidade do assunto, ao trabalhar com as questões de gênero os envolvidos estão sempre trabalhando se referenciando à própria vida, pensar sobre as condições de homens e mulheres é pensar sobre si mesmos, o que faz com que o assunto seja ainda mais relevante e ultrapasse os muros da escola.

A abordagem da questão de gênero no campo da educação básica a partir de dois pontos de vista: o do empoderamento feminino e o do fazer pedagógico das mulheres que atuam nas escolas permitiu construir uma reflexão onde o geral e o individual revelam suas conexões. Não há um sem o outro, “as categorias de individual, particular e geral ajudam a compreender a unidade do mundo” (RICHARDSON, 2007, p. 50). A existência de políticas públicas voltadas a implementar formas de empoderamento das mulheres no Brasil sugere que de alguma forma, direta ou indireta, essas ações chegam aos meios educacionais tanto porque uma grande parte das pessoas que trabalham com e na educação básica são mulheres como também porque as estudantes mulheres também são sujeitos dessas políticas. Os contextos se misturam, mas a categoria mulheres e a questão empoderamento se fazem presentes em todos eles.

De que forma as políticas públicas relacionadas a gênero chegam nas escolas, de que forma as pessoas responsáveis pelos processos educacionais recebem, interpretam e se inserem nessas políticas foram dúvidas que permearam o pensamento sobre a importância e relevância dos trabalhos realizados com

formação de professores em gênero e diversidade do qual venho fazendo parte desde o ano de 2007.

A primeira indagação foi acerca do entendimento do curso como uma ação prática decorrente de uma política pública que, por sua vez, se conecta com outras. Na base desse processo de formação estão as lutas dos movimentos sociais relacionados à igualdade de gênero, combate à homofobia, respeito à diversidade sexual, étnica, racial, de classe, cultural. O contexto é de respeito e proteção dos direitos humanos universais, as políticas direcionadas aos direitos humanos se originaram em lutas e em todo o sofrimento e degradação humana que a falta delas vem causando mundo a fora.

A educação está inserida nesse contexto, as ações e atitudes assumidas no dia-a-dia da escola estão conectadas com a realidade maior e se não estão direcionadas para problematizá-las e questioná-las, estão contribuindo para sua manutenção.

Em relação à inserção da categoria gênero como uma possibilidade de análise no fazer pedagógico da escola, a premissa assumida nesse trabalho é a de que ao abordar as questões de gênero paralelamente aos outros saberes da escola as mulheres e homens professores percebem as desigualdades de gênero e as formas com que essas foram construídas e são mantidas e que essa percepção resulte em possibilidades de empoderamento das mulheres. A possibilidade de perceber as desigualdades vai concretizando-se a partir do reconhecimento dessa desigualdade, do desvelamento de suas formas de operação e da assunção da própria cumplicidade nesse processo. Esse reconhecimento é facilitado quando se tem elementos possibilitando um pensar além da superficialidade, no caso das desigualdades entre homens e mulheres esses elementos vêm de aprofundamento teórico e conhecimentos relacionados aos estudos feministas e de gênero.

O tributo a história do movimento feminista é mais que um reconhecimento das conquistas históricas alcançadas graças as suas lutas, é um reconhecimento do feminismo como uma área da ciência, um campo de estudos firmado tanto na luta ativista quanto na arena teórica que, em conjunto com os estudos de gênero trouxe formas de entender o feminino em relação a si e em relação ao masculino. O feminismo questionou a neutralidade da ciência, trouxe à luz as bases fundantes do patriarcado e do machismo como sistemas de pensamento que compactuam pela inferiorização feminina. O feminismo revelou que mulheres também oprimem, Bell

Hooks, feminista negra, chamou atenção para o fato de que o feminismo deve ser entendido como uma luta contra a opressão das mulheres e não uma luta contra os homens.

Os estudos de gênero, ao abranger o feminino e o masculino como dimensões plurais construídas em tempos e espaços definidos, sujeitas a variações conforme o contexto cultural, afrouxando a fixidez dos conceitos e borrando os limites de ser, trouxeram para a educação um modo de pensar e entender as pessoas de forma muito mais inclusiva e abrangente do que se fazia anteriormente.

Novas formas de pensar, no entanto, fazem estremecer velhas certezas. O questionamento sobre as certezas pode criar uma reação de negação. Professores e professoras sentem-se seguros em suas certezas, a abertura para questioná-las é possível pelo conhecimento e pelo convencimento num processo que passa também pela sensibilização. A sensibilização coopera no sentido do resgate da dimensão humana do processo de ensino-aprendizagem, não se pode pensar em ensino reduzindo-o a conteúdos e atividades, os envolvidos são seres de emoção, história e desafios e devem ser respeitados e acolhidos como tal. Ao oferecer aos alunos outras formas de ver o mundo, quem trabalha com educação está oferecendo novas possibilidades a si próprios, e os resultados consequentes desse repensar individual estão intimamente relacionados com o alcance daquelas políticas públicas que disseminaram ações voltadas à conscientização das pessoas.

As relações entre políticas públicas e o cotidiano dos envolvidos podem ser de difícil mensuração já que se trata de pessoas vivendo em contextos específicos, com origens e histórias de vida das mais diversas, com diferentes crenças e costumes mergulhados numa realidade sócio histórica onde nem sempre as opções são reais ou liberdade de escolha é presente. No caso da educação somam-se a esse conjunto condições precárias de trabalho, salários baixos, pouco reconhecimento e aperfeiçoamento profissional a cargo dos próprios profissionais em horários impraticáveis. Essas variáveis (e outras) fazem toda a diferença ao analisar as práticas pedagógicas e os problemas da educação e devem ser consideradas.

No entanto, como seres históricos e sociais as mulheres (e os homens) que trabalham com educação, formal ou informal, têm construído grandes ações e levado reflexões às novas gerações conquistando níveis importantes de

empoderamento e de quebra de barreiras para as mulheres nos mais diversos campos de atuação.

Trabalhando com profissionais da educação desde 2007, ministrando aulas em cursos de extensão universitária voltados à inserção da questão de gênero na escola tenho percebido grandes dificuldades tanto com relação às questões teóricas envolvidas como também quanto à percepção das políticas públicas que sustentam esse tipo de trabalho. Ao apresentar os cursos como uma possibilidade resultante de uma política pública que tem na sua gênese uma proposta política voltada à igualdade entre homens e mulheres pude perceber a dificuldade de compreensão, por parte de alguns profissionais, do processo como um todo (dificuldade que, a princípio foi minha também).

As lutas históricas dos movimentos sociais pelo fim da desigualdade entre homens e mulheres, o empoderamento da mulher e a abordagem de gênero na escola nem sempre estão conectados do ponto de vista de quem está realizando o cotidiano das escolas. Mesmo não sendo esse assunto recente, as barreiras são muitas e parecem vir tanto da forma com que as políticas públicas são implementadas no campo da educação, carecendo de manutenção e apoio teórico e prático, como também da resistência dos profissionais em abrir espaços em suas práticas para pensar e trabalhar as questões de gênero. Essa resistência tem sido justificada pelos profissionais da educação como uma falha em suas formações acadêmicas e como uma falha do poder público em manter uma estrutura permanente de apoio e formação para quem trabalha com educação. A percepção de si e de seu papel como educador ainda é difícil para muitos.

As resistências também sustentam-se em uma dificuldade de separar valores pessoais dos princípios de uma educação democrática e inclusiva. A questão da laicidade da escola tem sido um fator de frequente discussão, professores e professoras lançam mão de preceitos e dogmas religiosos para justificar a não inclusão de assuntos relacionados a gênero em suas aulas. É como se a laicidade fosse opcional.

Atuando como docente e pesquisadora, durante os cursos foi possível identificar transformações significativas na forma das/os participantes perceberem as relações de gênero na sociedade em geral e de modo especial na escola. Esse fenômeno foi percebido durante as aulas, nas quais muitas/os expressaram as transformações pelas quais estavam passando por meio de depoimentos, em sala

de aula ou nos corredores, quando nos procuravam para falar das experiências que estavam vivenciando no seu cotidiano. Pelos depoimentos das/os participantes, a partir dos cursos, sua prática não é mais a mesma (a minha também não), mas acima disto, as reflexões têm possibilitado que as mulheres se percebam como sujeitos de sua história e como participantes importantes na construção das histórias de suas alunas e alunos. Esse repensar testemunhado por mim e pelas colegas participantes dos cursos tem sido significativo, tem resultado em publicações de pesquisa e participações em eventos. No entanto, foi importante analisar se o repensar e os novos caminhos apontados durante os cursos continuaram a existir na prática das participantes e se a experiência adquirida gerou mudanças significativas em seu trabalho e também em suas posturas pessoais.

O entendimento de que as mudanças na prática pedagógica e na vida pessoal das professoras eram indícios de empoderamento feminino começou a se desenhar a partir dos próprios depoimentos das participantes que demonstravam motivação e segurança para elaborar formas de trabalhar com gênero em suas aulas, criar oportunidades de mexer com as polaridades entre meninos e meninas, questionar estereótipos e discutir sobre desigualdades. Os depoimentos mais marcantes foram aqueles que relatavam outra forma de entender suas realidades como uma conquista prazerosa e instigante. Durante os cursos, ao pensar sobre as questões de gênero, as desigualdades, as raízes culturais e científicas que as mantiveram e ainda mantém, algumas professoras fizeram um balanço de suas próprias vidas, das vidas das outras mulheres que as rodeiam e da vida das meninas que estão a sua volta.

Para quem trabalha com educação, tem formação em educação, falar que o conhecimento liberta parece óbvio, outros dirão que esse pensamento não passa de utopia. Se o conhecimento não liberta, ele funciona como impulso para a liberdade. Em se tratando de gênero na educação, esse conhecimento torna possível.

Com base na percepção das reações, principalmente das professoras que passaram pelos cursos de formação surgiu a iniciativa de investigar se a mobilização e motivação visíveis durante o curso permaneciam em suas práticas pedagógicas e também se aquelas reflexões afetaram, de alguma maneira seus posicionamentos como mulheres. Tendo o empoderamento como um estado de consciência que favorece a autonomia no sentido de valorizar-se e valorizar o trabalho com questões relacionadas a combater as desigualdades, a investigação sobre os efeitos do curso

a longo prazo poderia também sinalizar um empoderamento por parte das professoras.

Assim, investigando as possibilidades de um curso de capacitação sobre gênero na escola, a relação entre políticas de igualdade de gênero e empoderamento das mulheres no campo da educação formal de nível básico espero contribuir para incrementar as pesquisas sobre as políticas públicas voltadas às mulheres, voltadas à inserção do gênero na educação e voltadas à promoção de uma escola democrática e inclusiva.

Nas pesquisas feitas na revisão teórica foi possível perceber que existe uma produção dentro da área de estudos de gênero e educação que vem analisando, documentando e discutindo o fazer pedagógico relacionado a questões de gênero. Alguns trabalhos mostram as limitações, outros trabalhos discutem as possibilidades e outros ainda abordam realidades bem específicas. Os trabalhos que envolviam os cursos de formação de professores como o que está sendo analisado nessa pesquisa, o fizeram enfocando o processo em si e durante os cursos. A contribuição dessa pesquisa se constitui pelo levantamento de dados e investigação de resultados num prazo de tempo maior. O enfoque em professoras que atuam na cidade de Curitiba e Arredores pretende levantar subsídios para o entendimento dessa realidade específica considerando que, em cada contexto as marcas sociais e culturais podem se manifestar de formas diferentes. Espera-se que os resultados da pesquisa contribuam para o enriquecimento e incremento de ações futuras no campo da educação e gênero, não só no Estado do Paraná como em outras localidades.

Para a estruturação e direcionamento da pesquisa foram elaboradas duas perguntas de pesquisa que seguem:

1.1 PERGUNTAS DE PESQUISA

Entendendo a inserção da categoria gênero nas políticas públicas relacionadas à educação como uma das formas de empoderamento da mulher:

Qual tem sido o alcance dos cursos de formação em gênero em relação ao empoderamento da mulher que trabalha no campo da educação básica?¹

Houve mudança na prática pedagógica e na vida pessoal das profissionais que participaram do curso de extensão universitária ofertado em 2010/2011 pela UTFPR campus Curitiba sobre Gênero e Diversidade Sexual na escola?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar os efeitos de um curso de formação² sobre gênero na educação no empoderamento e na prática pedagógica das mulheres que atuam na educação básica.

1.2.2 Objetivos Específicos:

- Identificar por meio das participantes dos cursos de formação de professores ofertados pela UTFPR em Curitiba e Região Metropolitana possíveis mudanças nas suas práticas pedagógicas decorrentes da participação nos cursos;
- Identificar por meio das participantes dos cursos de formação de professores ofertados pela UTFPR em Curitiba e Região Metropolitana possíveis mudanças na vida pessoal que representem formas de empoderamento da mulher.

Para atender aos objetivos da pesquisa foi feita uma revisão teórica abordando os estudos de gênero, o feminismo, o empoderamento feminino e a educação. Como campo de coleta de dados foi escolhido um curso de formação de professores sobre gênero na escola. A coleta de dados se deu em dois momentos: o

¹ No Brasil a educação básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio - Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

² Curso entendido como formação continuada que abrange atualização, expansão, sistematização e aprofundamento de conhecimentos para o aprimoramento profissional contínuo (BRASIL, 2008).

primeiro por meio de questionários e o no segundo foi utilizado como instrumento a entrevista em profundidade. Esses processos estão detalhados no capítulo 7 que trata dos procedimentos metodológicos da pesquisa.

1.3 ESTRUTURA DA TESE

Essa pesquisa foi estruturada em nove capítulos. O primeiro consta da introdução da tese, com os elementos que embasaram o processo da pesquisa, as perguntas elaboradas e os objetivos a serem alcançados com o trabalho.

No segundo capítulo fez-se a fundamentação teórica da pesquisa iniciando com as articulações entre feminismo e estudos de gênero no sentido de resgatar um pouco da história do feminismo, suas lutas, definições e redefinições e do mesmo modo, resgatar um pouco da história dos estudos de gênero, algumas das razões para o seu surgimento e explorar a contribuição desses estudos para a compreensão da constituição dos sujeitos. Como um movimento plural o feminismo também carrega tensões e algumas delas referem-se aos estudos de gênero, diante da não neutralidade de nenhum dos campos algumas dessas tensões foram abordadas no sentido de se perceber as áreas como campos em constante movimento, o questionamento das verdades permanentes é vivido desde dentro.

O aprofundamento nas bases teóricas dos estudos de gênero foi importante para alargar a compreensão diante de uma área tão ampla. Os estudos de gênero constituem um campo de conhecimento que se conecta com várias outras áreas de conhecimento e os fundamentos valorizados por cada área podem estar referenciados em bases distintas. Essas bases por sua vez, também estão relacionadas e inter-relacionadas com outros fatores, assim sentiu-se a necessidade de aprofundar e abordar o campo dos estudos de gênero incluindo as contribuições deste para as ciências, a trajetória histórica de sua constituição e as resistências quanto a sua abordagem.

O capítulo três inseriu a questão do empoderamento feminino trazendo um resgate de suas origens com a intenção de estabelecer conexões com a educação enquanto um processo que empodera. No intuito de situar a discussão sobre o empoderamento, focou-se no empoderamento feminino e buscou-se referências de abordagens acerca do empoderamento feminino nas mais diversas áreas para

ilustrar a abrangência do conceito, as várias possibilidades de ação decorrentes dele e o entendimento a partir de vários pontos de vista.

As relações entre educação e empoderamento feminino foram abordadas a partir de uma revisão na história da educação com o objetivo de compreender as formas com que o conhecimento tem sido entendido pelas várias tendências educacionais e a partir dessa contextualização localizar qual a ideia de empoderamento está sendo assumida nesse trabalho. Nesse capítulo estão identificadas as premissas de empoderamento elaboradas para as análises da tese.

O quarto capítulo foi destinado a abordagem de algumas das políticas públicas relacionadas à inserção de gênero na educação brasileira e a contextualização dessa inserção no contexto brasileiro. Esse capítulo também aborda o universo da escola. Tendo a educação como grande tema, a escola foi trazida para a fundamentação da tese por ser o espaço onde o fazer pedagógico se concretiza e porque o fazer pedagógico é um dos objetos de análise desse trabalho. Assim, a função social da escola foi fundamentada, um pouco da história dessa instituição que participa da formação de todos de formas que vão além do trabalho com conhecimentos elaborados.

Tratando da escola é consequente a abordagem dos profissionais que trabalham na escola como professores e professoras. Houve a necessidade de pensar um pouco mais sobre essas pessoas, de que maneiras elas foram constituindo-se, quais seus contextos, suas origens e as marcas culturais que carregam. Quais são suas condições de trabalho, desafios e que elementos elas têm como suporte em sua prática pedagógica. Sabendo que a maior parte dos professores na educação básica do estado do Paraná e nos cursos de formação de professores é formada por mulheres, buscou-se abordar o público feminino no sentido de levantar aspectos específicos no trabalho com gênero na escola.

O quinto capítulo foi feita a apresentação do curso analisado na pesquisa com maiores detalhes sobre sua organização, objetivos e forma de realização. Um breve resgate das experiências anteriores também foi incluído nesse capítulo pois o curso em questão nessa pesquisa foi elaborado a partir das vivências anteriores.

O sexto capítulo consta do detalhamento dos procedimentos metodológicos da pesquisa, a explanação sobre as escolhas, suas razões e embasamento. Nesse capítulo as articulações entre as escolhas teóricas e as opções metodológicas foram explicadas.

No capítulo sete precedeu-se a apresentação e discussão dos resultados. Primeiramente referindo-se à parte quantitativa da pesquisa, analisada por meio de construtos pré-definidos com discussão um a um. Em seguida foi feita a abordagem da etapa qualitativa da pesquisa por meio da apresentação e discussão dos resultados das entrevistas. As análises foram feitas por meio de categorias relacionadas aos construtos e a discussão foi feita incluindo os resultados da etapa quantitativa.

No capítulo oito constam as considerações finais com as argumentações acerca dos resultados alcançados com a pesquisa em relação aos objetivos e perguntas propostos no início do trabalho. Em seguida apresenta-se as referências, apêndices e anexo que serviram de fontes e bases para a pesquisa.

CAPÍTULO 2 GÊNERO E FEMINISMOS

Antes de considerar as relações entre a educação e as questões de gênero, cabe, neste trabalho, uma abordagem acerca das articulações entre as Ciências Sociais e a área dos estudos de gênero a fim de proporcionar uma visão mais abrangente do campo que vai ser tratado. Antes ainda dos estudos de gênero é preciso resgatar aspectos da história do movimento feminista, já que a história do gênero e a história do feminismo estão intimamente relacionadas.

A preocupação aqui não se caracteriza por uma tentativa de linearidade histórica, visto que esta seria improvável, mas do resgate de uma trajetória mais antiga e marcada por lutas tão importantes que tornaram possível os estudos das mulheres, feministas e de gênero na contemporaneidade. O feminismo foi um movimento de reivindicações que começou em um tempo em que a luta das mulheres por igualdade era vista praticamente como uma transgressão das regras sociais, um ‘crime’ contra a estabilidade social.

2.1 ARTICULAÇÕES HISTÓRICAS

Não convém pensar em feminismo no singular, pois não existe homogeneidade. É um movimento social³, político, plural, multifacetado e, muitas vezes, contraditório. Como um movimento organizado o feminismo traz em suas raízes históricas grandes feitos realizados por mulheres (em sua maioria) que se opuseram às determinações sociais que mantinham a condição feminina na invisibilidade ou em posição de subordinação. Segundo Guimarães (2005, p. 78):

O movimento feminista, como ação organizada de caráter coletivo, que tem como objetivo combater a particular situação de subordinação das mulheres, surgiu no meio das mudanças que marcaram a história da Europa ocidental a partir do século XVIII. Vinculou-se ao desenvolvimento da democracia e a uma quantidade de fatos históricos da época da Ilustração, da Revolução Americana e da Revolução Francesa. Tendo raízes anteriores a esse período.

³ Segundo Trat (2009, p.151): “O que permite principalmente caracterizar o movimento feminista como movimento social é a sua duração. Quaisquer que sejam as intermitências da mobilização, as mulheres não cessaram de lutar *coletivamente* desde a Revolução Francesa”.

No entanto, desde a antiguidade mulheres notáveis destacaram-se em um mundo construído e regido sob a ótica masculina. O discurso biomédico estruturado desde os tempos antigos já colocava as mulheres como “essencialmente homens, nos quais uma falta de calor vital - de perfeição - resultara na retenção interna das estruturas que no homem são visíveis na parte externa” (LAQUEUR, 2001, p. 16). Imaginada como um avesso do homem e por isso imperfeita, à mulher coube uma condição histórica de menos valia e invisibilidade que perdura através da discriminação e do sexismo⁴ até os dias atuais.

Segundo Laqueur (2001), no final do século XVIII homens e mulheres passaram a ser considerados pela ciência como dois sexos diferentes e não um como derivação do outro. Assim, a concepção segundo a qual homens e mulheres pertencem a sexos diferentes é bastante recente na história da medicina: ela só se deu a partir do século XVIII, sobretudo no século XIX, e mais em virtude de razões políticas do que por motivos propriamente científicos. “Em alguma época do século XVIII, o sexo que nós conhecemos foi inventado”. (LAQUEUR, 2001, p. 189). Até então o que se acreditava era que havia um sexo único, o masculino e sua variação imperfeita, a mulher (LAQUEUR, 2001)⁵.

A biologia, no final do século XIX, como uma ciência voltada a explicar as diferenças entre os sexos relacionou características sociais a argumentações baseadas na natureza, onde passividade, indolência, variação, foram atribuídas ao sexo feminino como parte de uma natureza própria. Para Laqueur (2001, p. 18):

A visão dominante desde o século XVIII, embora de forma alguma universal, era que há dois sexos estáveis, incomensuráveis e opostos, e que a vida política, econômica e cultural dos homens e das mulheres, seus papéis de gênero, são de certa forma baseados nesses “fatos”. A biologia - o corpo estável, não-histórico e sexuado - é compreendida como o fundamento epistêmico das afirmações consagradas sobre a ordem social.

A dicotomia natureza/cultura resultante dessa forma de pensamento é uma das bases da desigualdade entre os sexos e uma das grandes lutas do feminismo.

⁴ Entende-se sexismo como uma posição, ou uma postura misógina, de desprezo, de discriminação em relação às mulheres. No entanto, se trata de uma posição, que pode ser perpetrada tanto por homens quanto por mulheres; portanto, o sexismo está presente intragêneros tanto quanto entre gêneros. (SMIGAY, 2002).

⁵ Para Galeno “as mulheres, em outras palavras, são homens invertidos, logo, menos perfeitas. Têm exatamente os mesmos órgãos, mas em lugares exatamente errados. (LAQUEUR, 2001, p. 42).

Para Fausto-Sterling (2002, p. 77) “Na maioria das discussões públicas e científicas, o sexo e a natureza são considerados reais, e o gênero e a cultura são vistos como construídos. Mas trata-se de falsas dicotomias.” A autora ressalta as intervenções cirúrgicas que a medicina e a tecnologia podem fazer em um corpo entendido como dado natural e as inter-relações entre o que é visto como real ou natural e o que é construído. Tais inter-relações são tantas e em tantos níveis e sentidos que não se pode confirmar a dicotomia.

No campo das ciências sociais essa desigualdade passa pela concepção que se assume de sujeito, a construção social e histórica resultante de uma sociedade assumidamente androcêntrica é de um “sujeito social universal, livre, autônomo e racional” (MARIANO, 2005, p. 483). Os registros oficiais da história do mundo, bem como suas interpretações foram construídos sob o ponto de vista masculino entendido como universal.

Resultado de uma diferenciação hierárquica, historicamente a participação das mulheres na construção da sociedade ocidental e de seus saberes tem sido muitas vezes relegada à invisibilidade. Como um panorama resumido da condição feminina na história, Blay (2010, p. 475) relata:

Grandes dificuldades foram impostas ao longo dos séculos à mulher, nunca reconhecida como ser humano dotado de inteligência e direitos. Nos últimos cinco séculos, a sociedade patriarcal, ao dominá-la, reduziu ou impediu sua atividade intelectual, política, artística. Colocá-la no pedestal da maternidade foi uma forma muito eficiente para reduzi-la a um pedaço de seu corpo: gerar filhos e eventualmente amamentá-los (não esqueçamos das amas de leite) passou a ser sua função. Sob esse argumento, foi proibida de estudar, votar, trabalhar (exceto as pobres e as escravas, é claro).

O argumento do corpo e a justificativa da maternidade ainda transitam nos discursos da desigualdade. São discursos que recorrem a preceitos que remontam aos tempos antigos, onde as diferenças justificavam as desigualdades.

2.2 CRÍTICA À NEUTRALIDADE

O feminismo (dito no singular, mas entendido na pluralidade) cumpriu a tarefa de repensar as bases que fundamentaram o pensamento científico por muito tempo. Segundo GOLDANI (1997) coube ao feminismo também “desenvolver novos

paradigmas de crítica social que trataram de questionar o projeto filosófico dominante [...].” Como explica Margareth Rago (1998b, p. 24):

Não é demais reafirmar que os principais pontos da crítica feminista à ciência incidem na denúncia de seu caráter particularista, ideológico, racista e sexista: o saber ocidental opera no interior da lógica da identidade, valendo-se de categorias reflexivas, incapazes de pensar a diferença. Em outras palavras, atacam as feministas, os conceitos com que trabalham as Ciências Humanas são identitários e, portanto, excludentes. Pensa-se a partir de um conceito universal de homem, que remete ao branco-heterossexual-civilizado-do-Primeiro-Mundo, deixando-se de lado todos aqueles que escapam deste modelo de referência. Da mesma forma, as práticas masculinas são mais valorizadas e hierarquizadas em relação às femininas, o mundo privado sendo considerado de menor importância frente à esfera pública, no imaginário ocidental.

Entendendo que a referência de sujeito é somente o homem, Simone de Beauvoir foi uma das feministas a questionar a validade dessa noção, desafiando a pretensa universalidade e neutralidade dessa concepção de sujeito. Esse desafio tornou sua obra uma importante referência para o feminismo, um ponto de partida para a desconstrução da ideia de sujeito universal e para uma ressignificação das concepções sobre os sexos e mais tarde sobre os gêneros.

Deste modo, o feminismo vai se desenvolver tanto como teoria que supõe uma revisão crítica das construções teóricas que falam sobre as mulheres, manifestando que a tarefa destinada historicamente às mulheres não tem sua origem na natureza e sim na sociedade, quanto como movimento organizado de mulheres dispostas a combater sua particular situação de opressão. (GUIMARÃES, 2005 p. 80).

Tomando como referência as ideias de Simone de Beauvoir e do questionamento do sujeito universal atrelados à construção social e histórica da desigualdade entre homens e mulheres, a noção de sexo numa vertente biológica revela-se como princípio norteador onde:

A ideia inicial de que sexo se referia à anatomia e fisiologia dos corpos deixava o caminho aberto para interpretações de que as diferenças entre mulheres e homens no domínio cognitivo e comportamental, bem como as desigualdades sociais, poderiam decorrer de diferenças sexuais localizadas no cérebro, nos genes ou provocadas por hormônios etc. (CITELI, 2001, p. 131).

O feminismo questionou a universalidade e a neutralidade da ciência e trouxe indagações também sobre o conhecimento acadêmico. Segundo Eva Blay (2006, p. 64):

O movimento social feminista revelou que a ciência acadêmica quase nada conhecia sobre a mulher. Tudo era pressuposto, entendido como se fosse o reverso do homem. O feminismo mostrou o desconhecimento sobre o corpo, a sexualidade, a violência, o estupro, o incesto. Mostrou como se ocultava o que ocorria dentro da casa⁶. A cada nova investigação despontava a necessidade de desvendar mais uma realidade, de desmanchar mitos, preconceitos, pressuposições [...].

Porém, ao propor teorias plurais o movimento trilhou diferentes caminhos conceituais direcionados à tão criticada universalidade. Ao intuir uma relação direta entre sexo e biologia o próprio feminismo se impôs os limites dados pela natureza como características essenciais e imutáveis. A partir do final dos anos 1960 com a inserção da noção de gênero a “constituição social do caráter humano” vem contrapor-se à ideia da essência (NICHOLSON, 2000, p. 10)⁷. No entanto, dentro do feminismo o alcance da biologia na constituição do sujeito vem sendo debatido por muito tempo, o aspecto biológico carrega uma grande importância quando se pensa na distinção entre masculino e feminino como diferença sexual. Segundo Scott (2006, p. 20)⁸:

A diferença sexual tem sido utilizada durante muito tempo para legitimar a discriminação ao considerar que a particularidade das mulheres (sua diferença com relação ao padrão normativo masculino) as torna incompatíveis com uma individualidade abstrata (tradução nossa).

Para Linda Nicholson (2000) a coexistência dos dados biológicos com personalidade e comportamento constituem o que a autora chama de “fundacionalismo biológico”, a biologia faz diferença, mas os aspectos sociais interagem com ela, diferentemente do determinismo biológico que faz com que os

⁶ Sobretudo a violência doméstica naturalizada.

⁷ Linda Nicholson (2003) analisa teóricas feministas que se dizem contrárias ao determinismo biológico, no entanto, suas ideias trazem essa noção implícita em categorias fundantes onde o corpo e os sexos se revelam como foco das análises.

⁸ No original: La diferencia sexual se ha utilizado durante largo tiempo para legitimar la discriminación, al considerar que la particularidad de las mujeres (su diferencia respecto al estándar normativo masculino) las hace incompatibles con la individualidad abstracta.

aspectos da biologia sejam vistos como imutáveis, onde até as diferenças entre as mulheres ficam invisíveis. O determinismo biológico volta à ideia de sujeito universal, homens e mulheres universais colocando um grande desafio ao movimento feminista, como explica Mariano (2005, p. 489):

As tentativas das feministas para construir um sujeito político feminista universal, buscando uma base comum entre as mulheres, receberam críticas das feministas negras e latino-americanas, das feministas dos países de Terceiro Mundo e das ex-colônias e das feministas lésbicas. Trata-se da crítica ao feminismo branco ou dominante, colocando em questão 'o que é ser mulher' e denunciando que a unidade entre as mulheres também é excludente, opressora e dominante. Coloca-se em questão, portanto, as discussões sobre identidade. Esse não é só um problema político; é também um problema teórico.

Linda Nicholson (2000, p. 14) propõe que tanto o determinismo como o fundacionismo biológico sejam superados e que o feminismo entenda o corpo como “uma variável, mais do que uma constante, não mais capaz de fundamentar noções relativas à distinção masculino/feminino” [...]. Em 1990, na obra já citada “Inventando o sexo” o historiador americano Thomas Laqueur (2001) lembra que, a própria noção de “sexo” também é um constructo cultural.

2.3 TENSÕES

Retornando às tensões internas como parte da história do movimento feminista vale destacar que no início dos estudos feministas dos anos sessenta e setenta, tanto nos Estados Unidos como na Europa e no Brasil, a categoria usada era ‘mulher’, pressupondo novamente uma ideia de universalidade. A partir dessa categoria as relações eram consideradas de modo que as diferenças entre as lutas das próprias mulheres ficavam invisíveis⁹. Era um termo que generalizava e ao mesmo tempo em que se opunha à categoria ‘homem’. As especificidades e as questões sociais relacionadas às mulheres conforme sua origem social, etnia, condição socioeconômica, etc. tornaram impossível considerá-las numa categoria

⁹ Conforme Schiebinger (2001, p.26): As mulheres nunca constituíram um grupo cerrado com interesses, antecedentes, valores, comportamentos e maneirismos comuns, mas sim vieram sempre de diferentes classes, raças, orientações sexuais, gerações e países; as mulheres têm diferentes histórias, necessidades e aspirações.

única e uniforme¹⁰. No sentido de considerar as diferenças dentro das próprias lutas o feminismo passou a adotar ideia plural de 'mulheres'¹¹. Paralelamente, as estudiosas e os estudiosos da questão intensificaram pesquisas históricas sobre as condições das mulheres na sociedade, considerando que o entendimento das raízes históricas da subordinação feminina é decisivo para as lutas pela igualdade social¹². O campo de estudos sobre mulheres, no entanto, não comportava a complexidade na qual as lutas estavam inseridas assim, "para o feminismo, a palavra 'gênero' passou a ser usada no interior dos debates que se travaram dentro do próprio movimento, que buscava uma explicação para a subordinação das mulheres." (PEDRO, 2005, p. 79).

Diante do contexto de um feminismo plural onde "é tempo de empreender uma crítica radical, que busque libertar a teoria feminista da necessidade de construir uma base única e permanente [...]." (BUTLER, 2010, p. 23), o momento suscita aprofundamento teórico e compromisso político com respeito à enorme gama de subjetividades que habitam o feminino. A definição de Duarte (2003, p. 152) contempla, em linhas gerais, uma compreensão do feminismo:

Penso que o "feminismo" poderia ser compreendido em um sentido amplo, como todo gesto ou ação que resulte em protesto contra a opressão e a discriminação da mulher, ou que exija a ampliação de seus direitos civis e políticos, seja por iniciativa individual, seja de grupo. Somente então será possível valorizar os momentos iniciais desta luta - contra os preconceitos mais primários e arraigados - e considerar aquelas mulheres, que se expuseram à incompreensão e à crítica, nossas primeiras e legítimas feministas.

No sentido de valorizar os momentos iniciais dessa luta, como diz a autora, é que se revela a importância de trazer à luz a trajetória histórica do movimento feminista, resgatar as histórias de mulheres que se destacaram na luta pelos direitos de tantas outras. Tornar públicas as iniciativas exitosas em torno das lutas pelos

¹⁰ Pedro (2005, p. 82) explicita: "Mulheres negras, índias, mestiças, pobres, trabalhadoras, muitas delas feministas, reivindicaram uma "diferença" - dentro da diferença. Ou seja, a categoria "mulher", que constituía uma identidade diferenciada da de "homem", não era suficiente para explicá-las".

¹¹ Porém, segundo Butler (2010, p. 18) "o próprio sujeito das mulheres não é mais compreendido em termos estáveis ou permanentes".

¹² "Mais do que a inclusão das mulheres no discurso histórico, trata-se, então, de encontrar as categorias adequadas para conhecer os mundos femininos, para falar das práticas das mulheres no passado e no presente e para propor novas possíveis interpretações inimagináveis na ótica masculina". (RAGO, 1998, p.92).

direitos das mulheres e do combate à violência, da geração de empregos, das políticas públicas porque resultam de conquistas, de lutas. Indo além do visível, segundo Swain (2007, p. 298):

Os movimentos feministas e das mulheres, no século XX, em diferentes países, rasgaram o tecido epistemológico das certezas e das verdades, pois atingiram, em suas críticas, o intocável, o não problematizável, ou seja, a “natureza” humana, fundamento da divisão binária e hierárquica do humano em masculino e feminino, construída em práticas discursivas / não discursivas e narrada em uma história de exclusão da metade da humanidade. Locus de poder, o masculino se erige e se funda na negação do feminino e um longo combate foi necessário para a obtenção espaços e lugares de fala, em termos de direitos políticos e civis, em termos da própria existência das mulheres enquanto sujeito de suas ações, sujeitos políticos. Que continua em nossos dias.

O espaço da não neutralidade, da vivência política e dos estudos no campo feminista se desenrola numa aproximação que nem sempre é visível para quem vê o processo de fora. Tanto as feministas que desenvolvem seus trabalhos na luta ‘de campo’ quanto aquelas que os desenvolvem na ‘arena teórica’ abrem caminhos para conquistas de espaços e vitórias para as mulheres.

Alguns dos principais estudos do feminismo eram sobre a opressão e exploração das mulheres em um mundo controlado pelos homens: igualdade dos sexos na educação, abolição de discriminações no trabalho, o direito de controlar seu corpo e sua sexualidade, denunciar todas as violências sexuais, psicológicas e físicas. Nos Estados Unidos falava-se em *women’s studies*, na Europa, de condição feminina. O fundamento desses estudos era a identidade unitária, isto é, o desejo das feministas brancas, de classe média em definir qualquer mulher pela sua identidade feminina: “*We are one, we are woman*” (DOWNS, 2005, p. 357). Nesse momento outras vozes elevaram-se: as mulheres negras, pobres, sem estudos. Elas denunciavam o fato de sofrer outras discriminações antes daquelas devidas a seu sexo.

Para Stuart Hall (2006, p. 45) “o feminismo teve também uma relação mais direta com o descentramento conceitual do sujeito cartesiano e sociológico”. O autor menciona que ao questionar a distinção entre público e privado o feminismo abriu um universo de possibilidades tanto na vida doméstica quanto na vida social. Ao fazer isso todo o conjunto de crenças e naturalizações com relação aos homens e

mulheres foi posto à prova e o que parecia imutável transformou-se em um processo passível de interferência.

Ainda segundo Hall (2006, p. 46) “o sujeito do Iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas do sujeito pós-moderno”.

2.4 CONTRIBUIÇÕES FEMINISTAS PARA AS CIÊNCIAS

No tocante às ciências humanas, a história mostra um campo de conhecimento onde o feminismo tem resgatado importantes contribuições de mulheres que estavam na invisibilidade e repensado sobre as bases que fundamentaram os saberes constituídos. Para Carvalho (2011, p. 410) “A crítica feminista à sociedade de tradição patriarcal incide sobre a exclusão das mulheres de várias dimensões da vida que resultou em diversos movimentos sociais”.

Segundo Walker e Barton (2013), na perspectiva individual a ideologia patriarcal dominante trabalha na regulação de normas sociais balizando um apropriado comportamento relacionado a gênero com normatizando como as pessoas devem identificar-se e expressar-se. Da mesma forma regras sociais de conduta e comportamento são introduzidas no trabalho, na vida social, na família e na escola, onde são reforçadas. Na perspectiva social, a ideologia dominante procura regular as diferenciações de gênero nas práticas sociais incluindo as esferas econômica e política. A forma com que os recursos são distribuídos, a organização das leis, as intervenções do Estado na vida pessoal são campos onde as expectativas de gênero, dentro de uma visão patriarcal, são marcadas e reforçadas.

Para Carvalho (2009, p. 19), na literatura sociológica o patriarcado é entendido como:

um sistema social sustentado ideologicamente pela heterossexualidade compulsória, violência masculina, socialização de papéis de gênero e modos de organização da vida e do trabalho em que os homens dominam as mulheres, a partir do lar, econômica, sexual e culturalmente.

A heterossexualidade compulsória necessária ao sistema patriarcal que, por sua vez, assenta-se numa perspectiva androcêntrica dá origem a uma ideologia que

exclui e patologiza as sexualidades que não seguem a norma, resultando no heterossexismo que para Welzer-Lang (2001, p. 467)

[...] é a promoção incessante, pelas instituições e/ou indivíduos, da superioridade da heterossexualidade e da subordinação simulada da homossexualidade. O heterossexismo toma como dado que todo mundo é heterossexual, salvo opinião em contrário.

Apesar da exclusão, estudos relacionados ao resgate da participação das mulheres nos registros da história da ciência relatam que desde a antiguidade, as mulheres têm contribuído para a construção dos saberes científicos, entre outros¹³.

As contribuições dos movimentos feministas, a entrada das mulheres em áreas tradicionalmente masculinas trouxe outros modos de interpretação de fatos e verdades consagradas pela ciência e pela sociedade. Ao inserir a análise feminista na ciência o próprio campo de estudo se modificou e o que se tem a partir daí são análises mais abrangentes e um redimensionamento da prática e da construção da teoria. Segundo Aguiar (1997, p. 27):

Enquanto os teóricos clássicos das Ciências Sociais veem o capitalismo como um sistema que transforma as relações patriarcais e patrimoniais, o feminismo analisa a continuidade entre patriarcado e capitalismo, apontando como as relações pessoais se tornam mais exclusivas no espaço doméstico, quando as atividades remuneradas são excluídas do mesmo. A revolução liberal aponta a análise feminista, libertou os filhos do jugo absolutista dos pais, mas não modificou a condição de subordinação das mulheres.

Na antropologia, o feminismo veio a problematizar conceitos clássicos construídos e naturalizados ao longo do tempo. A antropologia clássica, ainda que se debruçasse nas diferenças entre homens e mulheres não tinha como fundamento questionar a construção e a manutenção dessas diferenças nas mais diversas sociedades, durante muito tempo se constituiu como uma ciência prioritariamente masculina. Suárez (1997, p. 39) destaca o pensamento de Louis Dumont para

¹³ Durante grande parte da história da humanidade, as mulheres foram oficialmente excluídas da esfera científica. No entanto, apesar da sua invisibilidade na história narrativa, não significa que a ciência foi exclusivamente masculina. Muitas mulheres, ao longo dos séculos, conseguiram superar sua marginalização no seu campo escolhido, fazendo contribuições vitais à soma do conhecimento humano. (RESEARCH EU, 2009, p. 3).

exemplificar a premissa que durante tanto tempo reafirmou uma inferioridade feminina vista como natural:

O trabalho de Dumont tem a virtude de desvendar o fato de que a existência das mulheres, enquanto sujeitos sociais completos, sempre foi "domesticada" pelo pensamento antropológico clássico através da ideia de que o homem engloba, representa ou incorpora a mulher. Ele é a totalidade suficiente, ela é a parte insuficiente.

Suárez (1997) destaca os trabalhos de Bronislaw Malinowski e Gregori Bateson (Inglaterra) e Margareth Mead (EUA) e os considera como "precursores de uma antropologia do gênero" (SUÁREZ, 1997, p. 40). Isso porque estudaram o feminino e o masculino como construções sociais, portanto abrindo a possibilidade de questionar a naturalização suposta pelos antropólogos clássicos como Morgan e Levi-Strauss. Suárez (1997). Para Suárez (1997) o valor de Louis Dumont foi mostrar a hierarquia entre homens e mulheres como uma construção ideológica. Cabe ainda notar que a antropologia do gênero tem dado importantes contribuições à crítica das concepções tradicionais sobre ciência e conhecimento.

Segundo Scavone (2004, p. 11) "o reconhecimento da questão feminina como feminista só emergiu efetivamente nas Ciências Sociais com base na luta e na crítica feminista contemporânea".

Como contribuições de uma ótica feminista, Schiebinger (2008, p. 271) afirma que "inovações envolvendo mulheres e gênero abalaram os mundos da ciência e da tecnologia nas últimas três décadas". A autora se refere às mudanças que vem sendo percebidas em várias áreas da ciência e da tecnologia a partir da entrada das mulheres como sujeitos atuantes nesses meios e para isso cita uma série de exemplos em várias áreas da ciência de "como a supressão do preconceito de gênero pode abrir novas perspectivas". (SCHIEBINGER, 2008, p. 275).

Tratando das contribuições do feminismo para as ciências Harding (1986) explica que a pesquisa feminista querendo estudar as mulheres, os homens e as relações sociais entre os sexos, encontrou limites inaceitáveis no interior dos quadros conceituais das disciplinas: limites das problemáticas vistas como inclusivas, mas que carregavam a marca daqueles que selecionam, sendo eles mesmos produtos de gênero, classe, raça e cultura, limites das teorias e métodos inadequadas ao projeto de emancipação das mulheres. Tais limites teriam levado a

crítica feminista a atacar os fundamentos das disciplinas, isto é, as suas bases científicas. O problema da integração das mulheres na pesquisa científica levou a uma interrogação sobre as raízes do saber, e, mais particularmente, sobre a validade, com fins emancipatórios, da ciência aparentemente ligada aos projetos masculinos, burgueses do mundo ocidental (HARDING, 1986).

Atualmente, como resultado das conquistas femininas alcançadas ao longo de um processo de grandes lutas sociais, onde o movimento feminista foi fundamental, a participação das mulheres tem aumentado consideravelmente em praticamente todas as áreas. Segundo Castells (1999, p. 170) apesar das lutas feministas serem muito antigas, “foi apenas nos últimos 25 anos que observamos uma insurreição maciça e global das mulheres contra sua opressão, embora com diferente intensidade dependendo da cultura e do país. ”

Para Castells (1999, p. 230) o movimento feminista, multifacetado e culturalmente diverso tem como ponto comum em qualquer sociedade a defesa dos direitos da mulher, o que o torna “uma extensão do movimento pelos direitos humanos”. Aí está o ponto fundamental e a importância histórica e social de uma luta que vem transformando as sociedades globais dia a dia, dentro de suas realidades particulares, com táticas e linguagens diferentes, adaptadas, mas concentradas nos direitos humanos das mulheres de forma universal.

2.5 A QUESTÃO DE GÊNERO

Na trajetória histórica das lutas feministas o gênero como categoria de análise surgiu dos estudos sobre mulheres não como uma sequência, mas como uma forma de incorporar as relações entre homens e mulheres e abranger as construções sociais que se constituíram historicamente em torno das noções de feminilidade e de masculinidade. Nesse sentido Perrot (1995, p. 25) diz:

Creio que a história sobre gênero é uma área de pesquisa histórica perfeitamente legítima e extremamente útil. Porém, é preciso não confundir-la com uma história das mulheres e não tentar suprir, através dela, a carência de uma história social das mulheres.

Segundo a Enciclopédia de Filosofia de Stanford (2008), psicólogos que estudavam a transsexualidade foram os primeiros a empregar o termo gênero para se referir aos aspectos social e psicológico das pessoas desde os anos 1960, nos Estados Unidos. Entre os psicólogos destacou-se o trabalho de Robert Stoller (1968) onde os termos sexo e gênero são marcadamente biológico e cultural respectivamente, em seu livro “*Sex and Gender*” que popularizou a noção de gênero entre os psicólogos e os pesquisadores de ciências sociais. (THÉBAUD, 2005; BERENI et al, 2008)¹⁴.

Os sexólogos John Money e Anke Erhardt, nos anos 70, se preocuparam em distinguir o papel de gênero (*gender role*) que designava os comportamentos públicos de uma pessoa, da identidade de gênero (*gender identity*) que se referia à experiência privada (BERENI et al, 2008).

A socióloga britânica Ann Oakley retomou essas noções no livro intitulado “*Sex, Gender and Society*” (1972) onde definiu sexo como referente à natureza, às diferenças anatômicas e biológicas entre homens e mulheres, machos e fêmeas como sendo um fato fixo e gênero à cultura e à classificação social e cultural entre masculino e feminino, sendo ele provisório (THÉBAUD, 2005; BERENI et al, 2008).

Segundo Tubert (2003) e Carvalho (2010) o conceito de gênero foi estabelecido pelas teorias feministas nos anos 1970 como uma forma de desnaturalizar as diferenças e denunciar as desigualdades entre os sexos. Para Tubert (2003) a grande relevância deste conceito foi que, a partir dele as diferenças entre os sexos que antes eram vistas como naturais passaram a ser encaradas como uma construção sociocultural e portanto, passível de modificação. Na introdução do livro *Del sexo al género - Los equívocos de un concepto* (2003), Silvia Tubert discute sobre os caminhos que foram trilhados na construção deste conceito onde uma das grandes marcas foi (e tem sido) a superação dos dualismos clássicos entre o que é natural e o que é cultural. O determinismo biológico presente em tantas teorias, em tantas ideias essencialistas, nos discursos médicos, nas formas de entender e interpretar tanto o corpo como a mente das mulheres e dos homens também se faz presente nas teorias de gênero.

Assim, Nathalie Davis (apud SCOTT, 1995, p. 72), uma das primeiras pesquisadoras americanas a usar o conceito de gênero dizia em 1975:

¹⁴ Robert Stoller revelou a complexidade entre a relação genitália e gênero ao pesquisar casos de genitália ambígua. (LAQUEUR, 2001).

Penso que deveríamos nos interessar pela história tanto dos homens quanto das mulheres, e que não deveríamos tratar somente do sexo sujeito, assim como um historiador de classe não pode fixar seu olhar apenas sobre os camponeses. Nosso objetivo é compreender a importância dos sexos, isto é, dos grupos de gênero no passado histórico. Nosso objetivo é descobrir o leque de papéis e de simbolismos sexuais nas diferentes sociedades e períodos, é encontrar qual era o seu sentido e como eles funcionavam para manter a ordem social ou para mudá-la”.

No Brasil, “da história das mulheres passamos repentinamente a falar na categoria do gênero, entre as décadas de 1980 e 1990” (RAGO, 1998, p. 90). Apesar das resistências de alguns setores do movimento feminista, que temiam a descaracterização das lutas femininas, o enfoque no gênero e suas relações tomou força nas pesquisas brasileiras, para Mariza Corrêa “há uma clara articulação entre o feminismo dos anos setenta e a emergência dos estudos de gênero nos anos noventa (CORRÊA, 2001, p. 24)¹⁵. A questão veio de encontro a outras áreas do conhecimento, como a psicanálise, que estavam direcionando seus estudos às dimensões das identidades dos sujeitos em dimensões relacionais e diferenciais onde mesmo a categoria feminista ‘mulheres’ seria um fator limitante. Para Sohiet e Pedro (2007, p. 285) a partir de então “a interdisciplinaridade assume importância crescente nos estudos sobre as mulheres”. E ainda, segundo Yannoulas, Vallejos e Lenarduzzi (2000, p. 429): “Os estudos de gênero exigem uma abordagem multidisciplinar”.

A compreensão de que o feminino está sempre em relação com o masculino também torna fragmentada a posição de tomar uma categoria, no caso, ‘mulher’, em permanente oposição à outra - ‘homem’¹⁶. Desse modo, no sentido de adotar uma categoria mais ampla, adotou-se a categoria gênero. Para Pedro (2005, p. 78):

O uso da palavra “gênero”, como já dissemos, tem uma história que é tributária de movimentos sociais de mulheres, feministas, gays e lésbicas. Tem uma trajetória que acompanha a luta por direitos civis, direitos humanos, enfim, igualdade e respeito.

¹⁵ Nesse aspecto a autora destaca a questão política subjacente ao surgimento do campo de estudos.

¹⁶ “Esforços vêm sendo feitos no sentido de se reconhecer a diferença dentro da diferença, apontando que **mulher e homem** não constituem simples aglomerados; mas elementos como cultura, classe, etnia, geração, religião e ocupação devem ser mais ponderados e inter cruzados numa tentativa de desvendamento mais frutífera, através de pesquisas específicas que evitem tendências a generalizações e premissas preestabelecidas. Sobrevêm a preocupação 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”. (MATOS, 1998, p.71).

Sobre a história dos estudos de gênero na Argentina, Acha e Halperin (2000, p. 14) relatam:

El género prometía una renovación de la historia de las mujeres. Ya no se trataba de recuperar las existencias pasadas de unas mujeres definidas por ciertos órganos, sino de preguntar por las condiciones en que la feminidad, la masculinidad, los caracteres “femeninos”, eran constituidas a través de procesos culturales políticamente investidos. Ninguna ingenuidad ya era posible respecto a la naturalidad de las identidades sexuales.

Segundo os autores, em seu país os estudos de gênero vieram para superar a crise vivida pela área da história das mulheres que havia alcançado um estado de estagnação diante da onda conservadora que reinava na década de 80 na Argentina (ACHA; HALPERIN, 2000). Para Felitti e Queirolo (2009) foi ainda na década de 80 que o enfoque de gênero começou a ganhar prestígio na academia, levando alguns anos mais tarde, alguns institutos e grupos de pesquisas relacionados à história das mulheres a mudar seus nomes e referir-se a estudos de gênero.

2.5.1 A Consolidação do Campo de Estudos

Durante os anos setenta e oitenta, na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil se sobressaíam três grandes grupos de pesquisas feministas: o feminismo marxista ou materialista, o feminismo das esferas separadas (DOWNS, 2005), e na França e nos Estados Unidos particularmente, o feminismo da História (THÉBAUD, 2005).

Para as feministas materialistas o gênero não era pensado com um fato social que poderia extrair-se do sexo, mas como uma relação social colocando os dois sexos como antagonistas. Tratava-se de analisar como o gênero dividia de forma hierarquizada a humanidade em duas metades. Isto é, o gênero podia ser pensado como sinônimo de patriarcado¹⁷ ou de opressão das mulheres e referia-se a uma relação social marcada pelo poder e a dominação (BERENI et al, 2008). Nestas análises as mulheres eram descritas como uma classe fundada sobre o trabalho doméstico gratuito (DELPHY, 2001). Para Guillaumin (1992), a apropriação

¹⁷ “Sistema de subordinação das mulheres que consagra a dominação do pai sobre os membros da família. As feministas insistem em particular sobre os aspectos políticos - e não naturais- dessa opressão”. (BERENI et al, 2008, p.21).

total da classe das mulheres pela classe dos homens podia ser chamada de “sexagem”¹⁸. Neste contexto, o conceito de gênero, mais abstrato e com menos conotação política impõe-se com mais dificuldade.

As pesquisas sobre as esferas separadas, oriundas do feminismo mais radical da segunda onda do feminismo, reivindicavam uma separação dos sexos em nome do desenvolvimento das mulheres num espaço protegido construído sobre relações de igualdade entre mulheres longe da dominação masculina (DOWNS, 2005).

Conforme Downs (2005) se durante os anos setenta o feminismo materialista dominou as pesquisas e as reivindicações dos movimentos feministas, a partir dos anos oitenta a maioria das pesquisadoras seguiram aquele da cultura feminina e das esferas separadas.

O conceito de esferas separadas foi elaborado por antropólogas feministas que procuravam demonstrar que a sociedade humana é organizada sobre a divisão do espaço entre uma esfera doméstica sempre representada pelo feminino e uma esfera pública reservada aos homens. A interação constante entre as duas esferas constitui a vida social, econômica e política de uma sociedade. Essa concepção demonstrou que a identificação das mulheres com a esfera privada e doméstica é culturalmente construída, isto é, que a divisão sexual do trabalho e do espaço social é um artefato da cultura humana (DOWNS, 2005).

Nos Estados Unidos essas reflexões levaram a estudos globais das distinções sociais entre os sexos: os “*gender studies*” ou estudos de gênero (DOWNS, 2005). Para Downs (2005), a maioria das pesquisadoras americanas apropriou-se dessa nova ferramenta analítica que permitiu sair do “gueto” dos estudos sobre as mulheres para poder analisar o impacto de gênero em vários segmentos da sociedade.

Na disciplina história, na França dos anos oitenta, começa a se prefigurar o projeto de uma história relacional que compara os homens e as mulheres e examina a representação dos dois sexos. Esse “*gender à francesa*” (THÉBAUD, 2005), sensível também à construção do feminino, vai ser o fio condutor dos cinco

¹⁸ Neologismo popularizado pela antropóloga Colette Guillaumin que designa não somente a exploração econômica das mulheres pelos homens, mas também a sua apropriação e seu uso por eles. O termo aproxima-se da noção de escravidão que exprime também uma apropriação física total (BERENI et al, 2008, p.22).

volumes da História das mulheres no Ocidente de George Duby e Michelle Perrot. Nesses cinco volumes, ao conceito de gênero, é preferido, sem dúvida por melhor entendimento, as expressões de diferença dos sexos, masculino-feminino, relação entre homens e mulheres. Segundo Thébaud (2005) o conceito de gênero será usado pelos especialistas de história das mulheres a partir da metade dos anos noventa.

Nos Estados Unidos, além de Natalie Zemon Davis que usa a expressão muito cedo, o conceito será usado só a partir dos anos oitenta graças a Joan Scott. De fato, a historiadora, em 1985 no colóquio do *“American Historical Association”*, profere um discurso que se tornará no ano seguinte um artigo famoso, traduzido em diversos idiomas *“Gender: a useful category of historical analysis”*. (THÉBAUD, 2005; BERENI et al, 2008).

Esse trabalho tornou-se referência também no Brasil¹⁹, na legitimação de um campo de estudos tendo questões de gênero como uma categoria de análise histórica²⁰. Neste artigo a autora faz uma revisão de como gênero vem sendo interpretado por diferentes áreas do conhecimento e pelas lutas feministas. As formas de interpretar e conceituar o gênero revelam também suas limitações. Assim, as definições de gênero vão desde uma rejeição ao determinismo biológico baseado no sexo até uma ampla rede de conexões que levam em consideração não só o corpo, mas toda a organização social e seu contexto histórico.

Nesse trabalho, o conceito de gênero sofre uma primeira modificação sendo definido por Scott (1995, p. 86) como “um elemento constitutivo das relações sociais fundado sobre as diferenças percebidas entre os sexos” e como “uma maneira primeira de significar as relações de poder”. Scott (1995) dá ao conceito um sentido pós-estruturalista, isto é, o transforma numa ferramenta capaz de transformar a análise de todo fenômeno político, social ou cultural em análise de gênero (DOWNS, 2005). Na esteira de Michel Foucault, Scott (1995) define o gênero como “o saber sobre as diferenças sexuais”. Segundo Joan Scott (1995, p. 91), essa definição pressupõe que as relações entre os sexos constituem um dos pilares da organização social” e que “a cultura condiciona uma grande parte da identidade

¹⁹ Publicado pela primeira vez em 1990, na revista Educação e Realidade. (SOIHET; PEDRO, 2007).

²⁰ Rachel Soihet e Joana Maria Pedro em seu artigo “A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero” (2007) traçam a trajetória histórica do campo de estudos no Brasil de forma muito elucidativa, destacando também as produções brasileiras e analisando as contribuições de pesquisadoras de outros países.

feminina e masculina”. Assim “as diferenças entre os sexos são ao mesmo tempo o fruto e a fonte das estruturas hierárquicas da sociedade.”

O conceito de gênero vem sendo adotado por estudiosas e estudiosos, porém sem unanimidade, em paralelo são desenvolvidos trabalhos que se identificam com os campos de estudos sobre mulheres, ou história das mulheres ou mesmo pesquisas sobre masculinidade. Piscitelli (1997) trabalhou sobre a ambivalência que os conceitos de sexo e gênero apresentavam nos trabalhos de algumas teóricas feministas, a autora destaca inclusive pesquisadoras que assumem uma posição crítica diante do conceito de gênero.

Para Soihet (1997) o conceito de gênero engloba uma noção que rejeita o determinismo biológico e privilegia o aspecto relacional considerando que a sociedade é formada e constituída por homens e mulheres. Essa ideia é baseada nos estudos de Joan Scott (1995), que, como já citado, definiu o gênero como uma categoria de análise que “fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana”. (SCOTT, 1995, p. 89). A inserção da questão de gênero como uma categoria de análise vem para tornar mais abrangente as reflexões e mais visíveis as desigualdades e jogos de poder presentes na sociedade em geral. Para Mariano (2008, p. 355):

Gênero, como categoria analítica elaborada nos estudos feministas, tem a função de colocar luz sobre as diferentes posições ocupadas por homens e mulheres nos diversos espaços sociais, dando destaque ao modo como as diferenças construídas socialmente resultam em critérios de distribuição de poder, portanto, em como se constroem as relações de subordinação.

Como uma categoria que tem sido analisada pelas mais diferentes áreas do conhecimento, para gênero não existe um conceito fechado²¹, mas diferentes abordagens que podem até apresentarem-se como contraditórias ou mesmo como complementares. Assim, como o enfoque de gênero abre uma perspectiva alternativa ao androcentrismo das ciências em geral, se não estiver articulado com outras perspectivas como classe, geração, etnia, etc., suas análises também serão limitadas (ACHA; HALPERIN, 2000). A relevância do surgimento da questão do

²¹ Segundo Butler (2010, p. 37) “o gênero é uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida em qualquer conjuntura considerada”.

gênero está na visibilização das desigualdades historicamente construídas entre homens e mulheres, “o conceito também abriu espaço analítico para se questionar as próprias categorias de homem e de masculino, bem como de mulher e de feminino, que passaram a ser fruto de intenso processo de desconstrução”. (MATOS, 2008, p. 337).

Vista a partir de concepções pós-estruturalistas a categoria gênero ultrapassa os limites impostos pelos esquemas binários usados como referência nas interpretações das relações entre homens e mulheres, onde as relações de poder pareciam estáticas. O gênero, então, visto sob o ponto de vista das relações de poder considera todas as inter-relações possíveis como classe, etnia, geração, etc. e também as relações de poder que se dão entre homens e mulheres ou homens e homens ou mulheres e mulheres inseridos naquelas inter-relações. Para Meneghel, Farina e Ramao (2005, p. 568) “O poder não é um objeto que se possa possuir; o que existe são práticas, relações de poder, que atravessam os sujeitos, constituem relações e, principalmente, produzem discursos e subjetividades”.

2.5.2 Resistências

As resistências estão diretamente relacionadas às relações de poder em determinado contexto, no campo teórico, essas relações também se revelam e representam a dinâmica incessante dessas relações. No sentido foucaultiano, onde há correlações de forças, relações de poder, há resistências.

Se o conceito de gênero foi rapidamente incorporado às pesquisas feministas americanas, sua aceitação teve reservas na Europa, no Brasil e no Canadá. Hoje vários nomes coexistem e não tratam exatamente das mesmas questões: relações sociais de sexo, estudos feministas ou sobre as mulheres, diferenças sexuais ou diferença dos sexos²².

²² Para Schiebinger (2001, p.45): O termo "gênero" foi introduzido na década de 1970 em tentativas de refrear o então avassalador determinismo biológico, no sentido de distinguir formas culturalmente específicas de masculinidade e feminilidade de "sexo" biológico, construído como cromossomos, fisiologia e anatomia. Os deterministas biológicos, na época, como agora, fundamentavam certas características masculinas, como relações especiais agudas, na anatomia do macho. A popularidade do termo "gênero", contudo, resultou em sua expropriação. Gênero, hoje, é com frequência usado impropriamente como uma palavra de código para "sexo", "mulher", ou "feminista". Ele é mais propriamente usado para referir um sistema de signos e símbolos denotando relações de poder e hierarquia entre os sexos. Ele pode também referir-se a relações de poder e modos de expressão no interior de relações do mesmo sexo.

Uma das resistências, para os países de língua latina, é devido à tradução da palavra “*gender*” por gênero. De fato, a palavra gênero nas línguas latinas é gramatical (o masculino e o feminino) ou geral (o gênero humano). Na língua inglesa a expressão “*sexual difference*” é conotada biologicamente daí a necessidade da palavra “*gender*” (FRAISSE, 1996). Haraway (1995, p. 209) relata que ao ser convidada a elaborar um verbete com o significado da palavra gênero para um dicionário feminista marxista alemão, deparou-se com a dificuldade diante das diferenças de significado que as palavras têm de acordo com a sua língua de origem:

Gender (inglês), *Geschlecht* (alemão), *Genre* (francês), *Género*(espanhol). A raiz da palavra em inglês, francês e espanhol é o verbo latino *generare*, gerar, e a alteração latina *gener-*, raça ou tipo. Um sentido obsoleto de “*to gender*” em inglês é “copular” (*Oxford English Dictionary*). Os substantivos “*Geschlecht*”, “*Gender*”, “*Genre*” e “*Género*” se referem à ideia de espécie, tipo e classe. “Gênero” em inglês tem sido usado neste sentido “genérico”, continuamente, pelo menos desde o século quatorze. Em francês, alemão, espanhol e inglês, “gênero” refere-se a categorias gramaticais e literárias. As palavras modernas em inglês e alemão, “*Gender*” e “*Geschlecht*”, referem diretamente conceitos de sexo, sexualidade, diferença sexual, geração, engendramento e assim por diante, ao passo que em francês e em espanhol elas não parecem ter esses sentidos tão prontamente. Palavras próximas a “gênero” implicam em conceitos de parentesco, raça, taxonomia biológica, linguagem e nacionalidade.

Em consequência, o emprego dessa palavra, nos países de língua latina, causa certo desconforto devido à dificuldade (fora ou mesmo dentro do mundo acadêmico) de entender do que tratam estudos de gênero. O que não acontece com as expressões diferença dos sexos, divisão sexual do trabalho, relações sociais de sexo. Na França, numa recomendação de 2005, a Comissão Geral de Terminologia e de Neologia rejeitou o uso dessa palavra (BERENI et al, 2008), mas Scott (1995, p. 71) argumenta:

Aqueles que se propõem a codificar os sentidos das palavras lutam por uma causa perdida, porque as palavras, como as ideias e as coisas que elas significam, têm uma história. Nem os professores de Oxford, nem a Academia Francesa foram inteiramente capazes de controlar a maré, de captar e fixar os sentidos livres do jogo da invenção e da imaginação humana.

Uma das críticas ao uso do conceito de gênero, vinda de dentro do movimento feminista é o caráter abstrato do conceito que não evoca de imediato as relações de poder e em consequência tem a tendência a esquecer a dominação masculina e o papel das mulheres na reprodução biológica que as colocam numa situação de subordinação (THEBAUD, 2005). Scott (1995) procurou contemplar o aspecto político e do poder (entre outros) na sua proposta de conceituação do gênero, entendendo que grupo social das mulheres continua a ser discriminado e desvalorizado por causa do seu sexo e as análises científicas não podem ignorar esse fato.

Outra crítica foi o uso de gênero como sinônimo de “respeitabilidade científica” (BERENI et al, 2008, p. 10), para se desmarcar da militância feminista. Scott (1995, p. 75) comenta:

o uso do termo “gênero” visa indicar a erudição e a seriedade de um trabalho, pois “gênero” tem uma conotação mais objetiva e neutra do que “mulheres”. “Gênero” parece se ajustar à 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). [...] 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 poderia ser chamado de procura de uma legitimidade acadêmica pelos estudos feministas nos anos '80.

Apesar da preocupação de que os estudos de gênero desligassem-se das lutas feministas, o que se apresenta é um enfraquecimento das lutas do feminismo como um movimento político, mas, por outro lado, uma grande produção teórica que, ao abordar a questão de gênero o faz “numa perspectiva emancipatória (e, portanto, feminista para as mulheres e até mesmo para as ciências)”. (MATOS, 2008, p. 339). Piscitelli (1998), no entanto, não considera estudos de gênero como estudos feministas, revelando uma preocupação com a perda do foco das pesquisas feministas quando abarcadas pelos estudos de gênero. As críticas acabam servindo para que as pesquisas continuem e se renovem como explicita Louro (2007, p. 205), falando sobre gênero e sexualidade:

Disputas em torno de conceitos, de correntes, de métodos e de estratégias são sugestivas de teorias vigorosas, moventes, vivas. Não se disputa aquilo que já está consagrado, quer dizer, aquilo que se tornou sagrado e que, em consequência, carece de animação, revelando-se, de algum modo, inanimado. Saudemos, então, nossas diferenças! Elas podem ser a fonte de nossa contínua renovação.

Ao explorar as múltiplas vertentes teóricas em torno do conceito de gênero Carvalho, 2010, p. 76 coloca:

Gênero é uma dimensão específica da estratificação social e da divisão social do trabalho, relação social, processo de subjetivação e corporificação, papel, norma, ideologia, tecnologia, representação, discurso, imagem/signo, campo de experiência/significação, identidade, modelo de comportamento, estereótipo, performatividade [...].

Muitas autoras e autores tratam do tema sob diferentes correntes teóricas, uma possibilidade de análise é concentrar as principais contribuições em dois grandes grupos que têm enriquecido os debates e participado da constituição do campo de estudo: os estruturalistas e os pós-estruturalistas²³. Nem sempre essas classificações contribuem para a compreensão dos processos, muitas vezes elas nem parecem necessárias à primeira vista, no entanto, o campo de estudos de gênero se expandiu e as falas aprofundaram-se de tal maneira que muitas barreiras foram derrubadas. Para compreender esse processo é preciso acompanhar o trajeto teórico que o acompanhou.

Segundo, Chante (2006) fala que até o “fim do gênero” já foi anunciado. Pelas novas possibilidades de intervenção nos corpos, pelas novas possibilidades de constituição de famílias e geração de filhos, pelas tantas possibilidades de identidades de gênero as significações que envolvem sexo e gênero são muito mais amplas do que se havia imaginado. Mais amplas também são as conexões relacionadas às questões de gênero e dentro delas, às questões das mulheres. Uma dessas conexões dizem respeito à luta pelas condições das mulheres como pessoas de direitos e de possibilidades, nessa arena encontram-se as articulações

²³ Strey, Cabeda e Prehn (2004) fizeram um extenso estudo sobre o conceito de gênero sob outra divisão teórica: culturalismo, marxismo evolucionista, pós-estruturalismo e construcionismo de gênero, onde é possível perceber outras tantas conexões entre as teorias de gênero e seus pressupostos de base.

relacionadas ao empoderamento feminino que será abordado mais especificamente a seguir.

CAPÍTULO 3 SOBRE O EMPODERAMENTO

Neste capítulo as definições e conceitos de empoderamento serão aprofundados e o foco da pesquisa será delineado. O empoderamento neste trabalho está sendo considerado como uma possibilidade resultante da aquisição de conhecimentos relacionados às questões de gênero e sexualidade, no entanto, como esse termo apresenta entendimentos variados é preciso aprofundar e especificar qual a ideia de empoderamento contida nessa pesquisa.

3.1 AS ORIGENS DO TERMO

O conceito de empoderamento carrega uma história, uma origem e pode conter vários significados segundo diferentes raízes ideológicas. As teorias que discutem as relações de gênero, discutem conseqüentemente relações de poder, assim como a questão do poder entre homens e mulheres foi desde o início umas das grandes lutas do feminismo. Poder de decidir, poder de escolher, poder de silenciar, poder de falar, poder de ser ouvida. Poder de participar e ter direitos, poder de tantas formas, desde as mais básicas como poder para viver em igualdade de oportunidades e sem violência. Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001) empoderamento é definido como "obtenção, alargamento ou reforço de poder". O poder tem muitas dimensões, o empoderamento, então, aborda dimensões de poder. Luttrell et al (2009) enfatizam que empoderamento pode referir-se a basicamente quatro dimensões:

- Empoderamento econômico: busca assegurar que as pessoas tenham ou desenvolvam habilidades, capacidades, recursos e acesso a uma vida sustentável;
- Empoderamento humano e social: entendendo o empoderamento como um processo multidimensional, essa dimensão relaciona ao fato de que pessoas que conseguem assumir o controle de suas próprias vidas também atuam mais na vida social;
- Empoderamento político: basicamente a capacidade de analisar, organizar e mobilizar-se individual e coletivamente. Exercer a cidadania;

- Empoderamento cultural: a redefinição de regras e normas sociais assim como a criação de novas práticas e símbolos culturais.

Contextualizando historicamente como *empowerment*, já que se trata de um documento escrito em inglês, Luttrell et al (2009) enfatizam que desde os anos 1980 esse conceito vem aparecendo com frequência na linguagem das organizações voltadas ao desenvolvimento espalhadas pelo mundo. No entanto, as raízes do conceito, segundo as autoras, foram resgatadas na teoria feminista e no conceito de educação popular desenvolvido por Paulo Freire nos anos 1960. Nos anos 1990 o *empowerment*/empoderamento tomou força como processo de redemocratização, participação social, criação das ONGs de toda natureza.

Baquero (2012) ressalta que, embora o conceito de empoderamento tenha ganhado força a partir dos movimentos sociais de caráter emancipatório suas origens remontam à reforma protestante iniciada por Martinho Lutero no século XVI com o questionamento sobre a dominação por meio da não difusão das escrituras para o povo. Tomando esse fato histórico como um marco a autora explica:

Assim, *empowerment* é um conceito que tem raízes na Reforma Protestante. Contemporaneamente, se expressa nas lutas pelos direitos civis, no movimento feminista e na ideologia da "ação social", presentes nas sociedades dos países desenvolvidos, na segunda metade do século XX. Nos anos 70, esse conceito é influenciado pelos movimentos de autoajuda, e, nos 80, pela psicologia comunitária. Na década de 1990, recebe o influxo de movimentos que buscam afirmar o direito da cidadania sobre distintas esferas da vida social, entre as quais a prática médica, a educação em saúde, a política, a justiça, a ação comunitária. (BAQUERO, 2012, p. 176)

Na movimentação político-social dos anos 1990/2000 com o avanço da globalização e do neoliberalismo o conceito também foi adotado como bandeira dos defensores dos processos do capitalismo, onde empoderar, a partir deste ponto de vista, está relacionado a dar condições de autogestão para que as comunidades sobrevivam, gerem renda, movam a roda do capital e não onerem os estados e o poder público.

No entanto, ainda que uma das muitas vertentes da ideia de empoderamento seja base para o pensamento neoliberal relacionado ao capital humano onde a educação é vista como um investimento individual, a contradição inerente ao capitalismo carrega possibilidades de autonomia e conscientização. No

ambiente das organizações o empoderamento é considerado como as habilidades e competências de autogestão e resolução de problemas em que o trabalhador é tratado como um colaborador e acaba por atuar em defesa do capital. Para contrapor esse entendimento de empoderamento é necessário ver além do nível individual e manter-se atrelado às questões de classe social relacionadas à coletividade.

Em uma perspectiva diferente daquela neoliberal e focada em um processo político de superação da realidade social e econômica da classe trabalhadora Paulo Freire (1986) retoma a questão do empoderamento rompendo com as argumentações de ordem individual ou psicológica (MEIRELLES; PEREIRA, 2006) e o considerando como algo relativo à classe social:

A questão do *empowerment* da classe social envolve a questão de como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político. Isto faz do *empowerment* muito mais do que um invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 72).

Pelo que foi apresentado o empoderamento pode ter muitas vertentes, pode ser relacionado a habilidades, oportunidades, capacidades, pode estar relacionado ao indivíduo ou a coletividade. O empoderamento que se trata nesse trabalho está relacionado às mulheres, portanto, a partir dessa especificidade outras relações se fazem necessárias, como as lutas pelos seus direitos fundamentais.

3.2 LUTAS PELOS DIREITOS DAS MULHERES E O EMPODERAMENTO

As lutas pelos direitos das mulheres têm entrado nas pautas das políticas mundiais há muito tempo como consequência das lutas históricas do movimento feminista e dos movimentos de mulheres²⁴.

Segundo Bobbio (2004)²⁵ as especificidades das mulheres no campo dos direitos sociais no âmbito internacional foram demarcadas por meio de tratados

²⁴ Os movimentos de mulheres não necessariamente se identificam com as lutas do feminismo, são significados diferentes para reivindicações que dizem respeito às mulheres. (FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, 2009).

como a Convenção Sobre os Direitos Políticos da Mulher em 1952 e a Declaração sobre a Eliminação da Discriminação da Mulher em 1967²⁶.

Para Kabeer (2003) além das lutas feministas no sentido de manter as desigualdades de gênero nas pautas das políticas mundiais, foi a partir das políticas de ajustamento estruturais (SAPs - *Structural adjustment policies*) imposta pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (por consequência da crise econômica global dos anos 1970/1980) que as relações entre pobreza e desigualdade de gênero foram claramente identificadas e reconhecidas.

Outros compromissos com o avanço das mulheres e a eliminação das desigualdades de gênero em escala mundial vêm sendo assumido também desde a Conferência de Pequim e das Nações Unidas sobre a mulher realizada na capital chinesa em 1995. Os acordos firmados nessa conferência tiveram como referência as três conferências mundiais anteriores, que foram realizadas na cidade do México, em 1975, em Copenhague em 1980 e em Nairobi em 1985.

Em muitos aspectos, os resultados da Conferência de Pequim promoveram os progressos realizados na Conferência Internacional de 1994 sobre população e desenvolvimento (CIPD) no Cairo, Egito, onde o avanço e a emancipação das mulheres e dos direitos da mulher a controlar sua fertilidade já tinham sido negociados. (IPS, 2010).

Segundo as Nações Unidas (ODM, 2010 p. 5) “a igualdade de gênero e o empoderamento da mulher são questões essenciais para superação não só das desigualdades, mas da pobreza, da fome e das doenças.” Com o objetivo de construir um mundo menos desigual uma partir de um esforço conjunto as metas, ou objetivos de desenvolvimento do milênio (ODM) foram elaborados e assumidos por 191 estados-membros das Nações Unidas para serem alcançados até 2015. A partir desses objetivos os países participantes têm sido acompanhados e cobrados a

²⁵ O autor, em sua obra - A Era dos Direitos- faz uma retomada histórica dos direitos humanos, distinguindo os direitos de liberdade dos direitos sociais e dos direitos políticos, onde todas as conquistas foram alcançadas primeiramente pelos homens, cabendo às mulheres lutar por seu reconhecimento como ser de direitos ao longo da história.

²⁶ Segundo Teles (2006) foi na Conferência Mundial de Direitos Humanos, em Viena/1993 que os direitos humanos das mulheres foram reconhecidos.

desenvolver e articular políticas públicas que deem apoio a iniciativas direcionadas a alcanças os objetivos propostos²⁷.

As metas do milênio representam a iniciativa mais importante com relação aos povos mais vulneráveis do mundo. As responsabilidades que são derivadas das metas geraram um nível sem precedentes de colaboração com o compromisso para melhorar as vidas de milhares de pessoas, e para criar uma atmosfera que contribua com a paz e a segurança no mundo. No entanto, apesar de certo progresso a paridade entre os gêneros na educação primária e secundária ainda está longe de ser atingida. (ODM, 2010, p. 21).

Dirigido à luta pela igualdade de gênero o Objetivo de Desenvolvimento do Milênio n. 3 cujo título é Promover a igualdade de gênero e o empoderamento da mulher tem como meta “eliminar as desigualdades entre os sexos no ensino em todos os níveis até 2015”. (ODM, 2010, p. 20).

Esse objetivo demanda diversas formas de ação de acordo com a comunidade/ cultura/ país a que se destina. As emergências são inúmeras e diferenciadas ao longo do globo no que diz respeito aos direitos das mulheres, suas realidades práticas e suas possibilidades.

Na esteira da coletividade, segundo León (2001) o conceito de empoderamento ficou conhecido no mundo sobretudo pelas experiências práticas desenvolvidas por grupos e movimentos de mulheres para combater a pobreza no sul da Ásia e posteriormente na América Latina. Contudo, a autora ressalta que mesmo no campo de estudos sobre mulheres, gênero e desenvolvimento, onde a questão do empoderamento aparece desde os anos 1980, não há um consenso sobre o significado do termo. “O conceito é usado como substituto de integração, participação, autonomia, identidade, desenvolvimento e planejamento e nem sempre com referência à sua origem emancipadora”. (LEÓN, 2001, p. 96).

Para Baquero (2012) os debates em torno do empoderamento podem situar-se em duas vertentes: a política e a educativa. Historicamente, com a segunda onda do feminismo, discussões visando empoderamento das mulheres cresciam e propostas de ação nasciam das articulações feministas e dos movimentos sociais de

²⁷ Segundo MEC/SECAD (2007, p. 21): Desde que o governo brasileiro passou a encaminhar, a partir de 2002, seus relatórios periódicos ao Comitê da ONU pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (Comitê CEDAW), as recomendações deste Comitê passaram a se configurar em importante baliza, a orientar as principais demandas de gênero para diversas áreas, inclusive a educação.

mulheres. León (2001) cita pesquisadoras como Maxime Molineux, Carolyn Moser e Kate Young, cujos trabalhos acerca do desenvolvimento e seus impactos na vida das mulheres trouxeram a questão do empoderamento para outro patamar. A partir dessas contribuições, ao pensar em propostas de ação, as necessidades e os interesses das mulheres estariam classificados em práticos e estratégicos. As necessidades práticas seriam aquelas relacionadas à questão material: salário, emprego, creches, o básico para sobreviver e sustentar uma família, sair da pobreza. As necessidades estratégicas são aquelas relacionadas à capacidade de entender a trama das relações sociais e questionar as relações de poder nela existentes, estas necessidades estão profundamente relacionadas às necessidades práticas, dando a elas um caráter político e abrindo espaço para a tomada de consciência. Para León (2001) essa dinâmica reforçou para o movimento feminista a necessidade de criar mecanismos de tomada de consciência, participação e organização.

Ainda segundo León (2001) as teóricas feministas que abordam a questão do empoderamento concordam que ele é um processo que se dá de diferentes formas em diferentes contextos. Passa também pelo plano individual, pelo aumento da autoestima e da autonomia e pelo coletivo, pela capacidade de organização e mobilização em prol de objetivos comuns. O empoderamento não acontece de maneira linear, desvinculado das relações sociais, históricas, econômicas e das necessidades urgentes de sobrevivência e manutenção da vida. Por isso, muitas vezes, é contraditório, conflituoso e desestabilizador para alguns. Vale reforçar que

os processos de empoderamento são, para as mulheres, um desafio à ideologia patriarcal com objetivo de transformar as estruturas que reforçam a discriminação de gênero e a desigualdade social. O empoderamento, portanto, se entende como um processo de superação da desigualdade de gênero. (LEÓN, 2001, p. 104).

Nessa afirmação reside um universo de ideias, conceitos, teorias e lutas relacionadas ao feminismo e aos estudos de gênero. Ainda que o termo empoderamento em si não seja explicitado nas argumentações, a ideia está sempre atrelada aos processos que questionam as relações de poder que mantêm as mulheres em condições desiguais em relação aos homens. A noção extrapola as ciências sociais e também tem sido importante nas áreas de saúde pública, indo

desde a prevenção à gravidez precoce, AIDS, DSTs, saúde mental, terceira idade, violência contra a mulher, e outros tantos campos onde a desigualdade de gênero traduz-se em todo tipo de abuso de poder, violência, sofrimento ou negligência²⁸.

Meneghel, Farina e Ramao (2005) deram enfoque ao empoderamento ao trabalharem com oficinas de narrativas de histórias com mulheres negras vítimas de violência. Para as pesquisadoras

O empoderamento significa um desafio para as relações de poder existentes; representa a expansão da liberdade de escolha e de atuação e o aumento da capacidade de agir dos sujeitos sobre os recursos e decisões que afetam suas vidas. É um processo que pode ajudar na superação da desigualdade de gênero, sempre que as mulheres reconhecerem a ideologia sexista e entenderem que essa ideologia perpetua a discriminação em relação a elas. (MENEGHEL et al, 2005, p. 570).

Nesse caso o empoderamento almejado era direcionado ao resgate da autoestima, à desnaturalização da violência, da compreensão das prerrogativas de uma sociedade patriarcal e machista e seus mecanismos de submissão das mulheres. Levantar a cabeça, se entender como uma pessoa de direitos também é um dos primeiros estágios do empoderamento.

Segundo Yannoulas (2002, p. 40-41):

Empoderamento: provém do inglês *empowerment*. No contexto dos estudos de gênero, refere-se à potencialidade profissional das mulheres, aumentando sua informação, aprimorando suas percepções e trocando ideias e expressando sentimentos. Seu objetivo mais amplo é fortalecer as capacidades, habilidades e disposições para o exercício legítimo do poder. **Pode-se identificar um conjunto de práticas para desencadear o processo de empoderamento, como por exemplo: apresentação de textos novos, exclusivamente pensados a partir da ótica das relações de gênero; novas leituras de textos antigos, não escritos com base nas relações de gênero, mas lidos sob esta ótica; análise da experiência pessoal através da reconstrução da história de vida.** Destacam-se as técnicas de colaboração, cooperativa e interativa, com muito diálogo, jogos de papéis, redação de periódicos, relatos. (grifos nossos).

O processo de empoderamento pode se dar de diversas formas e conter diferentes características em relação ao público a que se destina (GOHN, 2004;

²⁸ Existe também o termo empoderamento sexual - *sexual empowerment* utilizado na literatura norte-americana para tratar dos direitos sexuais das adolescentes. Peterson (2010) e Peterson e Lamb (2012) discutem a questão sob o ponto de vista do feminismo questionando se essa categoria de empoderamento deve ser vista como subjetividade individual ou controle social e institucional.

BAQUERO, 2012). Importantes trabalhos têm sido desenvolvidos no Brasil na área da saúde focando mulheres em condições como: dupla vulnerabilidade- mulheres com deficiência (NICOLAU; SCHRAIBER; AYRES, 2013), mulheres trabalhadoras e a economia solidária (OLIVEIRA, 2005), mulheres na tecnologia da informação (SOUSA; MELO, 2009), mulheres negras (MENEGHEL; FARINA; RAMAO, 2005), mulheres vítimas de violência (CORTEZ e SOUZA, 2008), mulheres beneficiárias do programa bolsa-família (MOREIRA et al, 2014), e muitos outros.

Ainda que sejam muitas as formas de entender o empoderamento e ainda mais diversificada seja a sua apropriação por diferentes setores da sociedade, a importância e relevância dessa ideia reside no fato de estar sempre relacionada às relações de poder, conforme Baquero (2012, p. 183):

[...] uma análise das diferentes formas em que empoderamento tem sido abordado na literatura evidencia que esta categoria se constitui mais do que um construto de natureza psicológica, estando intimamente implicada nas relações de poder na sociedade.

No caso dos estudos de gênero, estudos feministas e a educação as relações de poder também constituem um foco importante de análise e no campo das lutas e movimentos sociais um foco de trabalho e de conquista. Assim, essa categoria foi assumida como ponto fundamental desse trabalho por estar completamente atrelada aos processos tratados.

Nesse trabalho, quando o empoderamento é abordado, sua relação com a ideis de poder não é na perspectiva de um poder-posse, algo que alguns grupos detêm e que será passado a outros grupos por meio de um processo de empoderar. Essa forma de imaginar, no caso da educação, uma escola que vai libertar, que vai colocar os dominados em posição de dominadores como justiça social, já mostrou-se na prática, de grande ingenuidade.

O processo de empoderamento de que trata essa pesquisa vai de encontro ao pensamento de Michel Foucault (1999) quando ele diz que o poder não pertence a governos ou leis, não é algo que se tem ou que pode ser dado a outrem, mas é sim, parte de uma rede de relações onde transita entre resistências e dominações, envolvendo a todos.

A análise em termos de poder não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas e, antes de mais nada, suas formas terminais. Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras (FOUCAULT, 1988, p. 102).

É na correlação de forças e nas lutas incessantes que opera a ideia do empoderamento. Na interpretação de uma sociedade baseada em desigualdades de toda natureza mas pensando especialmente naquelas relacionadas às mulheres, um processo que atue por instrumentalizá-las acerca de suas possibilidades pode transformar essa teia de correlações de forças e cooperar para relações de poder em níveis mais igualitários.

Segundo Foucault (1993) o poder não representa algo negativo, sempre repressor. Para o filósofo, há uma produtividade e uma positividade que vem com o poder, além de um saber que é produzido a partir das relações de poder. Visto como uma força que circula nas relações, o poder perde o caráter de permanência. Para Foucault (2006, p. 223) "De fato, relações de poder são relações de força, enfrentamentos, portanto, sempre reversíveis."

Conforme Foucault (1999, 1993, 2006), as relações de poder acontecem o tempo todo em todos os níveis da vida social e nas suas correlações vão produzindo saberes, discursos, práticas de subjetivação, formas de pensar e de viver. A produção de saberes, assim, está vinculada aos exercícios das relações de poder (SANTOS; LEMOS, 2011). Aos saberes e discursos que vão sendo produzidos resistências e divergências também o são, o processo é contínuo, geralmente desequilibrado e a educação participa ativamente deste.

Segundo Foucault,

Quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto maior astúcia quanto maior for a resistência. De que modo que é mais a luta perpétua e multiforme que procuro fazer aparecer do que a dominação morna e estável de um aparelho uniformizante. Em toda parte se está em luta (FOUCAULT, 2006, p. 232).

3.3 A EDUCAÇÃO E O EMPODERAMENTO

Como já citado, Paulo Freire, educador brasileiro reverenciado mundialmente foi um dos primeiros pensadores a tratar da ideia de empoderar por meio da educação. Seu legado e suas obras tratam de fundamentos e propostas de educação que, numa visão progressista, vão oferecer possibilidades para que educadores e educandos tomem consciência de suas condições concretas e da necessidade de se tornarem ativos na construção de suas histórias individuais e coletivas. Para Paulo Freire a educação é vista como “prática de liberdade” (FREIRE, 1967)²⁹.

Coelho e De Mari (2013), num estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos a partir de Paulo Freire, levantam uma série de relações entre o pensamento freireano e a prática pedagógica que podem ser pensadas em todas as modalidades e níveis de ensino. Entre essas relações estão a forma de entender a educação como um processo vivo e as possibilidades que esse processo oferece.

Para Coelho e De Mari (2013) a aprendizagem (segundo Paulo Freire) leva a uma modificação tão significativa que carrega consigo o germe da transformação, uma necessidade de intervir e modificar o mundo e, no caso de uma educação libertadora a noção de que é possível interferir e modificar a realidade. Segundo os autores:

A educação freireana, em essência, visa a libertar e favorecer a abertura de novos horizontes, no forjar de homens e mulheres sujeitos de sua própria história, o que os capacitariam a serem os construtores de seus próprios caminhos e gestores de suas vidas. A compreensão freireana é a do fortalecimento de sujeitos não sujeitados. Homens e mulheres livres de relações servis, com uma vocação ontológica para serem mais, no sentido de uma constante superação de limites pessoais e coletivos, para um aprimoramento do sujeito e da sociedade. (COELHO; DE MARI, 2013, p. 42).

²⁹ Obra publicada em 1967 - Educação como prática da liberdade - onde Paulo Freire trata de uma metodologia de alfabetização de trabalhadores e trabalhadoras desenvolvida por ele na década de 1960 com uma fundamentação teórica e prática voltada a superação da condição de opressão e submissão a que os alunos e alunas da educação básica de adultos eram submetidos. Os fundamentos de liberdade, autonomia e educação para a transformação da sociedade contidos nessa obra continuaram em todo o legado de Paulo Freire para a educação e serviram de fonte para a construção de práticas em outros países também. (LUTTRELL et al, 2009). Segundo Aranha (2006) esta obra de Paulo Freire é a mais marcadamente idealista, atravessada por sua formação católica inclinada aos princípios da Teologia da Libertação, o que também rendeu-lhe críticas.

Mais do que simplesmente idealista ou utópico, Paulo Freire concentrou seus estudos e publicações em esperança, politização de todos os envolvidos no processo escolar ou educacional e desvelamento da realidade posta, a chamada reflexão político-pedagógica. A tônica de seu legado não está em construir uma outra sociedade mas instrumentalizar as pessoas para que vejam a si próprias como agentes de suas histórias, tomem consciência de suas realidades e possibilidades e entendam que podem contribuir para transformar essa sociedade (FREIRE, 2001). Segundo Moacir Gadotti,

Paulo Freire sonhava com uma nova sociedade, um mundo onde todos coubessem. Não um mundo feito apenas para alguns. A educação pode dar um passo na direção deste outro mundo possível se ensinar as pessoas com um novo paradigma do conhecimento, com uma visão do mundo onde todas as **formas de conhecimento** tenham lugar, se dotar os seres humanos de **generosidade epistemológica**, um pluralismo de ideias e concepção que se constitui na grande riqueza de saberes e conhecimentos da humanidade. (GADOTTI, 2007, p. 66) grifos do autor

Ao relacionar educação com empoderamento é pertinente localizar algumas bases do campo da pedagogia e da história da educação em que as premissas relacionam-se. Com base nas ideias de empoderamento em que os objetivos transitam no campo da democratização do saber, no rompimento das fronteiras entre os que estão em condições privilegiadas e aqueles que estão à margem dos processos de conscientização. Na crença no poder de transformação da própria condição desde que consciente que essa possibilidade existe e que a educação e a escola são fundamentais neste processo, a educação que está sendo considerada tem seu aporte teórico na teoria progressista.

Tanto a teoria crítica³⁰ nascida a partir da escola de Frankfurt (representada primeiramente por Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter

³⁰ Segundo Rusconi (apud ARANTES, 1983, p. VIII) a “teoria crítica” - como costuma ser chamado o conjunto dos trabalhos da Escola de Frankfurt - é uma expressão da crise teórica e política do século XX, refletindo sobre seus problemas com uma radicalidade sem paralelo. Por isso os trabalhos de seus pensadores exerceram grande influência, direta em alguns casos, indireta noutros, sobre os movimentos estudantis, sobretudo na Alemanha e nos Estados Unidos, nos fins da década de 60. A base da Teoria Crítica não poderia se dissociar da cultura filosófica que os autores frankfurtianos reivindicam - Kant, Hegel e Marx são filósofos centrais para questionar o conceito de teoria e o de dialética, porque as insuficiências da teoria revolucionária se transmitem à práxis histórica. (MATOS, 1993).

Benjamin e Eric Fromm), quanto as teorias crítico-reprodutivistas³¹ (representadas por Althusser, Establet, Bourdieu e Passeron) abriram os caminhos teóricos para que a escola e a educação passassem a ser analisadas sob um ponto de vista crítico. Os processos de ensino-aprendizagem, a estrutura da escola, os objetivos da educação, as relações entre a educação, a escola e a sociedade, o papel do professor, a função social da escola foram seguidamente (e ainda são) questionados, pensados e repensados a partir dessas contribuições teóricas.

Ainda que as tais teorias crítico-reprodutivistas não suscitassem possibilidades de mudança já que o potencial transformador da escola não era considerado, elas foram importantes para o entendimento do funcionamento da escola em uma sociedade de classes (ARANHA, 2006). Foi a partir desse entendimento que as teorias progressistas marcaram a importância e relevância do papel do professor e do papel social da escola.

Com o fim da ditadura militar, a educação brasileira que, entre a tendência predominante da pedagogia tradicional, havia incorporado os princípios de uma pedagogia tecnicista direcionada a formar a mão de obra especializada tão necessária ao desenvolvimento do país com uma reforma que envolveu todo o sistema educacional. Mesmo com princípios da pedagogia tecnicista onde o professor era um facilitador e a ênfase maior estava nos métodos e técnicas empregadas no processo ensino-aprendizagem, a pedagogia tradicional manteve-se firme, centrada na autoridade do professor e na passividade do aluno, essa pedagogia sobrevive até os dias atuais. É preciso lembrar das prerrogativas de classe social como um fator importante na estruturação da educação brasileira, o ensino voltado às técnicas e profissões direcionado às classes populares, com término pensado até o (antigo) segundo grau e o ensino tradicional, acadêmico, conteudista voltado aos filhos das classes abastadas e esperadas pelo ensino superior.

Nesse quadro foram ressurgindo com força as pedagogias críticas que buscaram superar os limites das pedagogias que estavam dominando a educação brasileira e aumentando o fosso econômico e social que separava classes altas e baixas. Assim, num movimento que havia sido interrompido pela ditadura militar educadores e teóricos da educação foram construindo um corpo de teorias cuja

³¹ Para esses teóricos “a escola está de tal forma condicionada pela sociedade dividida que, em vez de democratizar, reproduz as diferenças sociais, perpetuando o *status quo*” (ARANHA, 2006, p.273).

proposta era repensar a educação e direcionar os esforços por uma escola pública de qualidade que oferecesse uma formação integral e possibilidades de ascensão econômica e social. Então, nos anos de 1980 surge a pedagogia crítico-social dos conteúdos tendo como mentor José Carlos Libâneo que, referindo-se à pedagogia libertadora de Paulo Freire elaborou uma crítica a esta onde:

ênfatizava a função política e social da escola, do trabalho permanente com os conhecimentos sistematizados, de modo que possibilitasse às classes populares as condições intelectuais para se inserirem e participarem efetivamente das lutas sociais e defenderem seus interesses individuais e de classe. (ORSO; TONIDANDEL, 2014, p. 147).

Nessa mesma corrente de pensamento Demerval Saviani elaborou um aporte teórico voltado à construção de uma pedagogia voltada prioritariamente à escola pública e às classes trabalhadoras que denomina-se pedagogia histórico-crítica. Saviani (2008) distingue as teorias em educação entre teorias não-críticas (pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista), as teorias crítico-reprodutivistas (teoria da escola como violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado e teoria da escola dualista) e finalmente a teoria crítica da educação representada pela pedagogia histórico-crítica que vem com uma perspectiva historicizadora baseada no materialismo histórico. Saviani (2008, p. 22) diz que:

A compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

Essa pedagogia engloba a importância de situar o conhecimento histórica e socialmente, enfatiza a importância do acesso ao saber elaborado, historicamente acumulado para todos, resgata o papel do professor como agente do processo e responsável social e politicamente pela prática que desenvolve e trata do papel social da escola pública e seu compromisso político com aqueles que dela

necessitam. Para Saviani (2008, p. 8) “a neutralidade é impossível porque não existe conhecimento desinteressado.”

A menção dessa pedagogia se faz importante nesse trabalho porque a pedagogia histórico-crítica foi implantada no sistema educacional do estado do Paraná nos anos de 1980 e vigora nos documentos oficiais até os dias atuais (BACZINSKI, 2014; ORSO; TONIDANDEL, 2014). Essa pedagogia embasa toda estrutura teórica e pressupostos para as práticas pedagógicas nas escolas, assim como as formações oferecidas pelo governo do estado do Paraná para os professores da rede. Outra razão importante é que pela forma com que foi elaborada, essa pedagogia pode representar um espaço privilegiado para pensar questões sociais, reelaborar saberes e conceitos e contrapor-se a mitos e condutas baseadas em preconceitos ou generalizações. Essa dinâmica relaciona-se com o propósito dos estudos de gênero e as premissas do curso de formação que esse trabalho analisa.

No entanto, algumas diferenças no que diz respeito às bases teóricas dessa pedagogia e os fundamentos das pedagogias pós-estruturalistas marcam uma distância importante. Na pedagogia histórico-crítica, a maior ênfase é dada ao acesso das classes populares aos conhecimentos científicos, o professor tem o dever de garantir esse acesso e o currículo deve estar voltado aos conteúdos. A questão das relações de poder não são prioridades nessa concepção, acredita-se que dominando o conhecimento elaborado, os menos favorecidos vão ter uma condição tal que a dominação não seja possível, aqui o viés está relacionado às questões de classe social.

Com as pedagogias culturais³², os estudos pós-estruturalistas e as pedagogias pós-colonialistas, tanto a questão das relações de poder quanto as questões culturais tomaram centralidade na discussão e abrem espaço para pensar além dos conteúdos ou das posturas dos docentes. Uma das grandes aberturas das teorias pós-críticas foi o deslocamento de uma compreensão sobre as relações sociais com um viés limitado às questões de classe social para uma análise das dinâmicas das relações de poder considerando questões de gênero, etnia, classe, raça e sexualidade (SILVA, 2010).

³² Para Carvalho (2012) é inegável a contribuição das pedagogias culturais na educação, contudo, suas abordagens centradas nos aspectos da cultura podem deslocar as análises de gênero na escola relacionadas como a didática, o desempenho escolar, o trabalho docente, etc.

Assim, algumas das escolhas teóricas presentes neste trabalho situam-se num campo que vem sendo denominado de pós-estruturalismo, “um gênero de teorização social” que foca suas análises na linguagem e no processo de produção de significados e tem como principais representantes Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Michel Foucault, Julia Kristeva e Jean-François Lyotard (SILVA, 2010, p. 117).

Segundo Williams (2012) o pós-estruturalismo se opõe a qualquer certeza absoluta, está sempre aberto ao novo e à diferença e não considera limites para o conhecimento. Entendido a partir das obras de seus representantes o pós-estruturalismo situa-se como

Uma total ruptura de nosso senso seguro do significado e referência na linguagem de nosso entendimento. De nossos sentidos e das artes, de nosso senso da história e do papel dela no presente e de nosso entendimento da linguagem como algo livre do trabalho do inconsciente. (WILLIAMS, 2012, p. 16).

Para Belsey (2002) o pós-estruturalismo pode ser entendido como uma teoria ou um grupo de teorias sobre a relação entre as pessoas, o mundo que as cerca e a prática de produzir e reproduzir significados. O pós-estruturalismo afirma que as elaborações que fazemos são produzidas a partir de um complexo sistema de simbolizações que vamos aprendendo ao longo da vida.

Essas teorias preocupam-se com a linguagem e os significados, vão além das palavras e expressões e analisam também outras formas de interação, comunicação, gestos, símbolos, sinais, costumes, posturas e todo o universo simbólico sobre o qual os significados são construídos. Diferença é a palavra-chave do pós-estruturalismo que, nas suas elaborações, também contesta os binarismos e as dicotomias sabendo que esses processos são fundamentalmente hierárquicos e portanto, desiguais por excelência.

No pós-estruturalismo o sujeito também é uma criação da cultura, da sociedade, da história, nada é essencial ou original. É essa a base teórica que permite questionar o entendimento do que seja ser homem ou ser mulher, permite entender o gênero em toda sua complexidade, abre espaço para romper com os essencialismos, binarismos e todas as limitações que impedem o entendimento do universo da sexualidade humana e suas mais variadas manifestações. Aliado à

crítica à neutralidade e às mais profundas análises das formas com que as relações de poder se estabelecem, se mantêm e se rompem o pós-estruturalismo oferece elementos para análises, reflexões propondo outras formas de fazer ciência e produzir conhecimento.

Tendo, como já dito, a diferença como palavra-chave, o pós-estruturalismo contesta toda forma de conhecimento que tenha como fundamento o androcentrismo ou o eurocentrismo pois consideram a cultura como um aspecto fundante, a cultura de modo geral, sem hierarquias ou ressalvas. A mesma questão é fundamento para os Estudos Culturais que consideram a cultura como uma forma global de vida, como um campo de luta pela significação social, um lugar de produção de significados imerso nas tramas de relações de poder de cada grupo social. No campo dos Estudos Culturais, a premissa básica é o compromisso de analisar as articulações entre cultura, conhecimento e poder (GIROUX, 1995; NELSON et al, 1995; SILVA, 2001; WORTMANN; VEIGA-NETO, 2001).

O pós-estruturalismo tem aberto espaços de discussão no campo das leituras feministas e de gênero considerando as identidades que se relacionam onde relações de poder circulam, são frequentemente polarizadas, negadas e negociadas. De acordo com Barreto (2008, p. 80):

De maneira simultânea à pluralização das mulheres e das leituras feministas pós-estruturalistas, também emergiram os estudos de gênero com foco nos homens e masculinidades que, em sua maioria, corroboravam a ideia da pluralidade identitária (não existe uma, mas várias masculinidades) e problematizaram uma série de dimensões que produzem desigualdades no campo das relações sexuais, a exemplo das dimensões de classe, raça, geração e sexualidade.

Na educação, o pós-estruturalismo tem possibilitado problematizar as formas com que as verdades são construídas pelos discursos, pelo disciplinamento, pelas teias de relações de poder, pelas instituições e pelas formas que as sociedades vão se organizando para manter seus esquemas de poder. Nessa linha, os currículos tornam-se focos de análise, a organização e linguagens presentes nas escolas, os materiais, as pessoas, as pedagogias. Os professores e professoras em suas relações com seus alunos e alunas, com as novas gerações são vistos como sujeitos às mesmas relações de poder que os estudantes, e “precisam reconhecer

sua própria cumplicidade e posicionamento nas condições que contestam” (PIGNATELLI, 2001, p. 145).

Os significados e suas produções são analisados à luz de diversas áreas do conhecimento para compreender os processos de produção cultural da sociedade. (HALL, 1997). Da mesma forma as práticas discursivas constituem-se em focos de análise a medida em que constroem o objeto e os significados sobre o mesmo. (COSTA, 1998; FOUCAULT, 1998). As chamadas práticas de significação resultam das práticas discursivas (mas não só) e podem ser entendidas como práticas sociais que produzem, expressam ou comunicam significados. (HALL, 1997).

Não há a figura do intelectual que, acima dos oprimidos poderia falar em nome deles. Segundo Marshall (2011) Foucault e Gilles Deleuze acreditavam que cabia aos intelectuais colocarem-se ao lado dos oprimidos minando o poder dos opressores e expondo suas práticas. A educação, dessa forma, é vista como uma prática disciplinar de normalização e controle social onde as práticas educativas representam dispositivos voltados à produção dos sujeitos. (LAROSSA, 2011).

O que os estudos pós-estruturalistas trouxeram não só para a educação foi, como afirma Veiga-Neto (2011, p. 243) “uma postura que se caracteriza pela mais completa e permanente desconfiança sobre as verdades que se costuma tomar como dadas, tranquilas e naturais”, isso na prática pedagógica possibilita libertar-se de discursos equivocados, ultrapassados e limitados.

A ideia de trazer as teorias envolvidas nas questões de gênero sob os mais diversos pontos de vista, o resgate das elaborações e lutas dos movimentos feministas e de mulheres, os debates em torno das sexualidades com aporte teórico, científico e social representam o próprio movimento proposto pelas pedagogias pós-críticas onde, apropriando-se do saber historicamente elaborado e acumulado os educandos (neste caso, os professores e professoras), discutindo, refletindo e participando de um currículo que também é uma criação cultural, terão condições de compreender as suas realidades e agir sobre elas com consciência de seu papel como cidadãos e, neste caso, como professores.

3.4 PREMISSAS DE EMPODERAMENTO

Neste trabalho, uma das linhas de pensamento está relacionada à hipótese de que o processo educativo resulta em um tipo de empoderamento. Assim, a realização de um curso de capacitação considerado como um processo educativo estaria contribuindo para um outro processo que seria um estado de empoderamento entendido como uma condição onde as cursistas ao longo do processo de aquisição de **conhecimentos**³³ e novas aprendizagens tomam consciência não só das condições relacionadas às mulheres e às questões de gênero na escola e na educação mas, principalmente, àquelas relacionadas a si próprias. Assim, esse estado de empoderamento revelaria uma maior **consciência** das condições de cada mulher e ainda, de suas possibilidades como profissionais da educação. A partir da tomada de consciência está atrelada a **ideia de ação**, que no contexto da pesquisa seriam as iniciativas pessoais e profissionais adotadas em consequência do conhecimento e **comprometidas** com mudanças na escola e na sociedade contemplando as questões de gênero.

Deste modo, sob o ponto de vista do empoderamento neste contexto específico, o **conhecimento** está sendo considerado como um conjunto de saberes que adquirem significado à medida em que relacionam-se à realidade, que, no caso das mulheres, está atrelada ao reconhecimento das conquistas femininas alcançadas pelas lutas dos diversos segmentos do movimento feminista. O reconhecimento da ideologia sexista (MENEGHEL, 2005), o reconhecimento do patriarcado como sistema social vigente (CARVALHO, 2009) o acesso às informações sobre suas condições, possibilidades e direitos como mulher (YANNOULAS, 2002) e, no caso da educação formal, o reconhecimento do sexismo também nas práticas escolares assim como suas relações com outros marcadores sociais como raça/etnia, geração, orientação sexual. (LOURO, 2001).

É preciso fazer uma distinção entre conhecimento e informação já que a informação é um item abordado na pesquisa de campo desse trabalho como um indicador quanto à presença do gênero como termo, conceito ou abordagem nos espaços escolares. Segundo Bondía (2002) a informação ocupa um grande espaço

³³ As palavras conhecimentos, consciência, ideia de ação e comprometidas estão em negrito porque o significado atribuído a elas nesta pesquisa serviram de base para a elaboração dos critérios de análise adotados na discussão dos resultados.

na nossa ideia de aprendizagem. Associada à opinião, a informação coloca os sujeitos em uma posição de opinadores com uma grande sede de novidades em velocidade acelerada mas sem a vivência da experiência. Para o autor, os professores são sujeitos de uma formação permanente e acelerada que funciona segundo a lógica do tempo como um valor e por isso, sempre acelerada e sobrecarregada.

Bondía (2002) propõe uma alternativa para pensar a educação diferente das relações usuais entre ciência e técnica ou teoria e prática. O autor levanta a possibilidade de pensar a educação a partir das relações entre experiência e sentido onde aborda uma ideia de experiência que não está relacionada com a prática, com o fazer ou com o trabalho. Segundo o autor, o trabalho em excesso, sem tempo de pausa impede a experiência. Assim, a experiência, para Bondía (2002, p. 24)

requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço

De acordo com Bondía (2002) o saber da experiência que vem daquilo que toca, que faz pensar e sentir é o que transforma, é o resultado da relação estabelecida entre o conhecimento e a vida humana. Do ponto de vista dos estudos de gênero e sua inserção no campo da educação formal essa forma de ver a educação se mostra bastante coerente pois aborda uma forma diferente de relação com um conhecimento que, para muitos, tem sido desafiador.

Nos estudos de gênero existe a expressão “lentes de gênero” (BEM, 1994) que diz respeito às formas pelas quais as pessoas interpretam o mundo influenciadas por pré-conceitos, estereótipos e pressupostos quanto ao gênero ou a sexo. Pensamentos que são elaborados a partir de suas experiências e aprendizagens em uma cultura marcadamente androcêntrica, machista e patriarcal. Bem (1994) propôs em seu estudo, uma passagem das lentes androcêntricas (denúncia fundamental do feminismo) para lentes polarizadas no gênero como forma de interpretar e pensar a sociedade além de entender como ela foi construída.

A expressão “olhar de gênero” também é presente em vários estudos e artigos brasileiros e também na análise e proposições dentro das políticas de gênero (ABRAMO, 1998; SCAVONE, 2004; FARAH, 2004a). Trata-se de assumir um ponto de vista com base na perspectiva dos estudos de gênero que trazem à luz a construção histórica das desigualdades (MATOS, 2008), a compreensão da importância de se analisar as relações sociais, as relações de poder tendo em vista a maneira como homens e mulheres se constituem e se relacionam (SCOTT, 1995). É preciso lembrar que na complexidade das relações outras perspectivas como classe, geração, etnia, também devem ser consideradas. (ACHA; HALPERIN, 2000). O olhar ou as lentes de gênero são menções a uma interpretação de mundo desfocada do androcentrismo e direcionada às possibilidades expostas em primeiro lugar pelo movimento feminista e também pelos estudos de gênero³⁴. Trata-se de um conhecimento que é construído muitas vezes na contramão dos ditames da sociedade e dos valores mais arraigados das pessoas. Daí sua grande relevância pois, “quem conhece, experimenta novos desejos e contribui para o crescimento do outro nas diversas dimensões da vida. Ao conhecer, empodera-se de algo propulsor da vida nas suas diversas dimensões.” (COELHO; DE MARI, 2013, p. 48).

Na perspectiva do entendimento dos elementos conceituais relacionados aos estudos de gênero como conteúdos presentes em um processo de aprendizagem a dimensão política revela-se como condição desse processo. A dimensão política está sempre presente nos processos educacionais, a compreensão delas nem sempre acontece. Em concordância com Paulo Freire (1992, p. 57) quando diz sobre os conteúdos:” Enquanto objetos de conhecimento eles não podem ser ensinados, apreendidos, aprendidos, conhecidos de tal maneira que escapem a implicações político-ideológicas a ser também apreendidas pelos sujeitos cognoscentes.

A **reflexão** que leva a uma **tomada de consciência** está sendo considerada nessa linha de pensamento como uma consequência direta do acesso ao conhecimento e também como causa. A reflexão pode, assim, resultar de uma

³⁴ Segundo Scavone (2008, p. 17800 “Questões sociais e problemas sociológicos caminham juntos. Assim, os problemas relacionados ao trabalho, à saúde, à política, à educação, à família, à religião, à violência, às ciências, à cultura, à identidade, ao corpo, às tecnologias produtivas e reprodutivas, e à sexualidade passaram a ser tratados com o ‘olhar de gênero’. E foi esse olhar que deu visibilidade às relações de dominação e poder que dividem o mundo social em gêneros e que questionaram uma ordem sexual tida como natural”.

aquisição de conhecimento ou pode levar à busca de conhecimento, em um processo dinâmico e permanente. Nessa pesquisa, a reflexão está sendo entendida como o momento em que a cursista pensa sobre sua vida ou sobre sua atuação profissional com um enfoque diferente do que vinha fazendo antes de se apropriar dos novos conhecimentos e caminha para um processo de conscientização.

Para Paulo Freire (1979, p. 114) a conscientização é “um ato de conhecimento. Implica um desvelamento da realidade com o qual vou me aprofundando [...]”. Freire remete-se à Álvaro Vieira Pinto para formular seu entendimento sobre o que é conscientização. Pinto (2003), por sua vez, trata de dois tipos de consciência: a consciência ingênua e a consciência crítica.

A consciência ingênua é aquela que atribui suas ideias a si própria e não à realidade, não tem noção dos determinantes que a fazem pensar como pensa. Mesmo quando reflete sobre si mesma o faz desconectada da realidade que a circunda. A consciência crítica tem a percepção de si e do mundo exterior, se localiza no espaço e no tempo em que vive e considera em seus processos os condicionamentos que a compõe. Segundo Pinto (2003), quando reflete sobre si mesma, a consciência crítica torna-se autoconsciência pois entende que suas ideias estão atreladas à realidade, às condições históricas e sociais nas quais está inserida.

A tomada de consciência, segundo a definição de autoconsciência de Pinto (2003), no escopo deste trabalho, é o entendimento da realidade histórica e social das mulheres e dos homens, uma visão com enfoque de gênero de si, de sua atuação profissional e da realidade da educação como uma construção histórica baseada em pilares do androcentrismo e do patriarcado. A reflexão como um movimento pessoal pode também não acontecer ou não gerar um ponto de vista diferente, permanecendo o que Pinto (2003) denominou como consciência ingênua.

A ideia de ação diz respeito às práticas tanto na vida pessoal como na atuação profissional que resultaram de um processo de conscientização. Esse raciocínio vem de encontro ao que Carvalho (2009) define como uma epistemologia feminista, segundo a autora:

A epistemologia feminista propõe a integração entre teoria e prática, razão e emoção, utiliza o método da conscientização, alimentando uma Pedagogia Feminista que estimula o diálogo, a diversidade de perspectivas e a crítica à cultura do poder, articulando teoria e realidade vivida. (CARVALHO, 2009, p. 20).

Segundo Scavone (2008) as teorias de gênero e as teorias feministas estão articuladas em torno de uma indignação diante de um mundo dividido em gêneros, de modo que é possível entender essa articulação no campo da sociologia como uma sociologia feminista. Medrado e Lyra (2008) falam em uma matriz feminista de gênero para o estudo de masculinidades, onde as elaborações teóricas baseiam em uma perspectiva feminista crítica³⁵.

Londa Schiebinger (2001) em seu livro “O feminismo mudou a ciência?” reuniu uma série de dados, pesquisas e estudos em diferentes áreas da ciência onde a presença de mulheres ou de pontos de vista relacionados às questões de gênero trouxeram à vista novas leituras de fatos consagrados e outras possibilidades de interpretação e construção dos campos científicos. Para Schiebinger (2001, p. 329) “o feminismo mudou de muitas maneiras o conteúdo do conhecimento humano.”

No campo da educação formal, nas escolas, os estudos de gênero configuram-se em ferramentas de análise de todos os processos que envolvem o fazer escolar, desde os mais amplos como as políticas relacionadas até os mais particulares como o modo como as/os professores relacionam-se com alunas e alunos, suas formas de interpretá-los e de interagir com eles. Como disse Guacira Lopes Louro (2001, p. 59) “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”.

A partir da possibilidade de pensar o fazer pedagógico com as referidas lentes de gênero o que se supõe é que a prática se modifique, esta é a ideia de ação colocada neste trabalho. Tendo em vista que as aproximações teóricas propostas no curso analisado nessa pesquisa constituíram-se em um processo de sensibilização para o tema, a construção de uma prática modificada acontece principalmente nos detalhes. Novas formas de dividir os grupos em sala, na inserção de discussões, na

³⁵ Os autores destacam as teóricas BARBIERI (1992); IZQUIERDO (1994; 2006); SCOTT (1995); HARAWAY (1995) e STOLCKE (2004).

inserção de atividades intencionais de cunho não-sexista, não-racista, esses são exemplos de uma ação que, além de revelar todo o movimento anteriormente abordado de conhecer, aprender, conscientizar-se, ainda inclui a última premissa de empoderamento relacionada, o comprometimento.

Ao inserir questões de gênero na prática pedagógica as professoras e professores estão assumindo um posicionamento político relacionado ao combate às desigualdades e a desmistificação da neutralidade da escola. Estão saindo de suas zonas de conforto, **envolvendo-se** e reconhecendo a necessidade de “perturbar certezas para ensinar a crítica e a autocrítica, para desalojar hierarquias” (LOURO, 2001, p. 124).

As articulações entre a participação de uma/um docente em um curso que visa sensibilizar acerca de questões como desigualdades em suas variadas formas, preconceitos, práticas mantenedoras das desigualdades, “verdades” questionadas e um processo de empoderamento vão em direção ao entendimento de que:

Empoderamento, enquanto categoria, perpassa noções de democracia, direitos humanos e participação, mas não se limita a estas. É mais do que trabalhar em nível conceitual, envolve o agir, implicando processos de reflexão sobre a ação, visando a uma tomada de consciência a respeito de fatores de diferentes ordens - econômica política e cultural - que conformam a realidade, incidindo sobre o sujeito. Neste sentido, um processo de empoderamento eficaz necessita envolver tanto dimensões individuais quanto coletivas. (BAQUERO, 2012 p. 184).

Quando insere as questões de gênero em sua prática pedagógica, as docentes envolvem o coletivo, seus alunos e alunas e também seus colegas de trabalho pois as ações resultantes de uma reflexão feita em sala de aula podem atingir espaços muito mais amplos que a própria escola. Na atividade docente o coletivo é sempre presente.

Como já situado, o foco dado nesse trabalho está relacionado a um possível processo de empoderamento resultante da realização de um curso de formação de professores e professoras, onde, no caso das professoras, o conhecimento específico sobre questões de gênero e sexualidade oferecem novas possibilidades de compreensão acerca de seus papéis enquanto docentes e também acerca de sua condição como mulheres. Como docentes, os conhecimentos sobre gênero abrem outras perspectivas de compreensão da situação atual de homens e

mulheres na vida em geral à medida que, articulados com outras áreas como história, sociologia, filosofia, etc., esses conhecimentos são vistos em seus contextos de construção histórica e social, situados no tempo e no espaço. Compreender a situação atual em que, no mercado de trabalho em geral, as mulheres ainda ganham menos que os homens para os mesmos cargos e muitas vezes com escolaridade maior, são maioria no campo do trabalho informal e no trabalho formal estão em maioria em empregos de jornada reduzida em nome da conciliação com os afazeres domésticos que, continuam ao encargo delas numa predominante influência dos valores patriarcais (ALVES; CAVENAGHI, 2008; CHIES, 2010), é compreender sua própria situação de vida em seus mais variados aspectos onde a questão de gênero se relaciona com outras questões como as de raça/etnia, classe social, geração, etc.

Nessa perspectiva está sendo considerado o processo do curso como possibilidade de empoderamento. Há também uma forma de entender a educação de maneira geral como uma forma de empoderamento feminino. Esse entendimento vem da constatação das grandes desigualdades envolvendo mulheres e meninas e a educação ao redor do mundo. Por exemplo, constatou-se que, no mundo, em 2013, 61% dos 123 milhões de jovens que não sabiam ler e escrever eram mulheres, daí a elaboração do segundo e terceiro objetivos do Milênio estarem relacionados à educação como direito humano e especificamente à educação das meninas, jovens e mulheres (RAO; SWEETMAN, 2014). Somada a essa desigualdade estrutural que toma diferentes formas em diferentes culturas mas resulta na mesma exclusão, as inúmeras pesquisas e estudos que mostram como as desigualdades são reafirmadas na escola e como essas práticas prejudicam tanto homens como mulheres situam a posição da educação como prática transformadora ou mantenedora de desigualdades. A educação que se trata neste caso é aquela que inclui em suas práticas, no seu currículo, nas suas propostas, além dos conteúdos que lhe são próprios, os conhecimentos relacionados, entendendo que:

Educação para o empoderamento constrói o entendimento dos alunos de como gênero, raça e classe, e outros aspectos da identidade, restringem as oportunidades da vida e seu conhecimento de como desafiar essas limitações. A educação perpetua as desigualdades, a menos que tentativas conscientes sejam feitas para fazer o contrário. As instituições educacionais não operam isoladamente da sociedade em geral; elas precisam ser vistas como elas realmente são - parte de uma rede mais ampla de instituições que conjuntamente moldam as expectativas sociais e as oportunidades e resultados educacionais. (RAO; SWEETMAN, 2014, p. 7) (Tradução nossa)

A partir desse ponto de vista é possível compreender que o acesso e permanência na escola não será suficiente no combate às desigualdades se a educação que se põe em prática não estiver direcionada para essa proposta. Corroborando com a questão, na introdução do *World Atlas of Gender Equality in Education*, publicado em 2012 pela (UNESCO, 2012) é dada ênfase na urgência de se preservar e resgatar os direitos básicos das mulheres e das meninas em todas as partes do mundo à educação e à participação no desenvolvimento de suas comunidades. Educar as meninas e as mulheres, segue o documento, é possibilitar uma série de benefícios, passando pela redução das taxas de mortalidade e fertilidade até a prevenção contra o vírus HIV e a AIDS.

Esses apontamentos ilustram o longo alcance de uma educação voltada para a igualdade de gênero e todas as igualdades possíveis. Uma das implicações que colaboram para manutenção das desigualdades e evasão escolar por gênero levantadas no documento mencionado e que está diretamente à prática pedagógica é a afirmação de que o sexismo, os estereótipos e a falta de apoio são os problemas mais frequentes que as meninas enfrentam na escola enquanto para os meninos é a falta de compreensão. O documento aponta, ainda, que um dos fatores que contribui para o sucesso das meninas na escola é a presença de mulheres professoras que servem de exemplo e passam mensagens de encorajamento por suas conquistas (UNESCO, 2012).

No Brasil, os grupos que estão à margem do processo escolar na educação básica são aqueles historicamente excluídos: os negros, os indígenas, as pessoas com deficiência, as que moram na zona rural e as que pertencem a famílias de baixa renda. Em algumas faixas etárias são os meninos negros e de baixa renda que estão em maioria fora da escola aumentando os números do trabalho infantil e apontando um dos grandes problemas vividos na educação brasileira: o racismo. Segundo dados do INEP (BRASIL, 2009c), 70% das crianças brancas concluem o

Ensino Fundamental e somente 30% das crianças negras completam essa etapa do ensino. O ambiente escolar tem contribuído muito para essa exclusão, segundo a pesquisa Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar, realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) em 2009 e pelo Inep em 501 escolas de todos os estados brasileiros (INEP, 2009), 99,3% dos respondentes - alunos, professores e outros integrantes da comunidade escolar - afirmaram ter algum tipo de preconceito, e 94,2% disseram ter preconceito de cunho etnicorracial (UNICEF, 2012).

Assim, as correlações entre empoderamento e educação passam por políticas de educação voltadas para a igualdade, pelo conhecimento e atitudes dos docentes, envolvimento e comprometimento com uma educação para todos. No caso das mulheres o conhecimento que elas adquirem tanto as beneficiam quanto às suas alunas e alunos, pode ser considerado como uma conquista e uma responsabilidade com as novas gerações.

CAPÍTULO 4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO E EDUCAÇÃO NO BRASIL

As políticas públicas envolvem decisões relacionadas a questões de interesse público. Interesses geralmente relacionados às necessidades ou lacunas decorrentes do processo geral de desenvolvimento social. As políticas públicas representam a ação concreta por parte do poder público (AMABILE, 2012).

Segundo Farah (2004b, p. 47):

Política pública pode ser entendida como um curso de ação do Estado, orientado por determinados objetivos, refletindo ou traduzindo um jogo de interesses. Um programa governamental, por sua vez, consiste em uma ação de menor abrangência em que se desdobra uma política pública.

As políticas públicas, então, resultam de demandas sociais que necessitam de intervenções pontuais, levando em conta o jogo de interesses que a autora citada acima menciona entende-se que “as políticas públicas podem ser analisadas e conceituadas a partir de diferentes perspectivas” (LUZ, 2009, p. 193). Segundo Silveira (2004) a partir dos anos de 1990, com a perspectiva mundial do Estado-mínimo e a proliferação das políticas neoliberais no mundo, sobretudo os menos favorecidos economicamente, foram extremamente prejudicados. Esse quadro abriu o espaço para as chamadas políticas compensatórias, que ao compensar acabam por mascarar a realidade e deixam de realizar outras políticas que poderiam funcionar no sentido de melhorar de fato e permanentemente a vida dos envolvidos. Um estudo feito por Marinho, Linhares e Campelo (2011) onde analisam o impacto dos programas de transferência de renda na situação da pobreza brasileira e concluem que, de forma geral, os programas não resultaram em mudanças na situação econômica dos envolvidos. Para os pesquisadores os fatores que vem demonstrando potencial para alterar a realidade econômica dos brasileiros e brasileiras que se encontram na chamada condição de pobreza, são os investimentos em educação e redistribuição de renda. A pesquisa citada não apresenta um viés de gênero, contudo reforça o problema da desigualdade econômica entre classes e entre homens e mulheres.

No caso das políticas que envolvem mulheres existem as políticas para as mulheres e as políticas de gênero. Com relação às políticas relacionadas às questões de gênero Farah (2004a, p. 51) especifica:

Políticas públicas com recorte de gênero são políticas públicas que reconhecem a diferença de gênero e, com base nesse reconhecimento, implementam ações diferenciadas para mulheres. Essa categoria inclui, portanto, tanto políticas dirigidas a mulheres - como as ações pioneiras do início dos anos 80 - quanto ações específicas para mulheres em iniciativas voltadas para um público mais abrangente.

No entanto, Lourdes Bandeira (2005) coloca que no caso brasileiro as políticas direcionadas às mulheres nem sempre estão imbuídas da perspectiva de gênero. Segundo Bandeira (2005, p. 47):

As políticas públicas, no Brasil, em geral, quando são feitas e dirigidas às mulheres não contemplam necessariamente a perspectiva de gênero. Políticas públicas de gênero são diferentes de políticas públicas para as mulheres. Estas consideram, inegavelmente, a diversidade dos processos de socialização para homens e para mulheres, cujas consequências se fazem presentes, ao longo da vida, nas relações individual e coletiva. Já as políticas públicas para as mulheres têm centralidade no feminino enquanto parte da reprodução social. Isso implica que não priorizam a importância e o significado que se estabelece no relacionamento entre os sexos [...].

O termo *gender mainstreaming* ou transversalidade de gênero também pode ser usado quando se trata de políticas públicas e segundo Yannoulas (2002, p. 39), “significa a inclusão da problemática das relações de gênero como princípio transversal integrado, que deveria permear a formulação e a implementação de todas as políticas públicas e planos de ação de governo”.

Tratando de políticas públicas com direcionamento às das mulheres pobres em países em desenvolvimento, estas têm sido elaboradas com concepções diversas. Novellino (2005) classificou as concepções³⁶ em bem estar social (predominantes entre 1950 e 1970) que tinham a maternidade como foco, equidade (1975 a 1985) cujo foco era a divisão sexual do trabalho e as desigualdades subjacentes, contra a pobreza (a partir dos anos 1970) relacionada à distribuição de

³⁶ A autora baseou-se em Moser, Caroline O.N. (1989). Gender planning in the Third World: meeting practical and strategic gender needs. *World Development*, v.17, n.11, p.1799-1825.

renda, eficiência (após 1980) direcionada ao aumento da participação econômica das mulheres e empoderamento onde a meta é incrementar as condições sociais, econômicas, profissionais e educacionais das mulheres de modo que se sintam capazes de lutar por condições igualitárias, inclusive de poder político.

Na análise feita por Farah (2004a) sobre gênero e políticas públicas, a pesquisadora conclui que nem sempre as políticas que se voltam para as questões de gênero o fazem realmente. Existe uma diferença substancial entre programas que focalizam as mulheres ou a questão de gênero e em sua essência visam por fim nas desigualdades entre homens e mulheres e outros que, por sua fragilidade teórica e política acabam por conformar as desigualdades. Por exemplo, os programas que reforçam a ideia de uma natureza feminina, voltam seus trabalhos para formações profissionais específicas, ou reafirmam a necessidade de trabalhos de menor carga-horária para as mulheres em nome da conciliação com as responsabilidades do lar³⁷.

Em relação ao Brasil, Farah (2004a, p. 54) destaca que o problema da desigualdade entre homens e mulheres e a consequente inserção da questão de gênero nas políticas públicas brasileiras

[...] de um lado, decorreu do próprio processo de democratização e das oportunidades que tal processo abriu para o desenvolvimento de políticas mais inclusivas. De outro lado, foi influenciado pelo feminismo internacional, que, nos últimos anos, tem lutado pela incorporação da perspectiva de gênero pelas políticas públicas, em encontros e conferências mundiais, como a ECO-92, sobre Meio Ambiente; a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, em 1993; a Conferência sobre População e Desenvolvimento, em 1994; a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social, em 1995; a Conferência Mundial sobre a Mulher, em 1995; e o Fórum Social Mundial, de 2001 a 2003.

De acordo com Luz (2009) as relações de poder entre homens e mulheres e a construção histórica das diferenças entre o masculino e o feminino não podem ficar de fora dos objetivos das políticas de gênero. A justiça social depende do fim da desigualdade entre homens e mulheres.

³⁷ Faria (2005, p. 32) aborda esta e outras especificidades de políticas públicas que não têm clara a ideia de igualdade de direitos e reforçam a desigualdade. Segundo a autora: se não houver uma intencionalidade de reequilibrar essas relações, as políticas do Estado acabam reforçando as atuais relações e sua naturalização.

No entanto, como um processo que envolve a coletividade, as políticas públicas estão sujeitas à influência tanto dos grupos reivindicatórios como também de grupos com interesses contrários. O processo geral, desde a elaboração até a execução das políticas é complexo e muitas vezes contraditório.

A ideia de igualdade de gênero permeia as políticas construídas em torno das reivindicações das mulheres, no entanto, o significado de igualdade pode apresentar diferenças importantes de acordo com a concepção que a sustenta. Segundo Varikas (2009, p. 116) “princípio fundador dos sistemas políticos universalistas, a igualdade é, porém, uma das promessas mais inacabadas da modernidade.” A autora discute as bases históricas do discurso em torno da igualdade citando a Declaração dos Direitos Humanos onde as pessoas de direitos eram somente os homens e as mulheres transitavam na diferença³⁸. A questão de que igualdade pode significar que as mulheres devam “se adaptar à norma masculina” ou completando o paradoxo sejam “admitidas como são” ilustra as contradições cabíveis quando a concepção de igualdade não está clara. (VARIKAS, 2009, p. 118).

Varikas (2009) expõe as ambiguidades: a igualdade pressupõe não visibilidade das diferenças, manutenção da condição do homem como norma; ou atrelada nas diferenças a igualdade mantém as mulheres numa condição de desvantagem. A noção de equidade em oposição à de igualdade também é citada pela autora, onde equidade pressupõe “tratar da mesma maneira os que são semelhantes e de forma diferente os que não o são” (VARIKAS, 2009, p. 119). Para a autora, porém, esta ideia também carrega contradições e pode significar a manutenção das hierarquias e a construção de mais desigualdades sociais.

No caso das mulheres a igualdade se coloca como “um projeto a ser levado a cabo”, onde o desafio político é garantir “tudo simultaneamente”

³⁸ Uma abordagem histórica sobre a ideia de igualdade pode ser vista em Priore (2010).

a) O direito das mulheres em serem pessoas “como todas as outras” mediante a proibição de qualquer discriminação que as constitua como um grupo “à parte”; b) a possibilidade, para as mulheres, de serem reconhecidas e aceitas “como são”, isto é, com suas diferenças em relação aos homens; enfim, e sobretudo, o direito de cada mulher de exprimir as particularidades que fazem delas “indivíduos diferentes de todos os outros (mulheres e homens)”, o acesso à sua dignidade como indivíduo, e de sua contribuição única e insubstituível à vida em comum (VARIKAS, 2009, p. 121).

Os significados políticos da igualdade buscada pelas mulheres passa pela ideia de que “a igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração”. (SCOTT, 2005, p. 15). A autora toca em uma tensão interna ao movimento feminista em suas diferentes correntes, o feminismo da diferença e o feminismo da igualdade.

No sentido de fazer entender que as tensões fazem parte do processo de pensar as diferenças, Scott (2005, p. 12) pondera:

De fato, meu argumento será o de que não existem soluções simples para as questões, debatidas calorosamente, da igualdade e da diferença, dos direitos individuais e das identidades de grupo; de que posicioná-los como conceitos opostos significa perder o ponto de suas interconexões. Pelo contrário, reconhecer e manter uma tensão necessária entre igualdade e diferença, entre direitos individuais e identidades grupais, é o que possibilita encontrarmos resultados melhores e mais democráticos.

Entretanto, nas bases teóricas tanto do feminismo como dos estudos de gênero, uma das maiores bandeiras de luta é a reivindicação de que a diferença não signifique desigualdade de direitos e condições, pois “a diferença entre os sexos é uma realidade, mas não predestina aos papéis e as funções”. (BADINTER, 2005, p. 171).

A linha de pensamento, no entanto, pede mais um raciocínio. Considerando a história das mulheres e o nível de desigualdades que elas acumularam até a atualidade, alguns direitos lhes são reservados, neste caso a igualdade torna-se equidade, é a chamada discriminação positiva.

Dessa forma, entendemos que o debate de igualdade de gênero pressupõe o entendimento de que a igualdade leva em consideração as diferenças entre homens e mulheres, o que pode gerar discriminações positivas, que são aceitáveis à medida que favoreçam a igualdade, no sentido de corrigir uma desigualdade anteriormente constatada. A violência contra a mulher, por exemplo, tem características que exigem tratamento específico, independente se, no plano formal, possa ser configurado como discriminação, pois é exatamente essa discriminação positiva que proporcionará a igualdade real ou de fato (LUZ, 2009, p. 198).

Se as políticas não forem construídas de acordo com as necessidades do grupo a que se destinam e com a participação das pessoas que vão ser as beneficiárias dessas políticas corre-se o risco de operar no vazio. Ou pior, no caso das desigualdades de gênero, corre-se o risco trabalhar para manter as desigualdades ou até mesmo intensificá-las.

4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO

No Brasil, um dos países que assumiram como suas as metas do milênio³⁹, políticas públicas relacionadas à inserção da perspectiva de gênero na educação começaram a surgir nos documentos legais a partir da Constituição de 1988 e depois com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), compondo assim uma série de reformas educativas realizadas pelo Estado brasileiro ao longo dos anos 1990, respondendo aos compromissos internacionais assumidos pelo país.

Segundo Farah (2004a) uma agenda de gênero⁴⁰ foi elaborada desde os anos 70 como consequência do processo de democratização do país e da construção de novas relações entre Estado e sociedade motivadas pela participação

³⁹ Brasil é também signatário de instrumentos internacionais que sustentam princípios dos direitos humanos consagrados, especialmente a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (Durban, 2001). (TERMO DE REFERÊNCIA, 2005). O Governo brasileiro assinou as Declarações e Planos de Ação emanados das quatro Conferências Mundiais sobre a Mulher (México/1975, Copenhague/1980, Nairóbi/1985 e Beijing/1995). Além disso, assinou duas Convenções Internacionais (Convenção pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher - CEDAW, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1979; e a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, aprovada em 1994 pela Organização dos Estados Americanos - OEA) (YANNOULAS, 2002, p.46).

⁴⁰ Para Farah (2004a, p.53) a agenda de gênero é entendida como: agenda-síntese dos temas priorizados por diversos atores (e atrizes), tendo como eixo as relações de gênero, não se confundindo com a agenda de nenhum grupo particular. Reúne, assim, temas e propostas levantados por mulheres participantes de movimentos populares e temas e propostas formuladas pelo feminismo, em suas diferentes vertentes.

dos movimentos sociais entre eles, os movimentos de mulheres e o movimento feminista. Na luta pela defesa dos direitos das mulheres o espaço para a inclusão da questão de gênero na construção de uma sociedade democrática foi sendo garantido. Essa agenda, baseada nas ações planejadas na Conferência de Pequim e nas reivindicações dos movimentos sociais brasileiros é composta por dez diretrizes para elaboração das políticas públicas, sintetizadas por Farah (2004a, p. 57) de onde se destaca aqui a diretriz número 5 que corresponde diretamente à educação⁴¹:

Garantia de acesso à educação. Reformulação de livros didáticos e de conteúdos programáticos, de forma a eliminar referência discriminatória à mulher e propiciar o aumento da consciência acerca dos direitos das mulheres. Capacitação de professores e professoras para a inclusão da perspectiva de gênero no processo educativo. Extensão da rede de creches e pré-escolas.

No entanto, para uma efetiva inclusão de questões voltadas para o combate às desigualdades sociais, cabe ao poder público oferecer o suporte teórico e prático necessário. Para Vianna e Unbehaun (2006, p. 407):

A consolidação do gênero nas políticas públicas de educação é uma tarefa do Estado, e esta dependerá da disponibilidade de recursos e da inclusão das demandas de gênero na educação pelos governos que se sucederem. Não somente como demandas pontuais, em um ou outro aspecto do currículo. Essa tarefa exige, entre outras medidas, uma revisão curricular que inclua na formação docente não só a perspectiva de gênero, mas também a de classe, etnia, orientação sexual e geração. Mais do que isso, é preciso incluir o gênero, e todas as dimensões responsáveis pela construção das desigualdades, como elementos centrais de um projeto de superação de desigualdades sociais, como objetos fundamentais de mudanças estruturais e sociais.

⁴¹ Segundo Melo e Bandeira (2010): A Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, criada em 2003, configurou novos paradigmas na estruturação de políticas públicas no Brasil, em interação direta com os movimentos sociais. Esta articulação Estado-sociedade foi marcada pela realização de duas Conferências Nacionais, em 2004 e 2007, que reuniram centenas de milhares de mulheres em todo o país dando origem ao I e ao II Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres orientados pelos princípios da igualdade e respeito à diversidade, da equidade, da autonomia das mulheres, da laicidade do Estado, da universalidade das políticas, da justiça social, da transparência, participação e controle social. Tendo esse cenário como pano de fundo, a diversidade de gênero e raça torna-se um tema relevante para ser tratado no âmbito das ações desenvolvidas pelos governos, contribuindo para o aprofundamento do projeto democrático que se caracteriza fundamentalmente pelo reconhecimento desta heterogeneidade presente no tecido social.

Em correspondência com o Objetivo de Desenvolvimento do Milênio n. 3 - Promover a igualdade de gênero e o empoderamento da mulher, o Ministério da Educação e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, por meio, respectivamente, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade⁴² e da Subsecretaria de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos vêm estimulando e apoiando experiências na área de formação de profissionais da educação para a promoção da cultura de reconhecimento da diversidade sexual e de gênero e o combate ao sexismo e à homofobia. Essas ações estão voltadas à consolidação de políticas permanentes de valorização, promoção e respeito à diversidade sexual, de gênero, de identidade de gênero, de orientação afetivo-sexual e a implementação e o aprimoramento do Programa Brasil Sem Homofobia⁴³ e do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres na área da educação. Segundo MEC/SECAD (BRASIL, 2007, p. 22):

Na área da educação, a implementação de ações com vistas à promoção da equidade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual e ao enfrentamento ao sexismo e à homofobia encontra respaldo nas propostas de ações governamentais relativas à educação, conscientização e mobilização contidas no Programa Nacional de Direitos Humanos II (de 2002), no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004), no Programa Brasil sem Homofobia (2004) e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006)⁴⁴ gestados a partir de lutas e transformações que receberam maior impulso desde a promulgação da Constituição Federal de 1988.

⁴² Em 2011 a secretaria passou a se chamar SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. (<http://portal.mec.gov.br>)

⁴³ Segundo MEC/SECAD, (BRASIL, 2007, p. 23): O Ministério da Educação elaborou e assinou o BSH (Programa Brasil Sem Homofobia) juntamente com os Ministérios da Justiça, Saúde, Cultura, Trabalho e Emprego, Relações Exteriores e as Secretarias Especiais dos Direitos Humanos, Políticas para Mulheres e de Promoção da Igualdade Racial, além de representantes do movimento LGBT. No caso do PNPM (Plano Nacional de Políticas para as Mulheres), somam-se a esse elenco os Ministérios do Planejamento Orçamento e Gestão, Desenvolvimento Agrário, Desenvolvimento Social e Combate à Fome e Ciência e Tecnologia. Participaram também representantes do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher; e das Secretarias da Mulher do Estado do Acre e do Município de Campinas/SP, pelo movimento social.

⁴⁴ O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006a, p.24) define como uma de suas ações programáticas para a Educação Básica: [...] fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas.

Madsen (2008), em sua dissertação de mestrado apresentou uma pesquisa exploratória que mapeia o processo de construção da agenda de gênero dentro do sistema educacional brasileiro, no período entre 1996 e 2007. Segundo a autora:

Como resultado, identificou-se a coexistência de duas agendas de gênero e educação paralelas: a primeira, inaugurada em 1996, com a nova Lei Nacional de Diretrizes e Bases (LDB) e com a série de reformas educativas realizadas pelo Estado brasileiro ao longo dos anos 1990, que responde aos compromissos internacionais assumidos pelo país; e a segunda, inaugurada em 2004, com a formulação do I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) e a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) no Ministério da Educação.

Segundo Madsen (2008) essas agendas são vistas de formas diferentes por parte do Estado. A primeira inicia em 1996 a partir das bases legais para a formulação de políticas nacionais para a educação e a segunda transita pelas extremidades sob forma de políticas de gênero pontuais na educação nacional.

Essa observação vem a confirmar as iniciativas do poder público e também a sua fragmentação mostrando que são notórias, porém às vezes desconectadas, as iniciativas governamentais relacionadas à inclusão de debates e de formação dos professores englobando questões relacionadas aos estudos de gênero no sentido de buscar uma equalização de direitos e condições para homens e mulheres. O reconhecimento de que a escola foi historicamente estruturada de forma a tornar invisíveis as desigualdades denota uma preocupação em buscar uma educação mais abrangente para todos que passam pela escola sem distinções entre meninos e meninas.

4.2 AÇÕES DESENVOLVIDAS

Políticas públicas que pretendam criar espaços de reflexão para que os educadores e educadoras percebam o alcance e a relevância de uma prática pedagógica comprometida com todas as pessoas, sem privilégios ou perdas para ninguém, precisam oferecer mais do que normatizações ou documentos oficiais. É na prática, nas trocas de experiências, no aprofundamento teórico, nas angustias compartilhadas que a grandeza da questão de gênero na educação vai ser entendida.

Consta no Termo de Referência para apresentação e seleção de projetos (2005, p. 4)⁴⁵ o reconhecimento do papel da escola e a importância de capacitar os profissionais da educação

Na medida em que a própria escola é elemento fundamental na construção de uma sociedade democrática e pluralista, é imprescindível promover a formação e a capacitação de profissionais da educação para a cidadania e a diversidade, pelo reconhecimento do direito à livre expressão afetivo-sexual e à livre identidade de gênero de cada cidadão e cidadã. Afinal, o problema não está na diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero. Tampouco são as homossexualidades e a transgeneridade, cada uma em suas diversas expressões identitárias e comportamentais. O problema reside no modo negativo como se lida com elas, culpando-as, discriminando e excluindo seus sujeitos do campo dos direitos, inclusive do direito à educação. Postos, atualmente, diante de situações e questões referentes à orientação afetivo-sexual e à identidade de gênero, profissionais da educação encontram-se, quase que invariavelmente, desprovidos e desprovidas de diretrizes e instrumentos adequados para que possam agir segundo padrões democráticos e que, portanto, contemplem a dignidade da pessoa humana em suas múltiplas dimensões.

4.2.1 Rede Nacional de Formação de Professores

No ano de 2004 foi criada pelo governo federal a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores destinada a contribuir para a formação dos professores da educação básica do sistema público de educação. A Rede é coordenada pelo Ministério da Educação, responsável pelo suporte financeiro e técnico, os municípios, estados e distrito federal podem firmar parcerias por adesão que incluem instituições públicas, federais e estaduais, responsáveis por produção de material e cursos à distância e semipresenciais nas áreas de alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física⁴⁶.

4.2.2 Gênero e Diversidade na Escola

Em 2004, tendo como foco temático a questão de gênero a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres SPM/PR estabeleceu uma parceria com o

⁴⁵ Instruções para apresentação e seleção de projetos de capacitação/formação de profissionais da educação para a cidadania e a diversidade sexual.

⁴⁶ Fonte: <http://portal.mec.gov.br>

British Council visando à elaboração de um projeto de formação para profissionais de educação (SPM/CEPESC, 2007). Dessa parceria surgiu o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE)⁴⁷, “um projeto destinado à formação de profissionais da área de educação abordando as temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual e relações étnico-raciais, de maneira global e transversal” (SPM/CEPESC, 2007, p. 11). O projeto foi concebido pela Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM/PR) e o *British Council*, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD-MEC), Secretaria de Ensino a Distância (SEED-MEC), Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPP/PR) e o Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM). Nessa primeira edição foi ofertado como projeto piloto para algumas cidades - Dourados (MS), Maringá (PR), Niterói (RJ), Nova Iguaçu (RJ), Porto Velho (RO) e Salvador BA). Os municípios foram selecionados, de acordo com o critério de territorialidades, representando todas as regiões geográficas do Brasil (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul).

No Paraná o curso gênero e diversidade na escola - GDE - foi uma das políticas públicas que também abordou as questões de gênero e diversidade, assim como sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais com professoras e professores na modalidade de educação à distância.

Segundo CEPESC/SPM (2009, p. 11)⁴⁸:

Desde 2008, o curso Gênero e Diversidade na Escola é oferecido por meio de edital da SECAD/MEC para todas as Instituições Públicas de Ensino Superior do país que queiram ofertar o curso pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil - UAB. Assim, o GDE passa a integrar a Rede de Educação para a Diversidade no âmbito do Ministério da Educação - MEC que visa a implementação de um programa de oferta de cursos de formação para professores/as e profissionais da educação para a diversidade.

⁴⁷ Um relatório completo sobre a experiência com o GDE em Santa Catarina pode ser consultado em Minella e Cabral (2009).

⁴⁸ Nas diretrizes que constam no livro de conteúdo - CEPESC/SPM (BRASIL, 2009, p.261): O curso Gênero e Diversidade na Escola visa a atualização de profissionais da educação do Ensino Fundamental da rede pública nas temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual, e relações étnico-raciais. A carga horária total prevista para o curso é de 200 horas, sendo 24 delas presenciais e 176 de ensino on-line em ambiente colaborativo de aprendizagem adaptado especialmente para o projeto pedagógico do curso.

Segundo Filipak e Miranda (2010), no Paraná o GDE foi ofertado em 2009 e 2010 pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) em conjunto com a Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED/PR) sob responsabilidade do Departamento da Diversidade (DEDI) e do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NGDS) para aproximadamente 1500 professoras e professores da rede estadual de ensino⁴⁹.

4.2.3 Diversidades

Dessa forma, segundo SECAD (2006) as políticas públicas relacionadas à formação continuada dos professores e professoras do ensino básico, elaboradas pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)⁵⁰ abordam além das áreas de conhecimento convencionais temas como: discriminação, violência, direitos humanos⁵¹, questão ambiental, de **gênero**, cultura da África e afrodescendentes, educação escolar indígena e educação do campo.

No ano de 2006 o tema Educação-Africanidades-Brasil⁵² integrou um dos cursos de educação continuada na modalidade de educação à distância, com a coordenação do Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília (Cead/UnB) e trabalhou com a História da África e a cultura dos afrodescendentes com cerca de 25 mil inscritos.

⁴⁹ Toda organização do curso nessa parceria, assim como dados quantitativos e resultados dessa política podem ser consultados em Filipak e Miranda (2010).

⁵⁰ Segundo SECAD (2006, p. 17): A Secad/MEC vem agindo com base na compreensão de que a Educação de qualidade demandada pelo Século XXI carece de um processo de interação profunda com a realidade social, a fim de que os indivíduos sejam melhor instrumentalizados para a vida em sociedade. Nesse sentido, a escola desempenha de forma contextualizada, significativa e interessante, sua função no processo de formação de pessoas.

⁵¹ Sobre educação em direitos humanos ver Tavares (2007).

⁵² O Programa de Formação Continuada em Educação-Africanidades-Brasil, implementado pela Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional, é destinado a professores da Educação Básica da rede pública de ensino e gestores das secretarias de Educação. O Programa integra um conjunto de ações do Programa de Ações de Educação Continuada de Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, antigas reivindicações do movimento negro, que ressaltava a necessidade de qualificar professores para o efetivo trabalho com as temáticas História e Cultura Afro- Brasileira, incluídas no currículo oficial da rede de ensino pela Lei n.10.639/03. (SECAD, 2006b, p.29).

Outro curso foi Escola que Protege⁵³ que trabalhou com a questão do combate à violência e à exploração sexual comercial de crianças e adolescentes na modalidade semipresencial - com a primeira etapa coordenada pela Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina (SEAD/UFSC) e a segunda por Instituições de Ensino Superior.

Uma observação importante é que sob o âmbito da ideia de diversidade vários marcadores sociais podem estar localizados, a palavra diversidade pede o complemento que a situe, pois “na agenda política e pedagógica de muitos projetos educacionais, o termo diversidade tornou-se lugar-comum” (GOELLNER, 2010, p. 72). A diversidade, portanto, contempla um amplo universo de possibilidades que podem estar relacionados a marcadores identitários diversos como gênero, geração, sexualidade, etnia ou outros (GOELLNER, 2010). Falar de diversidade sem identificá-la é não falar de nada.

4.2.4 Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério

Em julho de 2007 a responsabilidade pela formação inicial de professores da educação básica foi atribuída à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - para garantir a qualidade da formação dos professores das escolas públicas que já estão atuando bem como daqueles que ainda estão em processo de formação⁵⁴.

Em 2009 foi assinado o Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro que

Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

⁵³ O Programa Escola que Protege - denominado de EqP -, coordenado pela Coordenação-Geral de Ações Educativas Complementares, tem o propósito de promover, no âmbito escolar, a defesa dos direitos de crianças e adolescentes em situações de violência física, psicológica, negligência, abandono, abuso sexual, exploração do trabalho infantil, exploração sexual comercial e tráfico para esses fins, em uma perspectiva preventiva. O EqP é desenvolvido em parceria com a ONG Instituto Companheiros das Américas (ICA) e objetiva, também, promover a articulação de diversos atores nos municípios participantes para uma ação conjunta com responsabilidade compartilhada e negociada, quais sejam: secretarias de Educação estaduais e municipais, pró-reitorias de extensão das universidades e rede de proteção integral local. (SECAD, 2006, p. 33).

⁵⁴ Fonte: <http://portal.mec.gov.br>

O objetivo de decreto é normatizar a formação inicial de professores do magistério para a educação básica, quanto à formação continuada de professores que já estão nas escolas. O decreto prevê:

Art. 8º: O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério dar-se-á pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino.

§ 1º A formação continuada dos profissionais do magistério dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância.

§ 2º As necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado.

§ 3º Os cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização serão fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, deverão ser homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica e serão ofertados por instituições públicas de educação superior, preferencialmente por aquelas envolvidas no plano estratégico de que tratam os arts. 4º e 5º.

§ 4º Os cursos de formação continuada homologados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES integrarão o acervo de cursos e tecnologias educacionais do Ministério da Educação.

§ 5º Caso a necessidade por formação continuada não possa ser atendida por cursos já homologados na forma do § 4º, a CAPES deverá promover o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos específicos, em articulação com as instituições públicas de educação superior.

§ 6º A CAPES disporá sobre requisitos, condições de participação e critérios de seleção de instituições e de projetos pedagógicos específicos a serem apoiados. (BRASIL, 2009b).

4.2.5 A Política Pública de Educação e Diversidade do Paraná

No Paraná, a criação do Departamento da Diversidade (DEDI) como um setor da Secretaria de Estado Da Educação (SEED) em 2007, inaugurou um espaço institucional que a partir daquela data estaria à frente das políticas públicas relacionadas às diversidades. Segundo Amaral (2010, p. 1) para esse setor são fundamentais as seguintes questões:

1) O reconhecimento e o atendimento das reivindicações por uma política pública de educação e diversidade, apresentadas historicamente pelos diferentes movimentos sociais, articulada organicamente às suas lutas (por terra, educação, trabalho, saúde, justiça, etc.), suas perspectivas e projetos. Dentre esses movimentos destacam-se: dos trabalhadores rurais sem-terra, das comunidades quilombolas, dos povos indígenas, das populações negras, dos pequenos agricultores, das pessoas lésbicas, gays, bissexuais,

travestis e transexuais (LGBT), de mulheres, dos recicladores, dos povos do campo e das comunidades tradicionais, dos faxinalenses, dos pescadores, dos ilhéus, dos fóruns de EJA, das populações das periferias das cidades, das pessoas com deficiências, dentre outros segmentos e organizações da sociedade civil;

2) A coerência entre os processos educativos desenvolvidos nas escolas públicas, com as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica (em processo de elaboração e disseminação no Paraná, desde o ano de 2003), e os diferentes pertencimentos etnicorraciais, geracionais, territoriais, de gênero, dentre outros, entre os quais se encontram os educandos e profissionais da educação.

As políticas educacionais a cargo deste setor são: alfabetização de jovens, adultos e idosos, a educação escolar indígena, a educação do campo, a educação das relações etnicorraciais e afrodescendência, e de gênero e diversidade sexual. Essas políticas baseiam-se nos documentos nacionais e nas propostas lançadas pelos órgãos correspondentes em âmbito nacional, principalmente a SECADI.

No que diz respeito a gênero e diversidade, o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NGDS), criado em 2009, é o responsável pela coordenação de políticas e programas relacionados aos direitos sexuais e reprodutivos da população jovem e às relações de gênero focando seus trabalhos na educação básica, abrangendo o currículo, as práticas escolares e a gestão escolar. Antes da criação do Núcleo essa responsabilidade era da Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos, que era vinculada ao DEDI.

Algumas reestruturações foram feitas e setores e departamentos foram sendo modificados entre 2007 e 2009, segundo o documento de Amaral (2010) levou um tempo para que cada setor se organizasse e mais algum tempo para que desenvolvessem formas de articulação entre si. Segundo o mesmo documento foram realizados 13 eventos de formação para os técnicos do Departamento entre 2008 e 2010. As ações envolvendo diretamente os professores foram realizadas em parcerias com Universidades conforme as instruções do GDE e do programa Saúde e Prevenção nas escolas.

4.3 SOBRE A ESCOLA

Processos educativos sempre estiveram presentes na história da humanidade, formas pelas quais as gerações mais jovens eram inseridas na cultura do meio em que nasceram ou passagem dos conhecimentos relacionados à

sobrevivência do grupo para aqueles que vão integrando-se à vida social com participação mais ativa (MANACORDA, 1992). Está sinalizado na história o caráter social da educação, atrelado diretamente ao contexto que a cerca. Buscando a essência da educação como discurso pedagógico, Manacorda (1992, p. 6) coloca que:

Portanto, o discurso pedagógico é sempre social, no sentido de que tende, de um lado, a considerar como sujeitos da educação as várias figuras dos educandos, pelo menos nas duas determinações opostas de usuários e de produtores, e, de outro lado, a investigar a posição dos agentes da educação nas várias sociedades da história. Além disso, é também um discurso político, que reflete as resistências conservadoras e as pressões inovadoras presentes no fato educativo e, afinal, a relação dominantes-dominados.

Tendo em vista tanto a questão social, histórica, quanto todos os outros aspectos⁵⁵ que se relacionam de maneira dinâmica com os processos educacionais, é possível entender a educação como um processo vivo de relações e inter-relações que frequentemente extrapolam as tentativas de definição ou normatização.

A educação entendida como um processo vai definir-se de muitas formas. Segundo Fidalgo e Machado (2000, p. 118):

a educação refere-se ao conjunto das influências do meio sócio histórico sobre os indivíduos, que levam-nos a adquirir ou fazer sair de si as características próprias do ser humano (atividade, sociabilidade, consciência, liberdade e universalidade), diferenciando-nos dos animais. Em um sentido restrito, designa a prática social, voluntária, intencional e metódica exercida por agentes diversos (família, escola, igreja, partidos, associações, etc.) através de procedimentos que têm como objeto o homem (crianças, jovens e adultos), visando despertar, influenciar e canalizar o desenvolvimento das suas potencialidades de ser humano, em correspondência com as expectativas que tais agentes têm quanto a essas capacidades.

Nesse processo a escola caracteriza-se como uma das instituições onde uma das formas de educação, a educação formal, acontece entremeada a outro processo igualmente importante no desenvolvimento das pessoas, o processo de socialização. Os dois processos acontecem juntos e podem resultar em aprendizagens diferentes, a escola tanto precisa preocupar-se com os números e as

⁵⁵ Econômicos, sociais, culturais, geográficos, tecnológicos, etc.

letras e o conhecimento científico, quanto com os valores sociais, preconceitos, tabus e discriminações.

A organização da escola, bem como de todo o currículo não são campos de neutralidade. Desde os estudos críticos da educação e do currículo sabe-se sobre as forças ideológicas que permeiam a organização escolar. O que se ensina, o que não se ensina, para quem e por quem são fatores que estão sempre sob análise pois ilustram a não-neutralidade do campo escolar. Uma das denúncias que vieram com as críticas à educação tradicional que vislumbrou uma escola identificada com os valores das classes dominantes é que as escolas “ajudam a manter o privilégio por meios culturais, ao tomar a forma e o conteúdo da cultura e do conhecimento dos grupos poderosos e definí-los como um conhecimento legítimo a ser preservado e transmitido”. (APPLE, 1989, p. 58).

Para Apple (1989) as escolas perpetuam valores, normas, e processos que asseguram a disseminação de uma cultura dos grupos dominantes, além de legitimarem o que será considerado como conhecimento e quais são os grupos sociais a serem considerados e quais devem permanecer na invisibilidade. Ao abordar a construção do conhecimento pelas escolas, o autor ressalta que há sim conhecimento produzido, mas a intencionalidade dele está muitas vezes ligada aos ditames dos processos de produção de uma sociedade capitalista. Nesse aspecto cabe uma relação direta com o que Paulo Freire chamou de uma educação bancária.

Deste modo, como uma instituição que participa de forma intensa do processo de socialização e de educação formal das crianças e dos jovens é necessário que a todos que trabalham para e na escola tenham um conhecimento profundo de suas práticas. Quanto ao processo de socialização, este “é o espaço privilegiado da transmissão social dos sistemas de valores, dos modos de vida, das crenças e das representações, dos papéis sociais e dos modelos de comportamento.” (BELLONI, 2007, p. 59). É na dinâmica desse processo, onde a família é a instância primeira responsável pela inserção da criança na sociedade, seguida pela escola, a igreja, a comunidade que padrões e valores são passados e muitas vezes reproduzidos de forma descontextualizada. Para Belloni (2007, p. 62):

A socialização das novas gerações constitui um dos elementos mais importantes da reprodução social, não apenas cultural, mas econômica e política. A sociedade reproduz suas estruturas simbólicas por meio de um processo extremamente complexo de transmissão da cultura: conhecimentos, técnicas, valores, símbolos, representações, normas e papéis sociais são apresentados como saberes imprescindíveis, imagens identitárias atraentes e modelos inelutáveis de comportamento.

A escola, portanto, é uma das instituições sociais onde as novas gerações entram em contato com diferentes pontos de vista e passam a ter acesso ao conhecimento formal sistematizado. É importante lembrar que os membros das novas gerações não são seres passivos, eles interagem e participam de seus processos de socialização, portanto são, ao mesmo tempo, produtos e atores dos processos sociais (SIROTA, 2001). Como já mencionado, além dos conteúdos das áreas de conhecimentos clássicas, na escola muitos valores são aprendidos de forma direta, ou não, “gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se partes de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir”. (LOURO, 2001, p. 61) (grifos da autora).

Segundo Guacira Lopes Louro: “a escola pode ser vista como um espaço para a construção e manutenção das desigualdades. ‘Diferenças, distinções e desigualdades [...]’. A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso”. (LOURO, 2001, p. 57). Quando trata da construção escolar das diferenças Louro (2001) resgata que desde seu surgimento a escola discrimina. Na história ocidental foram muitos os grupos discriminados, a escola não nasceu para todos. Ao longo do tempo, à medida que os excluídos foram conquistando seus direitos de também ter acesso à escola, essa instituição foi modificando-se em muitos aspectos, porém, outros permaneceram arraigados na cultura escolar. Alguns desses aspectos que permaneceram estão intimamente ligados a premissas relacionadas a gênero e sexualidade.

A escola preocupa-se em separar meninos e meninas, ou quando a separação parte dos alunos, a escola não vê razão em intervir. De forma geral, a escola, construiu um modelo de aluna e um modelo de aluno e empenha esforços para fazer com que os meninos e meninas se encaixem no formato imaginado⁵⁶.

⁵⁶ Até mesmo nas pesquisas do mundo acadêmico esse formato existe e é posto à prova. Brito (2006) fez um estudo de caso onde a hipótese de que as meninas vão melhor na escola porque são

Isso pode ser percebido nas expectativas, o que se espera e o que se aceita de meninos ou de meninas, existem outras práticas e esse não pretende ser um panorama desolador, a questão é que o processo de pensar e repensar a escola é contínuo.

A norma que estrutura tanto o funcionamento da escola como as expectativas relacionadas a professores a estudantes é a norma heterossexual. Segundo Caetano e Hernandes (2012, p. 47):

A heterossexualidade junto com o androcentrismo se configura a base do sistema político-subjetivo que alimenta as diferenças dicotômicas entre os sexos e busca naturalizar e valorizar o governo do homem/masculino. A heteronormatividade não somente almeja manter a lógica dicotômica e complementar entre homens e mulheres, como também a degradação social daqueles e daquelas que subvertem suas regras e/ou expectativas.

No campo da sexualidade a escola muitas vezes mantém o mesmo tabu de mais de 50 anos atrás, na sala de aula repete os mesmos subterfúgios para evitar o tema, como deixar o assunto para o final do ano ou para outra série ou disciplina fazendo com que as crianças (não só) sejam “impedidas de abordar o tema sexualidade, incorporando muito cedo o tabu que o envolve” (RIBEIRO, 1996 p. 113). Existe uma atmosfera de tensão em torno do assunto e marcas de uma educação sexual inspirada nos princípios do movimento higienista que marcou o espaço da dita ‘normalidade’ e do eugenismo com seu esforço em atrelar as ideias de degeneração racial a degeneração sexual, baseados em sua suposta normalidade. (BRITZMAN, 2001). Questões ligadas à violência contra a mulher, à naturalização e hierarquização das diferenças entre homens e mulheres, direitos humanos, diversidades e outros temas que não estão no planejamento das atividades muitas vezes passam ao largo dos trabalhos da escola. De certa forma a escola reproduz o que se passa na sociedade, pois segundo Ferreira e Luz, (2009, p. 40)

socializadas para serem mais passivas e obedientes, qualidades que a escola valoriza, e conseqüentemente, o oposto seria a razão do fracasso dos meninos, não se confirmou.

A sociedade tem imposto padrões de gênero e modelos de sexualidade que impedem o desenvolvimento individual, social e político de muitas pessoas - particularmente daqueles indivíduos que não se “encaixam” no modelo hegemônico. A imposição de padrões fixos e a intolerância com a diversidade têm gerado discriminação, ódio, preconceito e violência - questões que não contribuem nem para o desenvolvimento humano, tampouco para o social de uma nação.

Diante disso uma importante medida para que as pessoas que pensam e fazem o processo educacional acontecer efetivamente na escola percebam a importância das questões de gênero têm sido os cursos de aperfeiçoamento, capacitação ou sensibilização que têm sido propagados pelas políticas públicas na área de gênero e educação. Apesar do tema gênero, assim como sexualidade, constarem nos documentos relacionados à educação Ribeiro (2008, p. 15) enfatiza que “não é suficiente indicar a inclusão dos temas que perpassam sexualidade e gênero no cotidiano das escolas mas torna-se premente desencadear processos educativos que interfiram na concretização de políticas públicas [...]”

Tais experiências como cursos de formação abrem espaço para momentos de reflexão, aprofundamento teórico, novos conhecimentos e mudança de paradigmas. O fazer pedagógico tem um movimento próprio, precisa de respaldo e de tempo, os professores e professoras tiveram formações que provavelmente não abordaram os temas de gênero e sexualidade. A essa problemática soma-se o fato de que raramente a escola se compromete com um trabalho direcionado a essa temática no seu projeto político pedagógico, o que envolveria toda a escola e a comunidade, pais e alunos. É urgente o reconhecimento de que

As escolas são instituições reprodutoras da heteronormatividade (Brasil, 2005; 2004; 1997) e os/as professores/as, como os outros membros da sociedade, convivem com e reproduzem alguns preconceitos normativos moralistas em seus movimentos cotidianos, inclusive no ambiente profissional. Alguns/as autores/as ainda observam que muitas práticas escolares correntes seguem em direção oposta à diretriz constitucional de acolhimento à diversidade humana [...]. (AVILA; TONELI; ANDALO, 2011, p. 290).

Elizabeth Meyer⁵⁷ (2011), comenta em seu livro *Gender and sexual diversity in schools* sobre o que ela chama de mitos e equívocos sobre gênero e diversidade sexual na educação. Segundo a autora, o primeiro mito é o entendimento de que tratar de gênero e de diversidade sexual significa abordar somente a homossexualidade. O segundo mito é a crença de que o trabalho com gênero e sexualidade não é relevante para os profissionais da educação, sobretudo para os que trabalham com a educação básica. O terceiro mito é o pensamento de que ensinar sobre gênero e diversidade é muito controverso e deveria ser evitado. E, finalmente, o quarto mito é a conclusão de que não se deve ensinar sobre gênero e sexualidade para não violar crenças religiosas ou questões culturais dos estudantes. O que a autora aborda em seguida é que já se ensina sobre gênero e sexualidade na escola, ensinamentos que seguem as regras tradicionais e normatizações da sexualidade e os valores da cultura dominante.

Meyer (2011) segue explicitando quatro grandes razões para o trabalho com gênero e diversidade sexual na escola:

1. A segurança dos estudantes: segundo a autora, entre as maiores razões de *bullying* e assédio de estudantes estão as questões de gênero e diversidade sexual. As meninas e meninos que não se encaixam nas expectativas de comportamento assentadas em padrões binários e tradicionais são alvos constantes de perseguição na escola, o que, além de causar grande sofrimento aumentam o risco de que os estudantes perseguidos recorram às drogas, desistam da escola ou até cometam suicídio. Segundo a autora os educadores precisam desenvolver habilidades e dominar formas de interromper esse problema em todas as fases da escolaridade;
2. Saúde física e emocional: o isolamento resultante das situações de perseguição e agressões na escola pode comprometer a saúde física manifestando-se em males físicos oriundos do mal-estar vivido e males emocionais como a depressão⁵⁸;

⁵⁷ Professora da Escola de Educação da Universidade Politécnica Estadual da Califórnia e pesquisadora da área de Gênero e diversidade sexual na educação, cultura popular, *bullying* e direitos das populações LGBT.

⁵⁸ As consequências da homofobia para adolescentes LGBT incluem tristeza, baixa autoestima, isolamento, violência, abandono escolar até o suicídio. (REPROLATINA, 2011).

3. Diversidade e equidade: para a autora, questões de diversidade e equidade são básicas para garantir iguais oportunidades de sucesso para todos, numa ideia de tornar a escola mais inclusiva e democrática. Segundo a autora, tornar a escola mais inclusiva para estudantes LGBT e suas famílias só é possível se houver esforços para a inserção de assuntos ligados às identidades e expressões de gênero e diversidade sexual;
4. Engajamento estudantil e sucesso acadêmico: para Meyer (2011) o trabalho com gênero e diversidade sexual na escola cria um clima escolar positivo, faz com que os estudantes compreendam a importância do assunto e passem a lutar por esse espaço. No caso dos estudantes LGBT, suas chances de sucesso acadêmico são aumentadas. Como clima escolar a autora refere-se à cultura de aprendizagem da escola de forma geral.

As ideias colocadas pela autora podem ser pensadas para a realidade brasileira, onde a homofobia tem sido um grande desafio a ser vencido nos meios escolares e suas relações com as questões de gênero são profundas. A pesquisa realizada pela REPROLATINA em 2001 em 11 capitais brasileiras sobre a homofobia no ambiente escolar revelou que a homofobia tem sido uma importante causa de evasão escolar no Brasil e que, em geral, essa violência fica invisível e não tem sido tratada pelas escolas. Segundo Brasil (2007), sobre homofobia:

O termo pode ser empregado em referência a um conjunto de emoções negativas (tais como aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo) e a preconceitos e mecanismos de discriminação e violência contra pessoas homossexuais, bissexuais e transgêneros (em especial, travestis e transexuais) ou identificadas como tais. O termo, portanto, não se refere ao conceito tradicional de fobia, facilmente associável à ideia de doença (como presente em claustrofobia, ftofobia, etc). Atualmente, grupos lésbicos, bissexuais e transgêneros, com o intuito de conferir maior visibilidade política às suas lutas e criticar normas e valores postos pela dominação masculina, propõem, também, o uso dos termos lesbofobia, bifobia e transfobia.

A homofobia e todas as suas formas de manifestação tem sido parte das rotinas escolares e apesar disso, invisibilizada nos discursos (JUNQUEIRA, 2009). É importante mencionar que “muitas vezes a violência homofóbica é cometida contra

os indivíduos cuja orientação e/ ou identidade de gênero **presumidas** não se conformam à heteronormatividade” (BRASIL, 2012, p. 6). A pesquisa citada, realizada pela Reprolatina em 2011 levantou dados importantes que mostram a ausência do trabalho com a homofobia nas escolas, a negligência, a omissão, o despreparo. Diniz (2011) aborda a questão da omissão dos educadores e das dificuldades demonstradas por eles no trabalho com a diversidade sexual, o autor coloca que “a homofobia se tornou, no mundo contemporâneo, um dos últimos preconceitos ainda tolerados” (DINIZ, 2011, p. 41).

Uma das conclusões da pesquisa da Reprolatina (2011, p. 64) foi:

Existe um grande desconhecimento sobre os conceitos básicos de sexualidade, identidade sexual e diversidades sexuais. Embora o discurso seja, muitas vezes, de tolerância e aceitação da diversidade, a maioria das pessoas não aceita a homossexualidade e a rejeita por considerá-la pecado, desvio, perversão, doença ou, pelo menos, anormalidade. Embora a homossexualidade já não seja considerada uma doença e não aparecem nos códigos internacionais de doenças, muitas pessoas, ainda sabendo esta informação, continuam afirmando que as pessoas homossexuais são doentes.

Diniz (2011) aborda também a questão da resistência de setores da sociedade ligados às igrejas católicas e evangélicas, às conquistas de direitos civis das pessoas LGBT com discursos fortemente homofóbicos que associam a homossexualidade com promiscuidade, doença, desvio, pecado e ameaça à instituição familiar. A pressão dos setores religiosos, cujo ápice foi a suspensão de um material do Ministério da Educação elaborado para professores do Ensino Médio como apoio no trabalho de combate à homofobia nas escolas e inclusão da diversidade sexual⁵⁹, em 2011, representa o enfraquecimento da laicidade do Estado e também da escola pública.

Segundo Grespan e Goellner (2011) o reconhecimento da união homoafetiva como união estável, com os mesmos direitos de casais heterossexuais aos casais homossexuais pelo Superior Tribunal Federal em maio de 2011, teria sido o fato que motivou a mobilização dos setores religiosos a aumentarem a pressão sobre o governo culminando na suspensão do material do MEC e no fortalecimento da bancada religiosa.

⁵⁹ Chamado de ‘Kit contra a homofobia’, o material fazia parte do projeto Escola sem Homofobia da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação.

Na pesquisa ‘Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil, Intolerância e respeito às diferenças sexuais’, realizada pela Fundação Perseu Abramo, Venturi (2010) aborda o “peso legitimador dos discursos religiosos (especialmente cristãos, tratando-se de Brasil, e ainda particularmente católico, em que pese o crescimento recente acentuado das igrejas evangélicas)” na disseminação de concepções preconceituosas sobre a homossexualidade. Segundo os dados levantados: 92% da opinião pública concordou com a frase epígrafe: “Deus fez o homem e a mulher com sexos diferentes para que cumpram seu papel e tenham filhos”, e 5% que discordou; 66% das pessoas pesquisadas concordaram com a frase “homossexualidade é um pecado contra as leis de Deus”, 22% discordaram. Esses dados mostram as estreitas articulações que se faz quando trata-se de pensar a diversidade sexual sem o afastamento da moral religiosa.

É preciso, portanto, pensar e repensar a prática pedagógica sem deixá-la cair na repetição, sem a consciência crítica sobre o que se faz efetivamente ou agir como se o ato de trabalhar com educação pudesse ser visto como neutro e descolado das complexidades do mundo social. Com relação a esse movimento a abordagem do currículo como um instrumento que embasa e organiza as ações da escola se faz necessária.

4.4 PROFESSORAS E PROFESSORES

Inúmeras pesquisas envolvendo professoras e professores e suas práticas pedagógicas diante das questões de gênero na escola vêm revelando as dificuldades vividas e as iniciativas de superação. Rosistolato (2009, p. 25) relata que em suas observações durante um curso de formação para docentes os mesmos relataram suas dificuldades em pensar um mundo “sem as clássicas dualidades de gênero em que foram socializados”. Segundo Rosistolato (2009, p. 25):

As principais dificuldades dos professores estão relacionadas às representações de gênero. Eles foram socializados em um contexto organizado por oposições rígidas entre masculino e feminino, mas não concordam com elas. Ao mesmo tempo, quando seus alunos rompem as fronteiras simbólicas entre a masculinidade e a feminilidade, os professores ficam em dúvida sobre qual a melhor atitude a tomar.

Claudia Vianna e Daniela Finco (2009) em uma pesquisa desenvolvida na educação infantil com professoras e crianças observaram que toda a organização da escola, desde o espaço físico até as diferentes expectativas comportamentais com relação aos meninos e as meninas

estão intrinsecamente relacionadas ao controle do corpo, à demarcação das fronteiras entre feminino e masculino e ao reforço de características físicas e comportamentos tradicionalmente esperados para cada sexo nos pequenos gestos e nas práticas rotineiras da educação infantil. (VIANNA; FINCO, 2009, p. 274).

Jane Felipe e Bianca Guizzo (2004) confirmaram em sua pesquisa algumas das dificuldades vividas por professoras de educação infantil que “acabam reproduzindo as desigualdades de gênero existentes na sociedade, a partir de concepções essencialistas [...]” (FELIPE; GUIZZO, 2004, p. 32). Da mesma forma Daniela Finco (2005, p. 4) enfatiza a força dos padrões e normas normatizando o comportamento das pessoas desde a infância:

Estudos sobre as relações de gênero e a educação de crianças confirmam que meninos e meninas demonstram comportamentos, preferências, competências, atributos de personalidade mais apropriados para o seu sexo, seguindo, desde bem pequenas, as normas e padrões estabelecidos.

As dificuldades enfrentadas por professoras e professores frente às questões de gênero e sexualidade estão relacionadas com inúmeros fatores que vão desde a formação individual até a formação continuada passando pelos valores pessoais e identidades que foram construídas num contexto social em que as desigualdades estavam invisíveis. É preciso pensar sobre as identidades que transitam no campo da educação básica, sobre as que preponderam, sobre as que não aparecem, aquelas que são minoria e o entorno que as rodeia.

Com a feminização do magistério no século XX (LOURO, 2001; VIANNA, 2001; SILVA, 2006), sobretudo nas fases iniciais da escolarização⁶⁰, e a subsequente desvalorização social da profissão, o trabalho de professores e

⁶⁰ Segundo Inep (2009) nas creches, pré-escolas e primeiros anos do Ensino Fundamental no Brasil o corpo docente é formado majoritariamente por mulheres (98%, 96% e 91% respectivamente). A participação masculina é de 8,8% nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 25% nos anos finais e 35,6% no Ensino Médio. Na Educação Profissional os homens são maioria.

professoras vem se desenvolvendo historicamente entremeadas a inúmeras dificuldades. A cada tendência assumida pela educação, um tipo de professor era esperado, começando com a expectativa de que a figura da mulher estava relacionada a uma extensão da casa, e o homem à figura do disciplinador, do líder, as tendências educacionais também trouxeram, nas entrelinhas ou não, lugares separados para homens e mulheres. As necessidades criadas a partir das diferentes concepções de currículo, de educação e de escola, foram estabelecendo parâmetros para o ofício de professor. Assim, primeiro pai e mãe numa concepção tradicional da família patriarcal, depois, com a cientifização da educação o professor tornou-se um facilitador/observador, mais tarde um especialista em métodos e técnicas e muito recentemente alguém que deve estar aberto ao diálogo e a promoção do pensar numa perspectiva crítica apoiado em conhecimentos científicos, essas formas de pensar o professor não foram sendo substituídas umas pelas outras, mas habitam os meios escolares até os dias atuais.


A formação de professores, historicamente, correspondeu às tendências em educação tendo focado em uma forte valorização do conhecimento disciplinar na década de 1960, valorização dos métodos e técnicas na década de 1970 e na década de 1980 o foco era direcionado à dimensão sócio-política e ideológica da prática pedagógica. A partir da década de 1990 a formação e a prática docente vem sendo repensadas considerando o processo de formação, os saberes prévios, as prerrogativas da prática, a experiência (NUNES, 2001). Para intervir e acrescentar desafios à prática docente é preciso, antes de tudo, conhecê-la e identificar suas bases.

Considerando também a deterioração das condições de trabalho, o rebaixamento salarial que leva os profissionais a acumularem turnos de trabalho sobrecarregando os corpos e impossibilitando momentos de estudo e aprofundamento, a questão do preparo contínuo necessário para dar condições a esses profissionais de se manterem em movimento, aprendizagem, atualização para promoverem reflexões com seus estudantes fica comprometida e constitui um “quadro de desencanto muitas vezes encarado como irreversível pelos professores” (VIANNA, 2001, p. 91). Ainda assim, a necessidade de estudo, pesquisa e aprofundamento é condição básica para uma prática pedagógica relevante, pois

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2008, p. 29).

Mesmo a questão da saúde fica também comprometida diante da situação crítica, da sobrecarga e das desigualdades que existem dentro da profissão. Em geral, as mulheres são maioria nos níveis iniciais da escolaridade e os homens nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e nos cargos de chefia, onde os salários são maiores, no caso do estado do Paraná as mulheres são maioria em todos os níveis de ensino como mostra a tabela a seguir:

Tabela 1 - Número de professores da Educação Básica por sexo, segundo as Etapas/Modalidades de Ensino – 2007

PROFESSORES			
			
PARANÁ			
Tabela A1 - Número de Professores da Educação Básica por Sexo, segundo as Etapas / Modalidades de Ensino - 2007			
Etapas / Modalidades de Ensino	Professores por Sexo		
	Total	Feminino	Masculino
Educação Básica	101.327	87.074	14.253
Educação Infantil - Creche	6.646	6.552	94
Educação Infantil - Pré Escola	10.382	10.097	285
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	37.295	35.424	1.871
Ensino Fundamental - Anos Finais	37.123	29.121	8.002
Ensino Médio	28.239	19.915	8.324
Educação Profissional	3.230	1.875	1.355
Educação Especial	7.022	6.591	431
Educação de Jovens e Adultos	8.149	6.511	1.638
Fonte: MEC/Inep/Deed			

As mulheres, inseridas num contexto social predominantemente patriarcal, acumulam além do trabalho na escola, o cuidado dos familiares e as tarefas domésticas. (ARAÚJO et al, 2006).

Segundo Nunes (2001), as pesquisas sobre formação de professores têm, a partir dos anos 1990, procurado pensar o ofício docente além da questão puramente acadêmica e técnica, preocupando-se com os outros aspectos que permeiam a prática docente em toda sua complexidade envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão.

Quanto à questão de gênero, como um tema que atravessa os conteúdos do currículo e requer conhecimento, aprofundamento e envolvimento, as dificuldades aumentam. Em geral, os professores e professoras lançam mão de suas próprias concepções de homem e mulher, de masculino e feminino, fortemente baseadas em dicotomias e binarismos e na biologia dos corpos, é importante considerar que “os professores se constituíram sujeitos num contexto marcado pela hegemonia de concepções biomédicas ou morais e religiosas acerca de gênero e sexualidade” (GESSER et al, p. 231, 2012). As crenças e os valores pessoais se misturam a um saber sem aprofundamento teórico, fazendo com que as questões de gênero fiquem na obscuridade ou nem sejam percebidas (AVILA et al, 2011). Xavier Filha (2008, p. 95) em sua pesquisa com professoras observou que “[...] elas educam sexualmente reforçando ideários de recato e contenção para as meninas. Utilizam-se de exemplos pessoais para reforçar algumas condutas a partir de discursos que privilegiam um ideal de feminilidade”.

Segundo Vianna (2001, p. 94) “os significados masculinos e femininos atribuídos ao professorado e à profissão docente são contraditórios e múltiplos”, o que, completa o quadro.

É com essa base que as políticas públicas relacionadas à inserção de gênero na educação são interpretadas por quem faz o dia a dia na escola. Na aplicação das políticas e dos instrumentos propostos os professores reinterpretam as diretrizes pedagógicas a partir de seus próprios referenciais (DINIZ; VASCONCELOS, 2004). No campo dos saberes da experiência pessoal e profissional o professor se baseia em seus conhecimentos anteriores e precisa dialogar com outros pares que por sua vez carregam também sua bagagem assim como os alunos e a comunidade escolar.

Baseados fortemente na naturalização das diferenças decorrente do discurso biológico, professores e professoras repetem “discursos de verdade” sem o discernimento de que esses estão ligados a sistemas de poder que os reproduzem e sustentam (FOUCAULT, 1988). Numa sociedade patriarcal, heteronormativa, sexista, essas verdades servem a um propósito, assim, determina “os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros” (FOUCAULT, 1993, p. 12)

Segundo Damasceno e Silva (1996, p. 20):

Pensar na formação do professor envolve, assim, capacitá-lo, dentre outras coisas, para lidar com o conflito resultante do confronto entre os saberes diversificados dos diferentes grupos sociais que frequentam a escola, e aquele saber sistematizado presente em um determinado momento histórico-social e que a escola se propõe a transmitir.

As questões apresentadas ajudam a formar um panorama do campo de formação de professores e da atividade docente, existem ainda outros fatores a serem considerados pois, como sujeitos os professores e professoras também são atravessados por questões relacionadas a gênero, classe social, geração, etnia/raça, etc. E pelo tipo de ofício que se faz principalmente em sala de aula, a possibilidade de deixar questões polêmicas ou que não se tenha preparo do lado de fora da porta é grande pois “há embates de contrários que ganham corpo nas distâncias entre o que está no papel e a realidade das salas de aulas e nos documentos oficiais”. (AVILA et al, 2011).

Uma educação voltada para a igualdade requer professores e professoras cientes de sua influência e de seu papel com as novas gerações. O foco nas questões de gênero, relacionadas com outras dimensões como classe, raça/etnia, geração, e outras trazem uma abertura para que o questionamento acerca dos estereótipos masculinos e femininos, das desigualdades resultantes e das formas como estas são construídas e mantidas pela sociedade seja feito na e pela educação.

As identidades que as pessoas possuem são indissociáveis, assim, as docentes são professoras, mulheres, estão inseridas em uma classe social, vivem uma orientação sexual, constituem ou não família nos moldes tradicionais, tem ou não filhos, pertencem à alguma raça ou origem étnica e tantas estão sujeitas a tantas outras formas identitárias que, por mais que sejam bem marcadas, não são fixas e nem determinadas (mesmo a raça é uma questão discutível). Segundo Saffioti (2004, p. 36) “o processo de constituição do sujeito envolve tanto o gênero como o sexo, a raça/etnia como a classe social”. Nenhuma dessas dimensões acontece isoladamente, os indivíduos vão constituindo-se na dinâmica dessas relações e nas relações com o outro, daí o caráter relacional das relações de gênero, daí a necessidade de envolver o sujeito coletivo tanto quanto o individual. “Isso equivale dizer que o sujeito se constitui socialmente, ou seja, é forjado nas e através das relações sociais” (SAFFIOTI, 2004, p. 35).

Perceber-se como alguém que produz com suas práticas pessoais e profissionais ao mesmo tempo em que também foi e continua sendo produzido por um complexo contexto sócio histórico é resultado de um processo multifacetado em que o conhecimento das questões relacionadas a gênero podem significar o alargamento da compreensão que torna possível perceber outros fatores e suas inter-relações.

Assim, mulheres professoras, ao abordar as questões de gênero em toda sua complexidade, têm acesso às análises e ao entendimento de suas próprias condições, das lutas históricas do movimento feminista em suas várias vertentes, dos mecanismos sociais que mantêm as desigualdades, da força do patriarcado. Com relação à sua profissão, passam a conhecer as origens da divisão sexual que opera na educação com a maioria das mulheres na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental e o gradativo aumento da quantidade de homens nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio onde os salários são maiores (INEP, 2009).

Ainda com relação à docência como profissão, no caso das mulheres e sua predominância no início da Educação Básica, uma visão que insira a categoria gênero permite perceber a ideologia que construiu a ideia de que professoras de crianças são prolongamento de suas mães ou tias reafirmando os valores da família tradicional patriarcal onde os cuidados das crianças devem ser executados por essas pessoas (SADKER; SILBER, 2007), ideologia essa, assentada em preceitos essencialistas que defendem que essa aproximação mulher-criança faz parte de uma suposta natureza feminina. Somando-se a esse quadro o fato de que o trabalho da mulher na docência é visto como uma complementação à renda familiar, o que, no Brasil dos dias atuais onde em algumas regiões do país a chefia de família desempenhada por mulheres já passou dos 50% esse discurso esvazia-se por completo⁶¹.

No Brasil existem várias pesquisas mostrando que de várias formas uma prática pedagógica sem as lentes de gênero colabora para a manutenção das desigualdades e, no caso das professoras, muitas vezes esse aspecto é totalmente despercebido ou negado (AUAD, 2006; CRUZ, CARVALHO, 2006; CASAGRANDE,

⁶¹ Segundo IPEA (2014) A proporção de famílias chefiadas por mulheres era de 22,9%, em 1995, e passou para 38,1%, em 2012. A importância da renda das mulheres na renda familiar aumentou de 37,9% em 1995 para 46% em 2012.

2011; CARVALHO, 2012). Pesquisadoras e pesquisadores de outros países também reforçam a importância das professoras e professores terem uma leitura de gênero, Nelly Stromquist documentou em sua pesquisa na Ásia, América Latina e África, várias atitudes em que estereótipos e imagens de domesticação feminina foram reforçados por práticas pedagógicas realizadas com meninos e meninas e também com as expectativas sociais impostas a eles (RAO; SWEETMAN, 2014).

Até mesmo para uma compreensão mais abrangente das problemáticas vividas no dia-a-dia das escolas, dos conflitos, das divergências e das relações de poder que medeiam essas situações, sem as ditas lentes de gênero, muitas coisas permanecem na obscuridade com alguns dos e das docentes possivelmente culpando-se pelos problemas.

A questão do preconceito que muitas vezes é negado por quem trabalha com educação está sempre presente nos discursos, nas atitudes, nos silenciamentos e deve ser pensada como uma realidade nas escolas assim como na sociedade brasileira. Segundo Venturi (2011) sobre a pesquisa 'Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil' quando questionadas sobre a existência ou não de preconceito contra as pessoas LGBT no Brasil:

quase a totalidade das pessoas entrevistadas respondeu afirmativamente: acreditam que existe preconceito contra travestis 93% (para 73% muito, para 16% um pouco), contra transexuais 91% (respectivamente 71% e 17%), contra gays 92% (70% e 18%), contra lésbicas 92% (69% e 20%) e, tão frequente, mas um pouco menos intenso, 90% acham que no Brasil há preconceito contra bissexuais (para 64% muito, para 22% um pouco). **Mas perguntados se são preconceituosos**, apenas 29% admitiram ter preconceito contra travestis (e só 12% muito), 28% contra transexuais (11% muito), 27% contra lésbicas e bissexuais (10% muito para ambos) e 26% contra gays (9% muito). Grifos nossos.

Para entender os sujeitos, professores, alunos, comunidade, as práticas sociais, as instituições, em toda sua complexidade os estudos culturais e o pós-estruturalismo têm servido de fonte teórica a medida que propõe outras formas de pensar e compreender o contexto como um todo.

CAPÍTULO 5 GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA - OS CURSOS

Paralelamente às políticas para formação inicial de professores, cursos destinados à formação específica em gênero, diversidade, combate ao sexismo e a homofobia nas escolas têm sido realizados e financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. A Resolução n. 16 de 8 de abril de 2009 do FNDE especifica as diretrizes para a organização destes cursos, produção de materiais didático-pedagógicos e paradidáticos, para o trabalho docente. Dentre as considerações os argumentos reforçam a importância do trabalho a ser desenvolvido, o reconhecimento por parte do poder público e o papel da escola diante do contexto social em que está inserida. Segundo MEC (2009b, p. 1):

CONSIDERANDO a necessidade de adoção de práticas pedagógicas e conteúdos curriculares que contemplem e respeitem as diversidades relativas a gênero e sexualidade;

CONSIDERANDO a necessidade de enfrentar as desigualdades de gênero por meio de políticas transversais e de concretizar ações relacionadas ao II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) e ao Programa Brasil Sem homofobia;

CONSIDERANDO os compromissos internacionais assumidos pelo governo brasileiro referentes ao enfrentamento das discriminações de raça, etnia, gênero e intolerâncias correlatas;

CONSIDERANDO o papel fundamental da escola na constituição de uma cultura dos direitos humanos e de enfrentamento de toda forma de discriminação, entre elas as discriminações por gênero, identidade de gênero e orientação sexual (grifos no original).

Este documento delibera sobre a possibilidade de instituições públicas federais e estaduais, instituições comunitárias de educação superior e da Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológico enviarem propostas de cursos para professores que correspondam às diretrizes dadas e às considerações levantadas pelo documento em questão e por todos os outros que tratam do mesmo assunto.

5.1 AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS

Correspondendo as políticas direcionadas a fomentar a inclusão das temáticas relativas a gênero na educação e diante da importância de refletir sobre as questões de gênero, diversidade sexual, sexismo e homofobia no ambiente escolar,

o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Relações de Gênero e Tecnologia - GeTec, do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia - PPGTE da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, que foi uma das universidades selecionadas em 2006 para desenvolver curso de formação de professores nessa área, realizou, então, em 2007 um curso de sensibilização para as questões de gênero dirigido a 120 profissionais da educação da rede municipal de ensino da cidade de Matinhos, litoral do Paraná. O curso “Refletindo Gênero na escola: a importância de pensar e repensar conceitos e preconceitos” foi promovido por meio de uma parceria entre o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Relações de Gênero e Tecnologia - GeTec, do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia - PPGTE, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, o Grupo Interdisciplinar de Estudo, Ensino, Pesquisa e Extensão em Representações de Gênero e Diversidade - REGEDI, da Universidade Federal do Paraná - UFPR - campus litoral e a Prefeitura Municipal de Matinhos com o financiamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD (na época), do Ministério da Educação - MEC.

Com carga horária total de 40 horas/aula, foram ofertados quatro módulos, o primeiro módulo com 8 horas/aula abordou conceitos de gênero e diversidade sexual, o segundo, com 16 horas/aula, tratou das questões de gênero e diversidade sexual no ambiente escolar, no terceiro com 8 horas/aula refletiu-se sobre gênero, ciência e tecnologia e no quarto módulo com 8 horas/aula as reflexões foram sobre gênero e diversidade sexual nas mídias.

Entre os(as) participantes do curso estavam profissionais dos vários setores das escolas: professora(e)s, supervisoras, coordenadoras, cozinheiras, inspetoras e inspetores de aluno(a)s, motorista de condução escolar, auxiliares de serviços gerais, atendentes de creche, secretárias, técnicas em enfermagem e estudantes de Pedagogia.

Essa primeira experiência foi um trabalho significativo para as pesquisadoras do então Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Relações de Gênero e Tecnologia - GeTec, da UTFPR. A participação da(o)s cursistas foi intensa e os relatos muito ricos, por meio deles foi possível trabalhar as questões de gênero na escola e na vida pessoal. Em vários momentos as professoras do grupo reforçaram a necessidade de sugestões de abordagem de gênero para sua vivência em sala de aula. Demonstraram interesse em aprender para modificar, ou pelo menos, oportunizar aos seus alunos o contato com formas mais igualitárias de viver.

As falas e reações de todos os participantes desse primeiro grupo revelaram em vários momentos o movimento de naturalização dos preconceitos e discriminações, mesmo trabalhando com educação, questões importantes para a formação das crianças e dos próprios profissionais passam despercebidas. Ao longo do trabalho as pessoas foram demonstrando que seus olhares e suas percepções estavam ficando mais aguçados para as questões de gênero e diversidade sexual. O depoimento de uma professora sintetiza o que foi claramente percebido pelo grupo:

[...] não vai ser fácil, mas nada que não possamos começar a tentar mudar essa cultura...

[...] porque...eu sou uma que já tinha alguma informação, já tinha ido atrás, já tinha pesquisado esses assuntos, claro que superficialmente... mas esse curso pra mim tá dando vários motivos pra eu me perguntar coisas que há cinquenta anos eu convivo e eu nunca me perguntei... nunca me perguntei [...].⁶²

A intensidade dessa primeira experiência foi a base para a continuidade do processo e para o desenho dessa pesquisa. O fato da pesquisadora ser também docente do curso oportunizou uma vivência diferenciada e um olhar específico: toda troca de ideias, conversas, depoimentos, tornavam-se material de pesquisa e motivo de mais aprofundamento. As reações das pessoas quando se dispunham a ter outras leituras de mundo e o exercício de rever-se foi o aspecto mais marcante da experiência⁶³.

Em 2008 o GeTec, realizou o curso “Construindo a igualdade na escola: Repensando conceitos e preconceitos de gênero”, financiado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD do Ministério da Educação - MEC. As aulas foram ministradas por pesquisadores do GeTec e atendeu 381 professores (313 mulheres e 68 homens) das redes municipal e estadual que atuam em Curitiba e Região Metropolitana.

Com carga horária total de 60 horas/aula, foram ofertados quatro módulos, o primeiro módulo com 10 horas/aula abordou uma breve trajetória histórica do conceito de gênero, o segundo, com 10 horas/aula, tratou das questões de gênero e diversidade sexual no ambiente escolar, incluindo práticas pedagógicas, material didático, espaço escolar e currículo explícito e oculto. No terceiro módulo, com 10

⁶² Depoimento de uma professora de segunda série do ensino fundamental.

⁶³ Um artigo sobre essa experiência com relação ao trabalho desenvolvido nesse curso envolvendo a literatura infantil foi publicado na 31ª Reunião da ANPED. (TORTATO, 2008).

horas/aula refletiu-se sobre gênero, ciência, tecnologia e mídia abordando gênero e diversidade sexual na produção científica, na produção e uso de tecnologias, estereótipos de gênero e escolha profissional além de gênero, diversidade sexual e mídia (cinema, imprensa escrita, internet e outros). No quarto módulo com 10 horas/aula as reflexões foram sobre equidade de gênero e enfrentamento ao sexismo e homofobia, considerando questões sobre direitos sexuais e reprodutivos, políticas públicas de gestão e ações de instituições governamentais e não-governamentais para o combate ao sexismo, homofobia e defesa dos direitos produtivos e reprodutivos.

Como etapa final, com carga horária de 20 horas/aula, foi proposta aos participantes a elaboração de um trabalho no qual se apresentava questões abordadas durante os módulos e consideradas por eles como importantes. Estas questões foram revisitadas e reelaboradas em forma de produção escrita e de propostas práticas voltadas para o alcance dos objetivos do curso nas suas práticas cotidianas.

Essa segunda experiência foi mais abrangente porque teve aumento da carga horária e porque foi possível adequar o planejamento tendo como base a primeira versão do curso. O número de professoras e professores foi bem maior e a confecção de um trabalho final proporcionou aprofundamento nas pesquisas e melhor conhecimento sobre as realidades das cursistas. Os relatos foram mais uma vez intensos, tanto nas aulas quanto nos trabalhos finais quase todas as pessoas tinham alguma situação envolvendo preconceitos, estereótipos e desigualdades de gênero, raça, classe social ou orientação sexual.

As resistências em abordar o assunto nas escolas, segundo os cursistas, eram sempre por receio dos pais, das famílias, da direção da escola ou de não sentir-se seguro para fazer o trabalho. Mesmo reconhecendo a importância dos temas tratados no curso e as prerrogativas das leis que embasam e garantem essa inserção ao final dos trabalhos os receios ainda estavam presentes⁶⁴. Os trabalhos desenvolvidos nesse curso resultaram na publicação de um livro - Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola, em 2009 e publicações

⁶⁴ Sobre as resistências dos professores e professoras acerca das questões de gênero na escola foi apresentado um trabalho no Simpósio Internacional Fazendo Gênero de 2010. (TORTATO; CASAGRANDE; CARVALHO, 2010).

em eventos (TORTATO; CASAGRANDE; CARVALHO, 2009) e (TORTATO; CASAGRANDE; CARVALHO, 2010).

5.2 O CURSO EM QUESTÃO

Em 2010/2011 foi realizada mais uma edição de curso de formação dirigido a profissionais da educação da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; estudantes de licenciatura; gestores da educação e demais profissionais que atuam na escola intitulado IGUALDADE DE GÊNERO NA ESCOLA: ENFRENTANDO O SEXISMO E A HOMOFOBIA⁶⁵ que teve como objetivos:

Oportunizar o acesso a um referencial teórico que faça a discussão de conceitos como igualdade de gênero, homofobia, sexismo e diversidade sexual

Provocar reflexões críticas entre os profissionais da educação sobre a construção dicotômica de gênero em nossa sociedade e suas consequências quanto à discriminação, preconceitos e violências;

Contribuir para a reflexão da importância da promoção da equidade de gênero e o reconhecimento da diversidade sexual e o enfrentamento ao sexismo e a homofobia.

A elaboração e planejamento desse curso foi feita com base nas experiências anteriores onde o grupo de pesquisa - GeTec - já havia trabalhado com cursos para professores abordando e problematizando as questões que envolvem gênero e educação, as concepções e consequências das discriminações e preconceitos dessa natureza na escola.

A edição do curso do ano de 2010/2011 foi ofertada para mais de 500 profissionais da educação. A organização dos conteúdos se deu em cinco módulos e mais a elaboração de um projeto de intervenção desenvolvido pelos participantes do curso visando à passagem das aprendizagens para uma ação voltada às suas necessidades práticas nas escolas.

Os módulos presenciais variaram entre 10 e 15 horas, num total de 60 horas/aula presenciais e mais 20 horas para confecção do trabalho final, com o seguinte programa:

⁶⁵ Folder de divulgação do curso (Anexo A).

Módulo 1 (10 horas/aula):

Gênero, sexualidade e diversidade sexual

- Apresentação do curso;
- Breve trajetória histórica dos conceitos de gênero e sexualidade;
- Diversas abordagens para gênero, sexualidade e diversidade sexual;
- Construção do feminino, masculino e da heterossexualidade normativa e suas implicações;
- Diversidade sexual (LGBTT);

Módulo 2 (15 horas/aula):

Gênero, educação e diversidade sexual

- Enfoques teóricos sobre educação e gênero;
- Gênero e diversidade sexual no Ambiente Escolar: nos livros didáticos; nos intervalos; datas comemorativas; currículo explícito e oculto
- Combate à homofobia e sexismo no ambiente escolar;
- Direitos humanos e inclusão no ambiente escolar.

Módulo 3 (10 horas/aula):

Gênero, diversidade sexual, ciência e tecnologia.

- Divisão sexual do trabalho e dos processos de formação profissional: escolha da profissão e gênero; Invisibilidade da mulher na ciência;
- Gênero, diversidade sexual e a identificação com as disciplinas escolares;
- Gênero e diversidade sexual no acesso, produção e uso de tecnologias;
- Tecnologias de reprodução humana;
- Tecnologia como facilitadora/propagadora das violências de gênero.

Módulo 4 (10 horas/aula):

Gênero, diversidade sexual e mídia

- Representações e manifestações de gênero, diversidade sexual, sexismo e homofobia na mídia impressa, internet, cinema e televisão.

Módulo 5 (15 horas/aula):

Enfrentamento às violências de gênero

- Violência contra a mulher, sexismo e homofobia
- Construção e naturalização social da violência;
- Direitos humanos, Políticas públicas,
- Promoção dos direitos sexuais e reprodutivos.
- Políticas para promoção da equidade de gênero - políticas de gênero, políticas para as mulheres, políticas de criminalização da homofobia; e inclusão social;
- Formas de enfrentamento da violência, do sexismo e da homofobia;
- Políticas públicas de combate à violência - Lei Maria da Penha; Programa Brasil sem Homofobia; redes de combate à violência contra a mulher;

Módulo 6 (20 horas/aula)

Projeto de intervenção educacional

- Os participantes do curso, individualmente ou em grupo, desenvolveram um projeto de intervenção educacional que seria aplicado em sua escola com o apoio da comunidade escolar como requisito obrigatório para conclusão do curso.

Carga horária total: 80 horas/aula, das quais 60 horas/aula distribuídas em cinco módulos presenciais e 20 horas destinadas a elaboração, discussão e apresentação de projeto de intervenção educacional.

As aulas foram realizadas nas dependências da UTFPR nas sextas-feiras à noite e sábados o dia todo. A metodologia mais utilizada foi de aulas dialogadas, visto que, a necessidade dos e das cursistas de participar com exemplos e dúvidas nesse tipo de curso geralmente é grande. Com apresentações do conteúdo teórico em *power-point*, com discussões e exemplos relacionando os conteúdos com a prática pedagógica, mais a utilização de vídeos com campanhas e documentários relacionados aos temas as aulas presenciais foram expandindo e aprofundando as discussões.

No módulo de gênero e educação, por exemplo, foram trabalhados os livros didáticos e também livros de literatura infantil como espaços de representações de gênero a serem observados e problematizados⁶⁶. Assim cada módulo, sob a responsabilidade de uma docente-pesquisadora do então Grupo de Estudos e Pesquisas sobre gênero e Tecnologia –GeTec, da UTFPR, foi trabalhado com os cursistas envolvendo teoria, discussões e possibilidades de ação pedagógica.

Nesse curso a participação da(o)s cursistas foi grande. Houve o mesmo movimento de reconhecimento das desigualdades, preconceitos e estereótipos relacionados ao gênero, raça, orientação sexual e classe social. Da mesma forma que nas edições anteriores houve uma série de relatos, alguns carregados de emoção em todas as turmas. Assim como Rohden e Carrara (2008) colocam em sua avaliação das turmas que passaram pelo projeto-piloto do curso de Gênero e Diversidade na escola em 2006 pelo CLAM-UERJ, e Cabral e Minella (2009) relataram sobre sua experiência com o curso GDE, alguns aspectos percebidos pelos docentes daqueles cursos foram percebidos nesse curso e em suas edições anteriores.

A disposição para o debate vinda pelo reconhecimento das mudanças na vida social, a compreensão que a sociedade, a família, as instituições vêm passando por mudanças estruturais e que a escola e os educadores estão implicados nessas mudanças é ponto comum nos relatos. A urgência de uma escola alinhada com a defesa dos direitos humanos e da igualdade de direitos também se faz presente nos discursos dos docentes, assim como o reconhecimento de que a escola que se tem é baseada em desigualdades, preconceitos e estereótipos dos mais variados. Esse reconhecimento apareceu sobretudo nos relatos pessoais, em várias situações a teoria trabalhada foi ilustrada e exemplificada pelos próprios participantes⁶⁷.

No entanto a escola que se vive parece estar baseada em valores de outras épocas bem sintetizado por Silva e Silva (2009, p. 104):

⁶⁶ Detalhes sobre como o trabalho foi realizado podem ser conferidos em Tortato (2008).

⁶⁷ Silva e Silva (2008) comentam sobre os relatos pessoais em sua experiência com o GDE em Santa Catarina.

Nas falas das cursistas, fica bem claro que a escola ainda é representada a partir dos ideais iluministas, sendo o aluno a representação de um modelo ideal inexistente na atualidade tanto quanto no passado, quando forjado sob os auspícios do poderoso padrão hegemônico: homem branco e heterossexual, consciente do papel da escola e do Estado em seu percurso linear em busca do ideal civilizatório e modernizante.

Uma situação frequente durante as aulas foi o “descobrimento” do próprio preconceito (ROHDEN; CARRARA, 2008, p. 23), muitas vezes esse descobrimento foi colocado pelas próprias colegas de curso num exercício de tornar o invisível visível. Esses momentos frequentemente eram circundados de importantes reflexões e conexões sobre os temas trabalhados e a vida pessoal e profissional.

Outro argumento comum entre a(o)s docentes foi a dificuldade com os temas de gênero e diversidade sexual por desconhecimento o assunto ou insegurança quanto à sua capacidade de trabalhar com esses assuntos. Muitos dizem preferir recorrer a especialistas (ROHDEN; CARRARA, 2008). A questão da diversidade sexual apresentou-se como um grande desafio para a(o)s participantes do curso em todas as edições. Uma postura frequente foi de contra argumentar, frente às questões da diversidade sexual com dogmas religiosos fazendo com que posturas pessoais definissem a discussão. Percebeu-se que uma das bases dessa dificuldade relaciona-se a uma interpretação essencialista e biologizante do masculino e do feminino. A sexualidade de forma geral revelou-se como um assunto difícil e evitado pela(o)s docentes, como diz Deborah Britzman (2000, p. 85), “a cultura da escola faz com que respostas estáveis sejam esperadas e que o ensino de fatos seja mais importante do que a compreensão de questões íntimas”.

A justificativa dada quanto ao receio em trabalhar com os temas do curso está relacionada à reação das famílias, da direção, dos pares, e vinha sempre com uma marcação da heterossexualidade como norma e da patologização do diferente. Termos como anormal, antinatural, inaceitável, esquisito, representam a dificuldade de entender a sexualidade como um dispositivo histórico (FOUCAULT, 1988) e superar os binarismos. Silva e Silva (2009, p. 103) chegaram a percepções semelhantes: “Conceitos como identidade(s) e heteronormatividade foram os mais difíceis de aprofundar, pois careciam, para além das leituras, de um tempo maior para amadurecer”.

As dificuldades foram diminuindo conforme as pessoas iam se apropriando dos conceitos e elaborando outras formas de entender e interpretar a si mesmas e

aos outros. A abordagem de questões relacionadas como violência, mídias, direitos humanos, trabalho, etc., foram oferecendo novas dimensões para os conhecimentos e ampliando, segundo os próprios cursistas, as suas aprendizagens. Como docente do curso esta pesquisadora passou pelo processo inteiro e presenciou, mais de uma vez, a intensidade desse trabalho. Dessa vivência veio a ideia de pesquisar e documentar os impactos que esse curso causou na prática pedagógica e na vida pessoal da(o)s participantes.

A realização desse curso proporcionou material de pesquisa e aprofundamento para o grupo de pesquisa e culminou na publicação do livro *Igualdade de gênero: enfrentando o sexismo e a homofobia* organizado por Lindamir Salete Casagrande, Nanci Stancki da Luz e Marília Gomes de Carvalho, coordenadoras do curso e docentes no mesmo. O livro foi publicado em 2011 (CASAGRANDE *et al.*, 2011). A avaliação do curso foi feita no final por parte das (os) cursistas que preencheram uma ficha de avaliação geral onde apontaram pontos positivos e negativos relativos ao curso ou aos módulos. Os projetos de intervenção propostos pelas (os) participantes foram avaliados por docentes do curso quanto à sua pertinência aos objetivos propostos.

É importante mencionar que a proposta pedagógica do curso não relaciona o mesmo com empoderamento feminino, essa premissa não consta especificamente nos materiais do curso, nos conteúdos dos módulos nem nas especificações oficiais. A relação entre o conhecimento das questões de gênero e empoderamento feminino está sendo suposta por esse trabalho com base na fundamentação teórica da pesquisa, do curso e nas observações feitas a partir da experiência da pesquisadora como docente.

CAPÍTULO 6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste item será especificado o método pelo qual se procedeu a estruturação, coleta e análise dos dados. Serão apresentados os procedimentos relacionados à parte quantitativa da pesquisa com o detalhamento do instrumento utilizado, as formas com que se procedeu a leitura e análise dos dados e as opções metodológicas assumidas.

A etapa qualitativa da pesquisa também será detalhada com a explanação dos procedimentos adotados, o instrumento utilizado e as opções de análise.

6.1 A OPÇÃO METODOLÓGICA

Diante da forma de abordagem do problema investigado neste trabalho optou-se por realizar uma pesquisa quantitativa e qualitativa. Para Richardson (2007, p. 90):

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos.

Minayo (1994) ressalta que, nas ciências sociais, a pesquisa qualitativa trabalha “com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 1994, p. 21). A autora diferencia a pesquisa qualitativa da pesquisa quantitativa dizendo que a primeira opera num universo que envolve “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, fenômenos que não podem ser reduzidos em dados quantitativos (MINAYO, 1994, p. 22).

Tendo essa pesquisa uma parte quantitativa o aporte teórico vem da mesma autora quando diz: “O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõe. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 1994, p22).

Deste modo, a primeira etapa da pesquisa constituiu-se em uma revisão de literatura, onde foi feito um resgate das trajetórias históricas do movimento feminista e dos estudos de gênero. É na história do feminismo que as razões pela luta por

igualdade entre homens e mulheres encontram sua justificativa, da mesma forma, a necessidade de políticas públicas que garantam direitos mínimos. O resgate histórico dos estudos de gênero e suas articulações com o contexto social também dão sustentação ao aprofundamento teórico da pesquisa. Para Marconi e Lakatos (1999, p. 85):

As fases da pesquisa de campo requerem, em primeiro lugar, a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão. Ela servirá, como primeiro passo, para se saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto. Como segundo, permitirá que se estabeleça um modelo teórico inicial de referência e elaboração do plano geral da pesquisa.

O resgate da trajetória histórica que explica as relações entre feminismo, gênero e políticas públicas, necessário à opção de pesquisa, permitiu alargar a compreensão das dinâmicas atuais presentes nas ações públicas relacionadas à inserção dos estudos de gênero na educação.

Segundo Richardson (2007, p. 92):

[...] é essencial estudar o desenvolvimento histórico de um fenômeno para revelar mudanças em sua conceituação através do tempo. O propósito desse estudo não é de apenas registrar mudanças em sua aparência ou essência, mas revelar a natureza dinâmica da relação entre a aparência e a essência do fenômeno.

O autor está abordando, com essa afirmação, uma das consequências metodológicas da adoção da lógica dialética na pesquisa social, que “permite-nos reconhecer a especificidade histórica e a construção social dos fenômenos existentes [...]” (RICHARDSON, 2007).

Com o aprofundamento nas lutas feministas, nos processos que circundam as políticas públicas relacionadas a gênero e às mulheres, a questão do empoderamento feminino foi enfocada. Entender as razões e as condições sociais e históricas que contribuíram para reforçar a necessidade de empoderar mulheres e meninas mostrou-se necessário para perceber a profundidade das lutas feministas e também onde a educação se coloca no processo. A partir das articulações entre

educação, feminismo e empoderamento das mulheres tanto o papel da escola como seus processos e os profissionais que trabalham nela foram inseridos na análise.

A legislação relacionada às políticas públicas da educação com enfoque em gênero foi abordada porque representa e sinaliza mudanças sociais e culturais importantes da sociedade brasileira, sobretudo, no que diz respeito às lutas por igualdade de direitos e oportunidades para as mulheres. Assim, foram pesquisadas algumas políticas públicas direcionadas à educação básica que tinham entre seus objetivos a abordagem da questão de gênero na escola.

Inserir essas iniciativas, discussões e práticas no cenário internacional de luta pelos direitos humanos teve a intenção de contextualizar um momento que não é limitado ao Brasil e talvez, só tenha sido possível, pela pressão internacional cuja interferência do movimento feminista e de outros movimentos sociais não pode ser esquecida ou diminuída.

Tratar da escola como uma instituição que participa da socialização das novas gerações é imprescindível porque aborda sua função social, explica qual seu papel em uma sociedade em transformação e a situa no campo da não neutralidade. Tratar dos professores e professoras, da mesma forma, procura situá-los como sujeitos cuja formação tem sido prejudicada de muitas formas e que também são produtos e produtores de uma sociedade historicamente discriminatória.

Depois de definidas as questões pertinentes ao marco teórico e levantadas algumas das políticas públicas relacionadas à inserção da questão de gênero na educação brasileira delimitou-se como campo de pesquisa um curso de formação para professores realizado no estado do Paraná. Investigar o impacto de um curso de formação focado nas questões de gênero na atuação profissional dos participantes configurou-se em um caminho efetivo para responder as perguntas da pesquisa.

Para tanto, a etapa da coleta de dados foi realizada em três momentos distintos, os dois primeiros por aplicação de questionários *on line* enviados para os participantes do curso em geral. Após o aprofundamento teórico envolvendo gênero, feminismo, educação e empoderamento feminino, optou-se por proceder a análise dos dados apenas com as respondentes que se identificaram como sexo feminino. O terceiro momento foi realizado por meio de entrevistas presenciais. Detalhes a respeito dos procedimentos de coleta serão expostos mais à frente.

6.1.1 O Universo da Pesquisa de Campo

Diante das características do processo da pesquisa, procurou-se entender se a política pública representada por um curso de formação de professores em gênero resultou em alguma mudança nas práticas pessoais e pedagógicas por parte de professoras participantes, o que justificou a opção pelo método de estudo de caso, pois “O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes”. (YIN, 2001).

O estudo de caso é uma investigação onde os resultados são passíveis de interpretações, que dependem de um contexto, com muitas variáveis, várias fontes e proposições teóricas conduzindo a coleta e análise dos dados. (YIN, 2001).

Assim, entendendo-se os cursos de formação para professores como uma política pública optou-se por escolher como campo de coleta de dados o curso de formação intitulado *Igualdade de gênero na escola: enfrentando o sexismo e a homofobia*. Este curso foi ofertado pela UTFPR em 2010/2011 na cidade de Curitiba e Região Metropolitana e contou com a participação de cerca de 400 professores e professoras da Educação Básica.

A escolha deste curso se deu por esta edição ter sido a mais recente na época da realização da pesquisa, por isso o contato com os/as participantes poderia ser mais fácil. A carga horária desta edição ter sido maior que as anteriores também aumentou a expectativa de uma efetividade com relação a mudanças na prática pedagógica a partir do curso. O número de professores e professoras que participaram desta edição também foi maior que nas edições anteriores, o que também aumentaria as possibilidades para a pesquisa de campo.

A escolha deste curso, presencial, e não de algum dos outros cursos realizados no estado do Paraná, semipresenciais ou a distância não representa nenhum juízo de valor quanto à modalidade de educação adotada (diferente de outros cursos de Gênero e Diversidade na escola, este curso não contou com plataforma *on line*). Um dos fatores determinantes, além dos já citados, foi o fato da pesquisadora ter sido docente do curso e por isso ter presenciado o processo de construção do conhecimento e troca de experiências vividos nessa oportunidade. O amadurecimento e experiência pessoal proporcionaram possibilidades de interpretação e compreensão do processo pesquisado.

O amadurecimento alcançado a partir das experiências anteriores com cursos de formação para professores em gênero e diversidade somado ao amadurecimento da pesquisadora como estudante e participante de um grupo de pesquisa sobre gênero também foram fatores importantes para a escolha desse curso. A prática vivida como docente, o aprofundamento teórico constante necessário à preparação das aulas e atividades e a percepção da importância dessa abordagem com professoras contribuíram e encontraram reforço nas reações impactantes das docentes ao longo do curso.

6.1.2 População

No primeiro momento 113 egressos do curso de formação foram convidados a responder a um questionário preliminar *on line*, foram selecionadas três turmas aleatoriamente de um total de aproximadamente 400 participantes, distribuídos em 10 turmas entre 2010 e 2011. Os endereços eletrônicos foram buscados nos registros de inscrição e matrícula da organização do curso. Dentre os egressos tinham homens, mulheres, professores e professoras, estudantes e outros profissionais que trabalham com educação. Nesta etapa, considerada como testagem dessa forma de interlocução via internet, 11 pessoas responderam o questionário em um prazo de 7 dias, entre os dias 13 e 20 de março de 2012 e

No segundo momento, outro questionário *on line*, revisto e reestruturado, foi enviado para o mesmo grupo de participantes. Nesta etapa, no entanto, foi feita a opção pelas respostas dos participantes que realizaram o curso inteiro, consideradas as altas taxas de desistência e de não conclusão pois entendeu-se que apenas os que passaram por todo processo teriam condições de se posicionar acerca das possibilidades decorrentes da realização do curso. Para fazer essa seleção a primeira pergunta do questionário foi elaborada de forma que se a pessoa respondente não tivesse concluído o curso o questionário não avançaria, haveria apenas um agradecimento pela participação.

A necessidade de ter concluído o curso bem como o objetivo da pesquisa e a identificação da pesquisadora foram explicitados no *e-mail* que enviou o link para o questionário. Nesta etapa o questionário foi enviado para aproximadamente 400 pessoas, deste total, 306 responderam. Dentre as que responderam 173 pessoas

declararam ter concluído o curso, no entanto, ao final desta etapa 122 respostas foram consideradas válidas, o que significa que 51 pessoas declararam que concluíram o curso mas não responderam todo o questionário, o que era uma condição de validação. E 133 pessoas disseram não ter concluído o curso e desta forma não prosseguiram com a pesquisa. Assim, 122 pessoas responderam o questionário até o fim, destas 101 declaram-se do sexo feminino e são esses os dados que serviram de base para a composição das entrevistas. O questionário foi enviado em três chamados entre 16/10/2012 e 09/11/2012.

Para o terceiro momento da coleta de dados, que foi o momento das entrevistas em profundidade foi feita uma seleção entre o público que respondeu ao segundo questionário. Nessa fase da pesquisa já havia sido decidido contemplar e analisar as respostas apenas das mulheres participantes de modo a corresponder às premissas de empoderamento da mulher que também estão sendo consideradas neste trabalho. A princípio houve uma tentativa de convidar respondentes seguindo alguns critérios como uma ou duas de profissionais de cada área do conhecimento e de cada nível de ensino, no entanto, diante da baixa resposta outro critério foi estabelecido.

A partir dos questionários respondidos foi possível localizar uma parte dos participantes pelo nome, pois havia um campo específico e opcional onde a pessoa poderia identificar-se pelo nome. Em seguida foi feita uma verificação entre os nomes identificados e os registros de inscrição e matrícula da organização do curso, para localizar os respectivos *e-mails* e fazer um convite para as entrevistas. Deste modo, a população que foi convidada a participar das entrevistas foi selecionada a partir das identificações do questionário *on line*.

No entanto, algumas limitações surgiram nesta etapa porque algumas pessoas colocaram só o primeiro nome ou colocaram uma identificação diferente daquela dos registros do curso. Na procura pelos *e-mails* algumas pessoas também não tinham mais endereços eletrônicos válidos, ou por alteração ou por erro de registro. Das 122 pessoas que responderam o questionário *on line* até o fim, 75 pessoas se identificaram e destas identificadas pelo nome, 65 pessoas eram mulheres. Tendo em vista aquelas que colocaram apenas o primeiro nome o convite para a entrevista foi enviado para 77 pessoas e não para 65 porque mais de um *e-mail* foi selecionado para os nomes que não tinham sobrenome.

Por fim, 20 pessoas concordaram em participar das entrevistas e foram convidadas a comparecer numa sala específica da UTFPR ou na impossibilidade desta opção a pesquisadora se deslocou até os lugares combinados. Nesta etapa duas pessoas compareceram ao encontro na UTFPR de quatro horários marcados, duas pessoas não compareceram e não foi possível remarcar por indisponibilidade de horários por parte delas. A pesquisadora foi até Matinhos, no litoral do Paraná para entrevistar cinco pessoas, no entanto, uma desistiu de ser entrevistada. Outras cinco pessoas foram entrevistadas em seus locais de trabalho: um consultório de terapia corporal, uma escola em Campina Grande do Sul, uma escola em São José dos Pinhais e uma escola em Curitiba (duas entrevistadas). Foram entrevistadas 14 pessoas. As entrevistas aconteceram entre os dias 25 de janeiro e 11 de fevereiro de 2013.

6.1.3 Procedimentos de Coleta de Dados

Como citado no item 7.1.1 sobre a opção metodológica, a coleta de dados foi realizada em três momentos distintos. Para início dessa etapa e também como forma preliminar de colher dados e analisar as possibilidades da internet como meio de interlocução foi escolhida uma forma de questionário *on line* disponibilizado por meio de um site especializado por ser uma maneira de envio rápido e para muitas pessoas ao mesmo tempo, e por ser a comunicação por *e-mail* a forma de interlocução que a organização do curso já utilizava.

O questionário foi elaborado com 20 perguntas, as primeiras 10 perguntas visaram coletar os dados de caracterização dos participantes como sexo, idade, escolaridade e atuação profissional. São informações que permitiram traçar um perfil dos respondentes/participantes dos cursos. As 10 perguntas seguintes foram formuladas de forma fechada (questões tipo *Likert*)⁶⁸ com alternativas de respostas com a intenção de controlar o desvio da informação que se quer e agilizar o processo de resposta do questionário. Com essas últimas 10 perguntas procurou-se investigar de que forma os respondentes entraram em contato com o assunto

⁶⁸ Questões “tipo” *Likert* porque o instrumento foi adaptado a partir deste método. A escala *Likert* é um método para medir atitudes onde as respostas podem ser (MA) muito de acordo, (A) acordo, (I) indeciso, (D) em desacordo, e (MD) muito em desacordo. A cada opção é atribuído um valor que depois de somado se torna um escore que permite uma interpretação das atitudes de um grupo com relação a alguma coisa. (RICHARDSON, 2007).

gênero para levantar indícios do alcance das políticas públicas, se o conteúdo abordado no curso foi relevante (o que poderia sinalizar efetividade das políticas), e se os profissionais tiveram algum respaldo depois de terminarem o curso.

A **mudança na prática pedagógica a partir dos cursos** também foi abordada de forma inicial no questionário, esse aspecto está sendo considerado na pesquisa como o mais forte indicador de que as políticas públicas implementadas na forma de cursos de formação ou aperfeiçoamento estão logrando resultados. Cabe salientar que a inserção do tema gênero na educação, especialmente nos trabalhos com professoras está sendo considerado nessa pesquisa como **uma forma de empoderamento da mulher** que trabalho no campo da educação básica.

Assim, as perguntas do questionário foram enviadas por *e-mail* por meio de um *software* de questionário e ferramenta de pesquisa⁶⁹ onde o respondente escolhia suas alternativas e enviava os resultados para um gerenciador *on line* que foi tabulando os dados. Esses dados são armazenados *on line* e os questionários continuam sendo enviados até que a pessoa que está gerenciando a pesquisa atinja o número de respondentes necessário ao seu objetivo. Neste trabalho os questionários foram enviados duas vezes num período de sete dias, entre 13 de março de 2012 e 20 de março de 2012, e fechada a tabulação pois se tratava de uma etapa preliminar.

Após o exame de qualificação desta tese, com as contribuições da banca e a partir dos resultados preliminares foi elaborado um novo questionário com auxílio de especialistas na área de aplicação de questionários *on line* com o objetivo de incrementar o instrumento e torná-lo adequado às expectativas da pesquisa⁷⁰. Nesta etapa um novo *software* foi utilizado, o *qualtrics*⁷¹ pois possui maiores possibilidades de coleta e análise de dados.

Como a pesquisa busca também dados sobre o empoderamento das mulheres decidiu-se que os questionários respondidos por mulheres seriam selecionados para tabulação. Os questionários respondidos por homens constarão como achados de pesquisa e serão valorizados em publicações posteriores.

⁶⁹ O *software* usado na primeira testagem foi o *SurveyMonkey* disponível em: <http://pt.surveymonkey.com>

⁷⁰ Ver apêndice A.

⁷¹ *Qualtrics* é uma ferramenta de pesquisa baseada na web e coleta de dados para a criação e realização de pesquisas on-line. É largamente utilizado por setores empresariais, comerciais e acadêmicos. Disponível em: <http://qualtrics.com>

O questionário foi elaborado com 17 questões sendo que a primeira tinha o objetivo de selecionar apenas aqueles participantes que haviam concluído o curso completo. A partir dessa questão o restante do questionário foi disponibilizado apenas para quem assinalou a primeira alternativa confirmando que terminou o curso, conforme o quadro 1.

<p>1 Esta pesquisa está relacionada aos cursos sobre gênero e educação oferecidos pela UTFPR e leva menos de 5 minutos para ser respondida. A seleção dos participantes foi feita a partir das inscrições, contudo, é possível que algumas pessoas tenham se inscrito e não frequentado o curso. Assim, por favor responda a questão abaixo e a pesquisa seguirá somente com os respondentes que concluíram o curso:</p> <p><input type="radio"/> Terminei o curso (1)</p> <p><input type="radio"/> Não terminei o curso (2)</p> <p>If Não terminei o curso (se v... Is Selected, Then Skip To End of Survey</p>

Quadro 1 - Questão n. 1 do questionário
Fonte: Autoria própria

As duas questões seguintes, 2 e 3, buscaram levantar informações sobre os caminhos que a informação sobre o curso percorreram para chegar até os participantes efetivos. A ideia de que por ser resultado de uma política que é pública mas que por questões de pouca divulgação ou falhas de comunicação entre os setores da educação envolvidos no processo pode perder sua efetividade, foi um dos fatores considerados na elaboração dessas questões.

Considerando também que, do ponto de vista das políticas públicas relacionadas a gênero, o tema entrou em documentos oficiais da educação brasileira em 1996 na ocasião da primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, houve uma tentativa de levantar dados sobre a inserção desse tema nos entornos por onde os profissionais da educação circulam. E considerando ainda a larga divulgação do curso entre as secretarias e órgãos oficiais relacionados com a educação foi investigado com a questão n. 3 indícios que poderiam sinalizar o nível de comunicação entre aqueles setores e as pessoas que estão trabalhando nas escolas.

Nas duas questões foi oferecido um espaço para que os respondentes colocassem outras alternativas se não se identificassem com as que foram oferecidas. (Quadros 2 e 3):

<p>2 Você lembra onde foi a primeira vez que ouviu falar em gênero? (É possível marcar mais de uma opção)</p> <p><input type="checkbox"/> Na escola (1)</p> <p><input type="checkbox"/> Em outro curso (2)</p> <p><input type="checkbox"/> Em revistas e/ou jornais (3)</p> <p><input type="checkbox"/> Outro. Qual? (4) _____</p>

Quadro 2 - Questão n. 2 do questionário
Fonte: Autoria própria

<p>3 Como você ficou sabendo do curso ofertado pela UTFPR? (É possível marcar mais de uma opção)</p> <p><input type="checkbox"/> Por pessoas que trabalham na mesma escola (1)</p> <p><input type="checkbox"/> Por outra pessoa (2)</p> <p><input type="checkbox"/> Pela internet (3)</p> <p><input type="checkbox"/> Outro. Qual? (4) _____</p>

Quadro 3 - Questão n. 3 do questionário
Fonte: Autoria própria

As questões 4, 5 e 6 foram elaboradas em forma de grupos de perguntas com questões tipo *Likert* numa escala de 10 pontos ao invés de 5 pontos, fato que, segundo Maroco (2010) tende a minimizar problemas com normalidade de curvas de respostas. Esta escala é crescente, conforme o grau de concordância do respondente com relação à afirmação apresentada (sendo 1 para discordo totalmente e 10 para concordo totalmente ou 1 para pouco e 10 para muito). Almejando cumprir os objetivos de pesquisa, este estudo empregou a pesquisa de levantamento de dados (*survey*), por procurar determinar a incidência de características e a relação entre elas (SELLTIZ, 1987). Assim, mostra-se adequada a estudos com perspectiva temporal seccional, também conhecida como de corte transversal. Corte este adotado tendo em vista que a pesquisa se embasou na percepção dos respondentes no momento em que o questionário foi aplicado, desconsiderando os efeitos temporais sobre a amostra e/ou a evolução de variáveis envolvidas.

O primeiro grupo de afirmações, que compôs a questão 4 (vide apêndice A), foi pensado e estruturado com o objetivo de abordar reflexos da participação no curso na prática pedagógica dos egressos e nas percepções do assunto em suas vidas cotidianas. Nesse grupo de afirmações a evidência foi direcionada ao levantamento de indícios de alteração da percepção dos participantes sobre a questão de gênero e possíveis modificações, ou não, em suas atitudes na vida profissional e pessoal.

A primeira afirmação desse grupo - **Em que medida os assuntos abordados durante o curso foram novos para você** - visou investigar a percepção geral sobre o tema gênero de modo a perceber se as escolas e a educação em geral

têm aberto espaço para essa inserção em seus trabalhos. Essa pergunta está relacionada à questão n. 2 sendo que as duas se complementam.

A segunda pergunta - **Em que medida os assuntos abordados no curso foram relevantes para sua vida pessoal?** - teve o objetivo de fazer com que o respondente resgatasse possíveis conexões entre o que estudou no curso e sua vida cotidiana. **Essa pergunta foi confirmada de outras formas nas perguntas seguintes (terceira, quarta e quinta pergunta) - Em que medida os assuntos abordados no curso foram relevantes para sua vida pessoal? - Você costuma identificar questões de gênero no seu dia-a-dia? - e - Refletir sobre as questões de gênero, a partir do curso, alterou de alguma forma suas relações familiares?** E mais uma vez, na última pergunta desse grupo, a pergunta 12 - **Você diria que sua visão sobre a questão de gênero mudou a partir dos trabalhos desenvolvidos no curso?**

As relações entre o conhecimento adquirido no curso e seus possíveis efeitos na prática pedagógica foram investigadas com as perguntas 6, 7 e 8 - **Refletir sobre as questões de gênero, a partir do curso, alterou de alguma forma suas relações com suas alunas?; Refletir sobre as questões de gênero, a partir do curso, alterou de alguma forma suas relações com seus alunos? e Em que medida você costuma abordar algo sobre gênero em suas aulas?**

Perguntar separadamente sobre meninos e meninas teve a intenção de levantar mais um dado, levando em consideração que uma das ideias chave do curso foi a questão da igualdade entre homens e mulheres, diferenças nestas respostas poderiam sinalizar evidências sobre a questão da igualdade entre meninos e meninas na escola.

A pergunta 10 - **Depois do curso você voltou a estudar sobre gênero?** - buscou investigar se houve continuidade no aprofundamento do assunto e sua complementação foi prevista com as perguntas 9 - **Em que medida o tema gênero faz parte do planejamento das atividades da escola?** 11 - **Em que medida você tem acesso a materiais de apoio para trabalhar as questões de gênero dentro de sua escola?** - sobre o envolvimento da escola, e, por meio de suas práticas como instituição, o envolvimento do poder público em forma de políticas que visem a manutenção de condições estruturais para que o tema gênero entre na escola e permaneça com efetividade.

A questão n. 5 constou de um outro grupo de perguntas que buscaram levantar dados sobre um possível impacto, ou não, na percepção dos participantes relacionada à compreensão da questão de gênero. As atitudes pessoais, a mudança ou permanência de perspectiva e o repensar ou não de conceitos e ideias que até então apresentavam-se sem o ponto de vista de gênero foram visados nesse grupo de perguntas.

O grupo de perguntas da questão 5 enfocou a possibilidade de impacto do curso na percepção que os respondentes tinham antes de fazer o curso, durante o processo e depois de concluírem o mesmo por meio de afirmações como:

- **Identifiquei deslizes** que já cometi na minha prática por desconhecimento das questões de gênero;
- **Pude repensar** meus conceitos e preconceitos;
- **Fui surpreendido** por reflexões que eu nunca tinha feito;
- Passei a **prestar mais atenção**;
- **Permaneci** com o mesmo conhecimento.

Houve um cuidado em elaborar as perguntas de forma com que os respondentes não se sentissem em situação de cobrança ou prestação de contas. O processo de identificação de possíveis deslizes da prática ou da vida cotidiana, a conscientização sobre o tema e a revisão dos conceitos foram etapas percebidas repetidamente durante a vivência do curso e poderiam sinalizar importantes caminhos para a resposta às perguntas dessa pesquisa.

A questão 6 foi formada por um grupo de perguntas relacionadas ao envolvimento, ou não, dos participantes do curso com as questões de gênero trabalhadas e estudadas por eles. Essas perguntas focaram as iniciativas e necessidades de continuidade dos estudos acerca do tema, o comprometimento, ou não, surgido a partir da realização do curso e os vínculos possíveis com relação a sentir-se confortável ou desconfortável frente às possibilidades de trabalhar com o tema gênero nas salas de aula.

As questões seguintes foram elaboradas de forma a fazer uma caracterização ou diagnóstico do público que respondeu à pesquisa. O preenchimento do nome foi opcional, esse dado foi posteriormente utilizado para

compor o público selecionado para as entrevistas. Os outros dados levantados foram sexo (o que possibilitou a separação entre as respostas dos homens e das mulheres para que fosse possível analisar a questão do empoderamento da mulher), idade (abrindo possibilidades de análise considerando a variável geracional), escolaridade, esfera e nível de ensino que os respondentes atuam, função, tempo de trabalho, município e ano que frequentou o curso na UTFPR.

O questionário foi construído de forma a levantar dados que responderiam as perguntas desta pesquisa, sendo a primeira:

Qual tem sido o alcance das políticas públicas em relação ao empoderamento da mulher que trabalha no campo da educação básica?

As questões que relacionaram o conhecimento anterior dos respondentes (questão n. 2), a facilidade de acesso às informações (questão n. 3), a presença, ou não do tema gênero no planejamento da escola, a inserção do tema no planejamento das aulas, o acesso a materiais e novos cursos ou oportunidades de estudo (questão n. 4) focou investigar a primeira pergunta. Considerou-se que:

- O curso frequentado é uma política pública relacionada à inserção do tema gênero na educação básica;
- Pelas características do tema e do curso pesquisado o empoderamento da mulher que trabalha com educação básica é uma possibilidade real pois o estudo oferece novas perspectivas e sobretudo oferece elementos para que as mulheres professoras tomem ciência e consciência de sua situação individual e coletiva com contextualização histórica, social e econômica e todas as variáveis inter-relacionadas, sendo essa uma condição de empoderamento.

As questões que trataram dos impactos, mudanças de pensamento, de atitudes e sentimentos em relação ao tema e prática pedagógica propriamente dita focaram em levantar respostas para a segunda pergunta:

Houve mudança na prática pedagógica e na vida pessoal das profissionais que participaram do curso de extensão universitária ofertado em 2010/2011 pela UTFPR campus Curitiba sobre Gênero e Diversidade Sexual na escola?

Os indícios relacionados ao empoderamento das mulheres estão intimamente ligados à percepção tanto das questões de gênero na escola e na vida pessoal quanto ao reconhecimento de sua importância em ambos os espaços. Reconhecer a importância do tema revela o conhecimento sobre o assunto em variados aspectos que vão desde a questão do sexismo, misoginia até os assuntos relacionados aos direitos humanos das mulheres e as lutas que fazem parte desse universo.

Assim, o questionário, de maneira geral concentrou o levantamento de informações relacionadas a:

- Conhecimento sobre gênero: pela forma de elaboração das perguntas relacionadas a esse aspecto procurou-se dados tanto sobre o conhecimento do assunto gênero como informação prévia (já ouviu falar de), como o conhecimento sobre gênero resultante dos processos de aprendizagem e acesso a informações e aprofundamento teórico vivenciados durante o curso. A abordagem das políticas públicas relacionadas a gênero foi feita de forma subliminar relacionando as informações prévias, as práticas realizadas pela escola sobre o assunto e as oportunidades que os professores tiveram de dar continuidade aos seus estudos com o respaldo do poder público;
- Reflexão resultante do conhecimento sobre gênero: as perguntas que focaram nas percepções sobre o tema gênero, nas mudanças de pensamento e opinião sobre o tema e suas relações e no posicionamento pessoal diante do assunto giraram em torno dos processos de reflexão que foram oportunizados e vivenciados durante o curso;
- Mudança de atitude na prática pedagógica e na vida pessoal: esse aspecto foi buscado por meio das perguntas que relacionavam o antes e o depois do curso, pressupondo uma alteração não só na percepção mas na conduta e nas atitudes tomadas pelos professores tanto na vida pessoal quanto na profissional;
- Envolvimento com o assunto: entendeu-se como envolvimento o processo de interesse e reflexão sobre o assunto gênero e o esforço individual de buscar maior aprofundamento e efetivamente incluir o tema

nas práticas profissionais. Dados sobre esse aspecto foram levantados como indicadores e confirmadores das mudanças de atitude.

Esses itens, que estão fundamentados teoricamente no item 3.4 que trata da educação e o empoderamento, compõem os construtos⁷² que foram elaborados a partir da fundamentação teórica dessa da pesquisa para análise dos dados quantitativos.

Os construtos relacionaram-se então às questões que utilizaram a escala tipo *Likert*, a análise fatorial foi realizada utilizando um programa específico - o Programa SPSS, versão 18. A análise fatorial serve para identificar, dentro de um grupo de questões, quais delas ajudam a explicar melhor o construto em análise. Da literatura pressupõe-se a existência de quatro construtos, divididos pelos grupos de questões do questionário de números 4, 5 e 6. O grupo de questões 4 analisou os construtos conhecimento (de 4.1 a 4.4) e mudança de atitude (de 4.5 a 4.12). O grupo de questões 5 analisou o construto reflexão (de 5.1 a 5.5). Finalmente, o grupo de questões 6 analisou o construto envolvimento (6.1 a 6.5).

Analisados os grupos de questões, o programa indica quais as perguntas que não colaboraram para explicar o construto e essas foram retiradas. Os detalhes do procedimento utilizado bem como as especificidades estatísticas do tratamento dos dados estão nos Apêndices B e C.

As escolhas metodológicas que foram feitas visaram atender aos objetivos da pesquisa, que são:

Objetivo Geral:

Analisar os efeitos de um curso de formação sobre gênero na educação no empoderamento e na prática pedagógica das mulheres que atuam na educação básica.

Objetivos Específicos:

- Identificar por meio das participantes dos cursos de formação de professores ofertados pela UTFPR em Curitiba e Região Metropolitana

⁷² Entende-se nesta pesquisa como construto “denominações abstratas, intencionais, construídas, inventadas, visando a referenciar os objetos teoricamente, relacioná-los a outros dados já objetivados e possibilitar a operacionalização das mensurações necessárias”. (FREITAS, 1994, p.105).

possíveis mudanças nas suas práticas pedagógicas decorrentes da participação nos cursos.

- Identificar por meio das participantes dos cursos de formação de professores ofertados pela UTFPR em Curitiba e Região Metropolitana possíveis mudanças na vida pessoal que representem formas de empoderamento da mulher.

A partir dos resultados da análise dos dados quantitativos, das informações obtidas e analisadas à luz dos construtos estabelecidos, houve a necessidade de complementar e aprofundar algumas questões por meio de entrevistas em profundidade com professoras selecionadas.

6.1.4 As Entrevistas

As entrevistas foram elaboradas a partir das análises dos questionários. Para orientar as entrevistas foi feito um roteiro com as questões mais relevantes para a pesquisa, caracterizando a opção de entrevista guiada, que segundo Richardson (2007, p. 212):

[...] é utilizada particularmente para descobrir que aspectos de determinada experiência produzem mudanças nas pessoas expostas a ela. O pesquisador conhece previamente os aspectos que deseja pesquisar e, com base neles, formula alguns pontos a tratar na entrevista. As perguntas dependem do entrevistador, e o entrevistado tem a liberdade de expressar-se como ele quiser guiado pelo entrevistador.

A entrevista guiada é uma técnica da opção metodológica da entrevista semi estruturada ou não estruturada, que, por sua vez, “procura saber que, como e porque algo ocorre, em lugar de determinar a frequência de certas ocorrências, nas quais o pesquisador acredita” (RICHARDSON, 2007, p. 208).

A opção pela técnica da entrevista pretendeu ser coerente com a prática dialógica, pois permite uma liberdade de opinião e de expressão e também oportuniza uma interação entre entrevistador e entrevistado. Para Bauer e Gaskell (2002, p, 74):

A entrevista é uma troca de ideias e significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso tanto o (s) entrevistado (s) como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção do conhecimento. Deste modo a entrevista é uma tarefa comum, uma partilha e uma negociação de realidades.

Dessa forma, com um roteiro de perguntas, as entrevistas foram realizadas com 14 mulheres professoras (Apêndice E). As perguntas foram elaboradas com base nas respostas do questionário e foram direcionadas a oportunizar um aprofundamento sobre as mesmas questões por meio das falas das professoras. As categorias de análise⁷³ utilizadas nessa etapa da pesquisa basearam-se nos construtos adotados na etapa quantitativa da pesquisa: conhecimento, mudança de atitude, reflexão e envolvimento, no entanto as formas de abordagens foram diferentes por se tratar de um momento de interlocução onde as respostas não podem ser pré-definidas.

Orientando-se pela pergunta de pesquisa que questiona se houve mudança na prática pedagógica e na vida pessoal das professoras que participaram do curso e assim relaciona uma possibilidade de que tais mudanças representem indícios de empoderamento das mulheres as perguntas foram construídas de uma forma direta. Nessa etapa tanto a forma das questões quanto as respostas estão submetidas à subjetividade da interpretação de cada pessoa, uma situação mais complexa que um questionário, mas com muito mais elementos para análise.

Assim, as perguntas das entrevistas, como no questionário, abordaram possíveis reflexos do curso na vida das professoras, suas percepções em torno do assunto gênero, suas reflexões a partir do curso, seu envolvimento com o tema e se as entrevistadas percebem as articulações que rodeiam a questão de gênero na escola e na vida das mulheres. A partir das respostas a qualquer uma das perguntas foi possível traçar paralelos quanto à questão do conhecimento pois este estava implícito nas questões.

As perguntas 1 e 2 - **Você considera o tema gênero relevante para quem trabalha com educação? De que forma? - E na vida em geral, você considera**

⁷³ Nessa etapa da pesquisa foi feita a opção por categorias de análise por se tratar da parte qualitativa do trabalho onde os elementos de análise são interpretados de forma diferente dos construtos da etapa quantitativa. Entendeu-se que a forma mais apropriada para análise do conteúdo das entrevistas seria a análise por categorias pré-definidas, nesse caso se constituíram a partir das ideias que fundamentaram os construtos e receberam as mesmas denominações. (RICHARDSON, 2007).

esse tema relevante? De que forma? - foram elaboradas de forma a conhecer a argumentação das entrevistadas, já que, a partir do questionário houve uma concordância significativa quanto a essas relevâncias. A argumentação para essas respostas revelou como as entrevistadas entendem o tema, seu conhecimento relacionado e a importância desse conhecimento

As perguntas 3 e 4 - **A partir do conhecimento adquirido sobre questões de gênero sua prática pedagógica sofreu alguma alteração? Exemplifique: A partir do conhecimento adquirido sobre questões de gênero suas relações pessoais sofreram alguma alteração? Exemplifique:** procuraram saber se essas alterações aconteceram, como foi apontado pelo questionário, e quais foram elas ou de que forma elas aconteceram ou acontecem tanto na área profissional quanto no campo pessoal. Da mesma forma que nas perguntas anteriores, essas respostas indicaram também qual é o conhecimento em torno do que seja 'questão de gênero' e qual o aspecto desse conhecimento ficou mais latente para essas entrevistadas.

As perguntas 5 e 6 - **Em sua opinião, aprofundar o conhecimento sobre gênero pode fazer diferença em problemáticas sociais relativas especificamente à mulher como, por exemplo, a violência doméstica ou as condições desiguais de trabalho entre homens e mulheres? - Qual é a sua opinião sobre as políticas públicas para as mulheres?** - visaram investigar se entrevistadas estabelecem relações entre o conhecimento sobre gênero e questões sociais emergentes para as mulheres. O entendimento delas em relação às políticas públicas para as mulheres também foi inferido como possível indicador relacionado ao empoderamento feminino.

As perguntas 7 e 8 - **Frequentar um curso específico sobre gênero e educação foi importante para você? De que forma? - Frequentar um curso específico fez com que você repensasse conceitos e preconceitos? Exemplifique:** foram direcionadas para o curso analisado afim de buscar dados mais específicos sobre seus impactos. Essa pergunta relaciona-se a investigar também a motivação para a escolha desse curso e seus temas correlatos e não outro.

As duas últimas perguntas, de número 9 e 10 - **Como mulher, o estudo de gênero alterou sua percepção de si mesma? De que forma? (consequências na vida pessoal ou profissional) - Como mulher, o estudo de gênero alterou sua percepção da condição das mulheres de forma geral? De que forma? -**

buscaram indícios da relação entre o conhecimento adquirido e as respondentes de uma forma mais direcionada, tratando de sua condição individual como mulheres e suas interconexões com o coletivo. Como apontado na literatura, a condição de empoderamento envolve as dimensões individuais e coletivas (BAQUERO, 2012).

Como abordado no capítulo 7 sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa, este trabalho considerou que os indícios relacionados ao empoderamento das mulheres estão intimamente ligados à percepção tanto das questões de gênero na escola e na vida pessoal quanto ao reconhecimento de sua importância em ambos os espaços. O reconhecimento da importância do tema revela o conhecimento sobre o assunto em variados aspectos que vão desde a questão do sexismo, misoginia bem como os assuntos relacionados aos direitos humanos das mulheres e as lutas que fazem parte desse universo.

6.1.5 Limitações da pesquisa

Dentre as limitações da pesquisa a dificuldade de resposta dos respondentes tanto por *e-mail* como para o chamado para a entrevista foi um desafio a ser superado. Ao receberem o e-mail com o link para o questionário muitas pessoas desconfiam do processo e preferem não realizá-lo.

Depois de iniciada a resposta ao questionário algumas pessoas desistem da conclusão do processo em função do tempo gasto para realizá-lo. Mesmo que esse fator tenha sido considerado, o cuidado em não construir um instrumento longo e de difícil interpretação deve ser considerado.

O fato da pesquisadora ter sido docente do curso pode ter afetado as interpretações dos resultados no sentido de deixar passar elementos que alguém que não tivesse falando de dentro do processo perceberia. O mesmo fato, no entanto, possibilitou uma compreensão aprofundada do processo enriquecida pela oportunidade de testemunhar as reações e as discussões vividas no curso.

Como docente do curso pesquisado houve uma necessidade de maior controle sobre a própria subjetividade nas interpretações dos dados e resultados da pesquisa.

CAPÍTULO 7 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

7.1 QUESTIONÁRIOS

Como explicitado no capítulo 7 que tratou dos procedimentos metodológicos da pesquisa, a primeira etapa da pesquisa de campo foi a aplicação de um questionário *on line*. A primeira questão solicitava que só continuasse a responder a pesquisa quem tivesse participado do curso especificado até o fim.

Retomando os números, o questionário foi enviado para aproximadamente 400 pessoas sendo que 306 pessoas responderam ao chamado da pesquisa. Como a primeira pergunta solicitava a continuação das respostas especificamente para que houvesse concluído o curso, das 306 respostas iniciais 173 pessoas assinalaram que haviam concluído o curso e seguiram com as questões, no entanto, foi considerado como respostas válidas as de 122 pessoas. Isso significa que 51 pessoas seguiram com a pesquisa mas não a concluíram, pulando questões ou respondendo de forma inválida.

Como a escolha da análise foi direcionada às respostas do público feminino que foram 101 dos 122 restantes, são essas as respostas que foram consideradas nas análises seguintes. As respostas dos 21 respondentes masculinos poderão constar como achados de pesquisa e serão consideradas em análises posteriores.

Os dados levantados foram tratados estatisticamente para confirmar a consistência das questões, a coerência entre elas de acordo com os construtos a que correspondiam e as possíveis relações entre as questões que compuseram a caracterização das respondentes e os dados levantados nas questões tipo *Likert*. Relações entre os construtos também foram investigadas no tratamento dos dados.

Assim, como explicitado na metodologia, a análise fatorial foi realizada utilizando o Programa SPSS, versão 18. A função da análise fatorial é identificar, dentro de um grupo de questões, quais delas ajudam a explicar melhor o construto em análise. As questões analisadas foram as que utilizaram escala tipo *Likert*. Da literatura pressupõe-se a existência de quatro construtos, divididos pelos grupos de questões do questionário de números 4, 5 e 6. O grupo de questões 4 analisou os construtos conhecimento (de 4.1 a 4.4) e mudança de atitude (de 4.5 a 4.12). O

grupo de questões 5 analisou o construto reflexão (de 5.1 a 5.5). Finalmente, o grupo de questões 6 analisou o construto envolvimento (6.1 a 6.5).

Após a análise estatística dos dados oriundos das questões tipo *Likert*, no que se refere as questões que melhor contribuem para o entendimento de cada constructo, chegou-se à relação final de questões. A seguir podem ser verificados os construtos e o grupo de questões original e o resultante do procedimento estatístico.

Construto	Questões originais	Questões resultantes
Conhecimento	4.1; 4.2; 4.3; 4.4	4.1; 4.2; 4.3; 4.4
Mudança de atitude	4.5; 4.6; 4.7; 4.8; 4.9; 4.10; 4.11; 4.12	4.5; 4.6; 4.7; 4.8; 4.9; 4.10; 4.11; 4.12
Reflexão	5.1; 5.2; 5.3; 5.4; 5.5	5.2; 5.3; 5.4
Envolvimento	6.1; 6.2; 6.3; 6.4; 6.5	6.1; 6.2; 6.3; 6.5

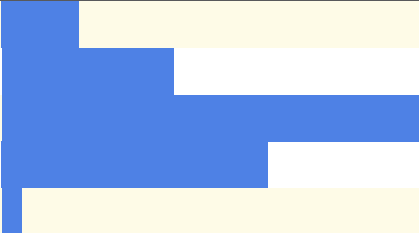
Quadro 4 - Relação entre construtos e questões
Fonte: Autoria própria

Procedeu-se também à análise das correlações que têm por objetivo identificar se algum tipo de característica particular dos respondentes ou de grupos de respondentes poderiam estar melhor relacionadas a determinado construto (Apêndice C).

7.1.1 Detalhamento

As questões relacionadas à composição de uma caracterização das respondentes, lembrando que só o público feminino foi analisado, de número 9 a 15 revelaram os seguintes resultados:

Tabela 2 - Idade das respondentes

9. Idade (somente números inteiros)?				
#	Answer		Response	%
1	20 – 29		7	7%
2	30 – 39		18	18%
3	40 -49		45	45%
4	50 -59		29	29%
5	60 ou mais		1	1%
	Total		100	100%

Fonte: Autoria própria

Uma pessoa não respondeu sobre sua idade.

O público respondente concentrou uma maioria de participantes entre 30 e 59 anos de idade com pico no intervalo que vai de 40 a 49 anos. No tratamento dos dados estatísticos (Apêndice C) não foi detectada nenhuma correlação entre os construtos analisados nas questões tipo *Likert* e a faixa etária das respondentes.

Tabela 3 - Escolaridade das respondentes

10. Qual sua maior escolaridade?			
#	Answer	Response	%
1	Ensino médio	3	3%
2	Graduação incompleta	3	3%
3	Graduação completa	5	5%
4	Especialização incompleta	7	7%
5	Especialização completa	67	66%
6	Mestrado incompleto	7	7%
7	Mestrado completo	4	4%
8	Doutorado incompleto	2	2%
9	Doutorado completo	0	0%
10	Outro. Qual?	3	3%
Total		101	100%

Fonte: Autoria própria

Na alternativa ‘outro’, três professoras colocaram o PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional, uma política pública de Estado que funciona por meio de articulações entre Instituições de Ensino Superior e professores da educação básica, através de atividades teórico-práticas, “tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense.” (PARANÁ, 2012). O grau de escolaridade predominante concentrou-se em Especialização Completa.

O tratamento estatístico dos dados sugeriu uma correlação moderada entre a escolaridade e os construtos conhecimento e mudança de atitude. Esta correlação indica haver um possível relacionamento positivo entre o maior nível de escolaridade e um maior impacto nesses construtos.

Tabela 4 - Esfera de atuação das respondentes

Você trabalha em:			
#	Answer	Response	%
1	Ensino Público Municipal	12	12%
2	Somente Ensino Público Estadual	57	56%
3	Somente Ensino Privado	4	4%
4	Ensino Público Municipal e Ensino Privado	1	1%
5	Ensino Público Estadual e Ensino Privado	8	8%
6	Ensino Público Municipal e Ensino Público Estadual	11	11%
7	Ensino Público Estadual e Ensino Privado	0	0%
8	Outro. Qual?	8	8%
Total		101	100%

Fonte: Autoria própria

Como 'outro', as respostas foram: Estudante de Psicologia, Sindicato dos Servidores Públicos, ONG, funcionária pública, Clínica e Consultório, Centro de Referência Especializado de Assistência Social - CREAS, CMEI público e Terapia Corporal.

Tabela 5 - Função das respondentes

12. Qual é a sua função na escola (é possível marcar mais de uma opção).			
#	Answer	Response	%
1	Professor/a	71	70%
2	Coordenador/a	1	1%
3	Pedagogo/a	17	17%
4	Diretor/a	3	3%
5	Outra. Qual?	21	21%

Fonte: Autoria própria

Para outra, as respostas foram: Diretora Auxiliar, não trabalho em escola (três), Tutora de ensino a distância (duas), Agente Educacional, Psicóloga (quatro), SEED, Assessora Pedagógica-CRTE/NRE CURITIBA, Agente Educacional II (duas), Assistente Administrativo (duas), integrante de equipe multidisciplinar, Educadora (duas), Assistente Social, Técnica pedagógica do Integrar-PDE.

A análise estatística apontou uma correlação moderada entre a função de Pedagogo e os construtos Mudança de Atitude e Reflexão. Esta correlação indica haver um possível relacionamento positivo entre esta função e um maior impacto nos construtos indicados.

Tabela 6 - Disciplina/ Área do conhecimento em que as respondentes atuam

13. Qual é a disciplina/ área do conhecimento que você leciona (é possível marcar mais de uma opção):				
#	Answer		Response	%
1	Língua Portuguesa		14	20%
2	Matemática/ Física		10	14%
3	Ciências/ Biologia/ Química		11	15%
4	História		11	15%
5	Geografia		21	30%
6	Filosofia		7	10%
7	Sociologia		8	11%
8	Ensino Religioso		8	11%
9	Arte		7	10%
10	Língua Estrangeira		6	8%
11	Educação Física		5	7%
12	Outra. Qual?		13	18%

Fonte: Autoria própria

Em outra foram citadas: Metodologia do ensino de história e geografia (duas), Gestão de Projetos, Metodologia de ensino, Educação Especial (duas), Concepções Norteadoras da Educação Especial, Geografia, Oficina de Comunicação, Pedagogia, Todas, Metodologias/ História e Arte.

Tabela 7 - Séries/ Anos em que as respondentes atuam

14. Quais são as séries/anos com que trabalha (é possível marcar mais de uma opção)				
#	Answer		Response	%
1	Educação Infantil		10	10%
2	Ensino Fundamental 1ª fase - 1º ao 5º ano		23	23%
3	Ensino Fundamental 2ª fase - 6º ao 9º ano		59	58%
4	Ensino Médio		52	51%
5	Ensino Superior		6	6%
6	Educação de Jovens e Adultos		13	13%
7	Outro. Qual?		14	14%

Fonte: Autoria própria

Para outro, as respostas foram: Profissionais de Organizações Públicas e Privadas, Estágio no Ensino Superior, Especialização, Secretaria escolar, SEED, Ens. Fundamental e Médio, não trabalho com isso, Crianças, Adolescentes e Mulheres, Técnico, Professores PDE, Formação de Docentes, Administrativo e Documentação Escolar.

Tabela 8 - Tempo de trabalho na educação

15. Você atua na educação há quanto tempo?				
#	Answer		Response	%
1	Menos de dois anos		5	5%
2	De dois a cinco anos		10	10%
3	De cinco a dez anos		26	26%
4	Mais de dez anos		60	59%
	Total		101	100%

Fonte: Autoria própria

Na análise estatística dos dados características como idade, função exercida, conhecimento prévio, disciplina em atua, série em que atua ou ano em que fez o curso apresentam correlação fraca com os construtos analisados nas questões tipo *Likert*.

A questão 16 perguntou sobre os municípios em que as respondentes trabalham e as respostas foram; Curitiba (51), Municípios da Região Metropolitana de Curitiba: São José dos Pinhais (10), Colombo (8), Piraquara (6), Araucária (5), Campo Largo (3), Pinhais (3), Lapa (2), Campina Grande do Sul (1), Fazenda Rio Grande (1), Almirante Tamandaré (1). Municípios do Litoral do Paraná: Paranaguá (1), Matinhos (4), Guaratuba (3), Pontal do Paraná (2). Outros municípios do Paraná: Maringá (1), Londrina (1), União da Vitória (1) e Castro (1). Nove pessoas marcaram dois municípios e uma colocou que não trabalha.

A questão 17 foi elaborada para a certificação de que as pessoas estavam respondendo sobre o curso que fizeram pois a UTFPR ofereceu cursos como o analisado em outras edições e os endereços eletrônicos estavam misturados. Apesar do fato de que todas as edições dos cursos tratem das mesmas questões, a cada edição foram feitas algumas alterações, principalmente de carga horária, ampliando as possibilidades de discussão. Como foi possível marcar mais de uma opção, 4 pessoas cursaram duas edições e 5 cursaram somente as primeiras edições, o que não invalida a participação porque as questões levantadas no questionário tratam de forma geral impactos que também podem ser observados nas primeiras edições do curso.

Tabela 9 - Ano em que frequentou o curso

17. Quando você frequentou o curso oferecido pela UTFPR (é possível marcar mais de uma opção).			
#	Answer	Response	%
1	2007 - Refletindo Gênero na escola: a importância de pensar e repensar conceitos e preconceitos	3	3%
2	2008 - Construindo a igualdade na escola: repensando conceitos e preconceitos de gênero	6	6%
3	2010 - Igualdade de gênero na escola: enfrentando o sexismo e a homofobia	51	50%
4	2011 - Igualdade de gênero na escola: enfrentando o sexismo e a homofobia	45	45%

Fonte: Autoria própria

Organizando os dados levantados com as questões relacionadas à caracterização do público respondente, trata-se de:

Público feminino que participou de forma integral do curso Igualdade de gênero na escola: enfrentando o sexismo e a homofobia, nos anos de 2010 e 2011. Público formado em sua maioria por professoras da Educação Básica e Ensino Médio, com idades entre 30 e 59 anos, formadas nas mais diversas áreas do conhecimento, com Especialização completa, e que atuam em escolas da rede estadual do Paraná, com uma concentração maior de respondentes de Curitiba e Região Metropolitana e atuam na educação há mais de dez anos.

As questões 2 e 3 abordaram de forma sutil as informações das professoras sobre gênero para perceber se este é um assunto presente nas escolas ou nos espaços pelos quais esse público circula. Mesmo entendendo que gênero consta nas políticas públicas da educação brasileira desde que as políticas de igualdade conquistaram espaço nesse campo a partir da Constituição de 1988, ainda existe um grande espaço para afirmar que o tema está inserido nas escolas. (VIANNA; UNBEHAUM, 2006).

Tabela 10 - Questão n. 2 do questionário

2. Você lembra onde foi a primeira vez que ouviu falar em gênero? (É possível marcar mais de uma opção)				
#	Answer		Response	%
1	Na escola		49	49%
2	Em outro curso		22	22%
3	Em revistas e/ou jornais		39	39%
4	Outro. Qual?		21	21%

Fonte: Autoria própria

Outro. Qual?
Grupos de Mulheres
Universidade
curso de graduação
Internet
PPGTE
Na SEED
UFPR
na universidade
Na convivência com amigos homossexuais
Na universidade
no curso que fiz
em casa
com fanzines ⁷⁴ feministas
Movimento de mulheres
Faculdade
Universidade
Na divulgação do curso, UFPR. Confundi com gêneros literários.
Percepção pessoal, através da musica(MPB/simone/gonzaguinha/chico buarque) confrontando com as experiencias pessoais, familiar, profissional
Colegas
na faculdade

Quadro 5 - Questão n. 2 - Outros

Fonte: Autoria própria

A partir dessas respostas pode-se entender que gênero como um assunto, um tema, não é estranho às escolas visto que 49% das professoras responderam que este foi o espaço onde ouviram sobre o assunto pela primeira vez. Outros espaços educativos, formais e não-formais também foram citados nas respostas, sendo 11 referências à universidade, 2 relacionados a grupos de mulheres, 1 a publicações feministas, 5 ao universo de relações interpessoais e 1 à internet.

⁷⁴ Termo genérico para publicações independentes. Segundo o Dicionário Priberam (2013): Revista alternativa, destinada aos fãs de determinada manifestação cultural.

Numa amostra como esta é possível perceber que o assunto gênero circula nos meios acadêmicos e as pessoas tomam contato com ele de diversas formas. É possível também perceber que os espaços de luta, de movimentos sociais e de vivências pessoais também vem incorporando a discussão de gênero. Não é possível saber neste ponto, de que forma esse entendimento ou essa informação está sendo recebida e processada.

Tabela 11 - Questão n. 3 do questionário

3. Como você ficou sabendo do curso ofertado pela UTFPR? (É possível marcar mais de uma opção)				
#	Answer		Response	%
1	Por pessoas que trabalham na mesma escola		39	39%
2	Por outra pessoa		29	29%
3	Pela internet		31	31%
4	Outro. Qual?		16	16%

Fonte: Autoria própria

Pela Pesquisadora
SEED-PR
Cartaz na UTFPR
indicação de amigos
Pelo curso do PDE
APP SINDICAL
no PDE
não lembro
Divulgação na UFPR
equipe multidisciplinarity
colegas de curso
por participar do grupo de estudos getec
dia a dia
Não conclui o curso/sou autodidata no assunto. Tenho livro publicado(práxis) e pesquisa realizadas desde 1994.
Getec
por uma professora da instituição

Quadro 6 - Questão n. 3 - Outros

Fonte: Autoria própria

Essa questão está relacionada às formas de divulgação do curso analisado entendido como uma política pública que envolve vários parceiros para sua operacionalização. As articulações entre as esferas federais, estaduais e municipais são imprescindíveis para que a política pública atinja o público a que se destina e

nessa dinâmica, as falhas de comunicação, interação e integração podem prejudicar o processo⁷⁵.

As respostas coletadas informam que a escola não foi o maior foco de divulgação desse curso. Das 101 respondentes, 76% trabalham em escolas estaduais, onde a divulgação por parte da organização do curso foi mais intensa, isso levanta uma dúvida sobre a efetividade das parcerias na divulgação do curso, o que afeta diretamente o acesso das professoras e professores aos cursos oferecidos.

As questões 4, 5 e 6 contaram de grupos de perguntas elaboradas em torno de determinados construtos que abordam conhecimento, mudança de atitude, reflexão e envolvimento. A questão 4 foi relacionada ao construto conhecimento nas perguntas de 1 a 4, ao construto mudança de atitude nas perguntas de 5 a 12, composta por perguntas relacionadas aos impactos do curso e consequentemente dos conhecimentos adquiridos a partir dele, na vivência pessoal e profissional das respondentes teve as seguintes respostas:

7.2 CONSTRUTOS

7.2.1 Conhecimento

Nesse construto foram abordados indícios do conhecimento sobre gênero: procurou-se dados acerca das percepções das respondentes no sentido da valoração que atribuíram aos conhecimentos adquiridos e na relevância que estes trouxeram para a vida profissional e pessoal das professoras pressupondo que, para as respostas era necessário o reconhecimento da aquisição de conhecimento específico de gênero.

⁷⁵ Nos encontros com os participantes do curso foi muito repetida a reclamação de que as informações sobre o curso não haviam chegado nas escolas, que quem estava ali havia sido avisado por amigos e que muita gente havia ficado de fora, principalmente pelos professores da rede estadual. Por outro lado, o grupo da UTFPR responsável pelo curso, além de fazer ampla divulgação nas universidades, escolas e sindicatos, contou com a parceria da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, entre outras, para a distribuição dos folders relacionados ao curso que, segundo os professores e professoras, não chegaram em todas as escolas. Esse é só um exemplo de que a operacionalização, a logística e as parcerias são aspectos fundamentais para a aplicação e avaliação de uma política pública.

Tabela 12 - Questão n. 4.1 do questionário

4. Sobre as questões abaixo marque o item que melhor reflete sua opinião													
#	Question	1 (pouco)	2	3	4	5	6	7	8	9	10 (muito)	Total Responses	Mean
1	Em que medida os assuntos abordados durante o curso foram novos para você?	4	4	8	6	21	12	10	15	7	14	101	6.24

Fonte: Autoria própria

Essa pergunta complementa a questão 2 onde foi levantada a primeira vez que a respondente ouviu falar em gênero, naquela pergunta todas as participantes colocaram uma resposta, o que pode ser entendido como se todas as respondentes já tivessem contato com o assunto e desta forma, os assuntos trabalhados no curso não seriam propriamente novos. O conhecimento que foi abordado nessa pergunta relacionava-se à informação como conhecimento prévio. No entanto, 62,4% das respondentes marcaram opções relacionadas ao caráter inédito dos assuntos relacionados no curso.

Essa situação é reforçada por outros trabalhos de realizados a partir de experiências com cursos de gênero e diversidade para professores. Segundo Rohden e Carrara (2008) muitos professores e professoras afirmam que seu desconhecimento do assunto os leva a recorrerem a especialistas para abordar temas como os que tratam esses cursos e Silva e Silva (2009) relatam que professoras e professores demonstram um certo estranhamento diante de abordagens relacionadas a gênero e diversidade.

Tabela 13 - Questão n. 4.2 do questionário

#	Question	1 (pouco)	2	3	4	5	6	7	8	9	10(muito)	Total Responses	Mean
2	Em que medida os assuntos abordados no curso foram relevantes para sua prática pedagógica?	0	0	2	2	6	3	5	20	15	48	101	8.63

Fonte: Autoria própria

A pergunta n. 2 focou diretamente uma relação entre o que foi trabalhado no curso e a prática pedagógica das respondentes, aqui a média mostrou-se alta com um índice de 86,3% de respostas indicando uma substancial relevância das aprendizagens do curso na prática pedagógica. A pergunta procurou saber **em que**

medida houve relevância e não se houve ou não simplesmente, para, com a base da escala *Likert*, ter uma visão mais contextual da questão e perceber qual foi a maior tendência. O conhecimento abordado nessa pergunta estava relacionado a sua aplicação. Ao responder se houve relevância entende-se que houve uma aquisição e uma aplicação de um conhecimento novo e este modificou de alguma maneira a prática.

Diante das respostas é possível afirmar que a prática pedagógica foi alterada de alguma forma a partir das vivências e aprendizagens do curso. Mesmo que a premissa do curso tenha sido de apenas sensibilizar os participantes para as questões que envolvem gênero, esse alcance somado às vivências pessoais e ao acesso a um conhecimento que é específico pode ir além da sensibilização. Em outras pesquisas como de Rohden (2009, p. 171) que na avaliação do projeto piloto do GDE relatou a percepção da “nítida intenção dos cursistas de realizar mudanças nas próprias escolas [...]”, Barreto (2008, p. 85) também sobre o GDE comentou os “relatos de mudanças de posicionamento na prática pedagógica”, e Madureira et al (2009) declarou que mais de 75% das cursistas em sua experiência com GDE relataram ter adquirido novos conhecimentos.

As experiências com formações de professores em gênero e sexualidade são praticamente unânimes em relatar o quanto as aprendizagens sobre o assunto têm uma potencialidade transformadora. (BARRETO, 2008). Nesse sentido, muitas docentes relataram nas aulas que durante o curso “foram se dando conta” de como ocorre a construção das identidades de gênero na escola. (ASSIS et al, 2009, p. 244).

Tabela 14 - Questão n. 4.3 do questionário

#	Question	1 (pouco)	2	3	4	5	6	7	8	9	10 (muito)	Total Responses	Mean
3	Em que medida os assuntos abordados no curso foram relevantes para sua vida pessoal?	3	0	2	3	5	3	3	15	17	50	101	8.50

Fonte: Autoria própria

Na relação do que foi trabalhado no curso e a vida pessoal das respondentes a resposta foi bastante significativa com uma média de 85% das escolhas revelando um impacto dos trabalhos desenvolvidos nas questões pessoais

e confirmando a interdisciplinaridade dos temas estudados e as conexões destes temas com as identidades individuais. A distribuição das respostas, no entanto, sinaliza para uma relativização do resultado geral como visto na tabela 14, metade das respondentes afirmou que passaram por mudanças mas 13 respondentes foram da indiferença à negação. Segundo Barreto (2008) o conhecimento sobre gênero constitui uma forma de compreender a cultura na sua dinâmica, a história, as relações sociais, os significados e os símbolos coletivos.

Deve-se considerar que, sendo o público respondente totalmente feminino e as questões ligadas ao feminino e às causas das mulheres foram largamente exploradas no curso em todos os módulos, as respostas mostram que houve um impacto relativo desse trabalho nas vidas das mulheres professoras. Não está se afirmando que as questões de gênero foram tratadas apenas sob o aspecto feminino, mas as desigualdades fundamentais residem nestes espaços e foram trabalhadas no curso.

No decorrer do curso foi visível o repensar de práticas que até então não pareciam incomodar, por meio das participações e relatos as professoras e professores foram repensando seus pressupostos, conceitos e preconceitos, e demonstraram, assim como observou Garcia et al (2009), grande inquietação quanto ao preconceito e muitas relataram que pela discussão desenvolvida “descobriram o próprio preconceito” (ROHDEN; CARRARA, 2008, p. 23).

Tabela 15 - Questão n. 4.4 do questionário

#	Question	1 (pouco)	2	3	4	5	6	7	8	9	10 (muito)	Total Responses	Mean
4	Você costuma identificar questões de gênero no seu dia-a-dia?	2	1	0	1	3	5	9	9	26	45	101	8.63

Fonte: Autoria própria

A identificação de questões de gênero na vida em geral pressupõe conhecimento sobre o tema e a existência, a partir desse conhecimento, de um olhar diferenciado para situações aparentemente naturais. Ao afirmar que são capazes de identificar essas questões, as respondentes estão sinalizando que o conhecimento não só foi assimilado como passou a fazer parte de suas vidas já que essa pergunta não está relacionada à prática pedagógica.

Pesquisadores que participaram de experiências com formação de professores em gênero também relatam que os professores e professoras, depois de se aprofundarem nos temas de gênero e sexualidade passam por uma “ampliação do olhar” (MAYER, 2008, p. 50). Essa é a premissa do curso, numa ótica de sensibilização os esforços são feitos no sentido de disseminar um olhar de gênero (ABRAMO, 1998; SCAVONE, 2004; FARAH, 2004a), possibilitando a quem trabalha com educação uma percepção sobre a construção das desigualdades e diferenças que a escola vem colaborando.

7.2.2 Mudança de Atitude

Para investigar o construto mudança de atitude foram elaboradas perguntas que relacionavam o antes e o depois do curso, pressupondo uma alteração não só na percepção mas na conduta e nas atitudes tomadas pelos professores tanto na vida pessoal quanto na profissional.

Tabela 16 - Questão n. 4.5 do questionário

Question	1 (pouco)	2	3	4	5	6	7	8	9	10(muito)	Total Responses	Mean
Refletir sobre as questões de gênero, a partir do curso, alterou de alguma forma suas relações familiares?	12	3	4	6	2	5	7	13	19	30	101	7.11

Fonte: Autoria própria

Nessa pergunta foi incluída a relação familiar por ser nessa esfera que as bases do patriarcado, do sexismo e de muitas desigualdades se mantêm. É na vida em família, na divisão do trabalho doméstico, nos cuidados, na forma de educar meninos e meninas e na violência escondida entre quatro paredes que o conhecimento e o reconhecimento da necessidade de valores voltados à igualdade entre homens e mulheres se faz urgente.

A média das respostas foi de 71,1% das respondentes considerando que de alguma forma suas relações familiares sofreram alterações a partir de seus conhecimentos trabalhados ao longo do curso. Até aqui não foi possível saber quais seriam essas alterações, essa questão será abordada nas entrevistas em

profundidade. Num contraponto, o número de pessoas que não considerou que suas relações familiares sofreram alterações também foi significativo em termos de concentração de respostas, 12 pessoas assinalaram a alternativa pouco e outras 15 tenderam mais para pouco do que para a indiferença, isso pode ser resultado da invisibilidade das desigualdades e da naturalização das diferenças.

As tensões entre o espaço público e o espaço privado podem estar refletidas nessas respostas, as delimitações desses espaços são por vezes tão marcadas que nem o que se aprende em um se leva para o outro.

Tabela 17 - Questões 4.6 e 4.7 do questionário

Question	1 (pouco)	2	3	4	5	6	7	8	9	10 (muito)	Total Responses	Mean
Refletir sobre as questões de gênero, a partir do curso, alterou de alguma forma suas relações com suas alunas?	5	6	5	1	5	3	5	9	16	46	101	7.82
Refletir sobre as questões de gênero, a partir do curso, alterou de alguma forma suas relações com seus alunos?	8	6	5	1	5	3	5	10	19	39	101	7.50

Fonte: Autoria própria

Com base em outras pesquisas com escolas, professoras e alunos, onde as diferenças de tratamento e expectativas dos docentes em relação a alunos e alunas foi marcadamente revelada, e com base nos estereótipos comuns atribuídos a meninos e a meninas relacionados também com raça e classe social tão comuns na vida social e escolar essa pergunta foi formulada com especificidade por gênero (CARVALHO, 2006, 2012).

Com uma diferença pequena entre os gêneros, as respostas mostram que a relação dessas docentes mudou tanto com meninos quanto com meninas com uma breve menção a uma diferenciação onde as relações com os meninos sofreu menos alteração. Marília Pinto de Carvalho (2006, 2012) tem realizado várias investigações que confirmam as diferenças marcantes atribuídas a meninos, sobretudo negros das classes populares cujos desempenhos escolares têm sido piores e a forma com que são vistos é baseada em estereótipos relacionados ao masculino. Barreto (2008, p. 101) comenta que “o lugar da desordem, da bagunça, da transgressão das regras

parece ser um espaço constantemente construído para ser habitado pelas crianças masculinas e negras”.

Da mesma forma, das meninas se espera um desempenho e principalmente comportamentos relacionados às ideias estereotipadas sobre o feminino. Pesquisas como a de Casagrande (2005) mostram que até a forma como as meninas são representadas nos livros didáticos são fonte e causa de estereótipos que as colocam em posição de passividade ou mesmo de invisibilidade.

Buscando respostas que expliquem o número desigual de mulheres nas áreas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática nos Estados Unidos, a *American Association of University Women* (AAUW) produziu em 2010 um documento intitulado *Why so few? Women in science, technology, engineering and mathematics*. Produzido com resultados de pesquisas que evidenciaram barreiras sociais baseadas em estereótipos de gênero que ainda tomam como referência uma suposta inferioridade ou incapacidade inata das mulheres⁷⁶ o documento levanta a recorrência de ideias que há muito foram refutadas pela própria ciência: como falta de habilidades cognitivas ou espaciais próprias do cérebro feminino. Em contraposição as pesquisas demonstram questões relacionadas à socialização das crianças, incluindo família e escola, onde tais habilidades deixam de ser desenvolvidas nas meninas e são privilegiadas na educação dos meninos, confirmando a construção social que permeia o desenvolvimento de homens e mulheres desde a infância. (AAUW, 2010).

⁷⁶ Segundo Catherine Vidal, neurobióloga e diretora do Instituto Pasteur de Pesquisa - França:” é fascinante procurar a origem dessas diferenças para além da simples descrição deles. Estas origens encontram-se em biologia, mas em especial na história, cultura e sociedade. Um grande avanço da investigação neurobiológica tem sido uma revalorização da extraordinária capacidade de plástica do cérebro. Não é justificável para invocar diferenças biológicas entre os sexos para justificar a distribuição diferente entre homens e mulheres na sociedade. (RESEARCH EU, 2009, p. 17). (Tradução nossa).

Tabela 18 - Questões 4.8 e 4.9 do questionário

Question	1 (pouco)	2	3	4	5	6	7	8	9	10(muito)	Total Responses	Mean
Em que medida você costuma abordar algo sobre gênero em suas aulas?	8	0	0	5	7	8	12	20	18	23	101	7.40
Em que medida o tema gênero faz parte do planejamento das atividades da escola?	8	4	9	3	12	12	8	12	19	14	101	6.44

Fonte: Autoria própria

Essas duas perguntas visaram investigar a atitude das respondentes como docentes. Abordar gênero nas aulas significa estar envolvida com o tema, já que, como um conteúdo que não pertence a nenhuma disciplina curricular esse assunto só pode entrar nas atividades das professoras se houver uma escolha consciente e um esforço de fazer com que essa inserção faça sentido dentro das diversas áreas do conhecimento. De 101 respondentes 73 sinalizaram inserir gênero em suas aulas em alguma intensidade e destas, 23 responderam que costumam abordar muito o assunto. Esse é o espaço da atitude.

Envolver a escola de modo geral visou perceber até que ponto a equipe como um todo tem aberto espaço para trabalhar com gênero e diversidade ou se as iniciativas tendem mais para posturas individuais. As médias das respostas e mais ainda, a distribuição das respostas sinalizam para iniciativas individuais e menor envolvimento da escola como um todo.

Nessa pergunta houve um aumento das respostas que se situam do ponto da indiferença até pouca frequência, de 101 respostas 36 estavam com essa posição. O número de respondentes que assinalaram a frequência 'muito' abaixou em comparação com a questão anterior. A dificuldade de envolver a escola em geral no trabalho com gênero tem sido abordada em pesquisas que investigam espaços da escola fora da sala de aula como o recreio (CRUZ; CARVALHO,2006), as aulas de educação física (ALTMAN,2001), as relações família-escola (DE CARVALHO,2004), as atividades segregadas por sexo (AUAD,2006) e outros.

Em sua pesquisa de doutorado Casagrande (2011) investigou as questões de gênero nas aulas de matemática em turmas do Ensino Fundamental II e observou que essas passam ao largo na atuação dos professores. Segundo a pesquisadora existe uma prática que silencia as meninas e as mantém na

invisibilidade. A escola como uma instituição que participa da formação das pessoas deveria estar atenta às diferenças no sentido de não reforçar as desigualdades. Segundo Auad (2008, p. 53):

Trata-se portanto, de, a partir das práticas escolares, universalizar as diferenças tanto quanto a igualdade. Assim igualdade e diferença seriam elementos atuantes na escola coeducativa, juntos e em contraposição às desigualdades de gênero, de raça/etnia, de geração e de orientação sexual.

Nos discursos de professoras e professores durante o curso e observado também em outras edições desse curso, existe uma argumentação de que abordar assuntos relacionados a gênero e sexualidade é perigoso de alguma forma, os e as docentes demonstram grande receio da reação das famílias (ROHDEN; CARRARA, 2008, ROHDEN, 2009), receio de que a equipe da escola não apoie em uma situação de conflito, receio de não estarem preparados para interagir e dialogar com seus alunos e alunas sobre o tema, receio de não saber a hora certa de abordar o assunto, receios que acabam por provocar, como afirma Rohden (2009, p. 172) “mais paralisia do que transformação”.

A mudança de atitude referida nesse construto estava relacionada a alterações nas interações das respondentes na vida pessoal e na vida profissional pressupondo que se as relações se alteraram significa que houve uma mudança na forma de lidar com elas.

Tabela 19 - Questões 4. 10 e 4.11 do questionário

#	Question	1 (pouco)	2	3	4	5	6	7	8	9	10 (muito)	Total Responses	Mean
10	Depois do curso você voltou a estudar sobre gênero?	17	6	6	6	5	3	9	14	14	21	101	6.19
11	Em que medida você tem acesso a materiais de apoio para trabalhar as questões de gênero dentro de sua escola?	13	12	9	4	10	7	14	9	10	13	101	5.56

Fonte: Autoria própria

Essas duas perguntas abordaram questões de mudança de atitude das respondentes. O poder público como responsável pela manutenção das condições

necessárias para que a inserção de gênero na escola aconteça em caráter permanente também está sendo investigado.

A média das respostas mostrou que pouco mais da metade das professoras que fizeram o curso voltaram a estudar o assunto, e esse número aparece distribuído de forma que essa volta ao tema não foi unânime. Os números que mostram as frequências menores também são expressivos. A pergunta n. 11 pode oferecer uma explicação pois sinaliza que o acesso das professoras a materiais e outros estudos sobre gênero tem sido pequeno. Como afirma Ribeiro (2011, p. 607) ao falar de sua experiência com formação de professores em gênero e sexualidade “não é suficiente indicar a inclusão do tema sexualidade no cotidiano das escolas, mas se torna premente atuar na construção de redes que possibilitem a concretização de políticas públicas.

Tabela 20 - Questão 4.12 do questionário

#	Question	1 (pouco)	2	3	4	5	6	7	8	9	10 (muito)	Total Responses	Mean
12	Você diria que sua visão sobre a questão de gênero mudou a partir dos trabalhos desenvolvidos no curso?	2	2	4	3	3	5	6	20	13	43	101	8.16

Fonte: Autoria própria

A pergunta 12 visou, numa abordagem direta, levantar dados sobre a percepção das professoras, sua própria experiência e sua análise no sentido de detectar mudanças. A mudança de atitude pensada abrange o entendimento de que existem outras possibilidades de relacionar-se com o outro baseadas em outros pontos de vista e reflexões geradas pelo acesso a novos conhecimentos e outras formas de desenvolver o pensamento. Depois de responder sobre alterações nas relações com seus familiares, com seus alunos e alunas, nas suas práticas pedagógicas, nas suas relações pessoais as respondentes focaram na sua ‘visão sobre a questão de gênero’, como que fazendo um balanço e no sentido de confirmar ou negar as respostas anteriores.

O entusiasmo durante as aulas foi facilmente percebido mas a manutenção dessa postura ao longo do tempo não era possível saber. Esse grupo de perguntas sinalizou que, depois de mais de um ano de curso, aqueles temas e assuntos e

conhecimentos abordados lá se mantiveram. Da forma como essa pesquisa foi estruturada, pelas premissas levantadas esse conhecimento sinalizado com o primeiro grupo de perguntas e a mudança de atitude revelada no segundo grupo de perguntas colabora para um estado de empoderamento relacionado aos saberes que, em torno da questão de gênero, proporcionam diferencial para as mulheres pois, se aprofunda nas relações de poder que sustentam as desigualdades, entre outros fatores.

7.2.3 Reflexão

No construto reflexão investigou-se o movimento reflexivo resultante do conhecimento sobre gênero com perguntas que focaram nas percepções sobre o tema gênero, nas mudanças de pensamento e opinião sobre o tema e suas relações e no posicionamento pessoal diante do assunto.

Tabela 21 - Questões 5.2, 5.3 e 5.4 do questionário

5. Nas questões abaixo escolha de acordo com sua opinião.													
#	Question	Discordo totalmente 1	2	3	4	5	6	7	8	9	Concordo totalmente 10	Total Responses	Mean
2	Durante o curso pude repensar meus conceitos e preconceitos relacionados às questões de gênero	1	3	7	3	8	4	6	9	14	46	101	7.96
3	Durante o curso fui surpreendida (o) por reflexões que eu nunca tinha feito antes.	2	6	6	6	6	4	7	13	9	42	101	7.56
4	Depois do curso passei a prestar mais atenção nas questões de gênero que estão relacionadas à minha prática.	1	2	2	3	4	3	5	17	20	44	101	8.44

Fonte: Autoria própria

Nas duas perguntas a média de respostas foi bastante positiva, revelando que o movimento de repensar e refletir aconteceu provocado pelos trabalhos desenvolvidos durante o curso. Como já mencionado, muitas pessoas relataram ter descoberto seu próprio preconceito durante as abordagens propostas nas aulas. No

processo do curso foi possível perceber que as questões ligadas à sexualidade e à diversidade sexual foram as que mais levantaram inquietações e dúvidas. Assim como os outros relatos sobre o GDE, o “desconforto ao tratar da homossexualidade” foi visível e algumas vezes até angustiante (SILVA; SILVA, 2009, p. 101). A diversidade sexual para muitas participantes foi difícil de compreensão, as dúvidas muitas vezes têm mais resistências do que indagações propriamente ditas.

Ao tratar das questões de sexualidade as professoras demonstraram um apego muito grande às suas “crenças pessoais” acerca dos papéis de homens e mulheres no campo da sexualidade (AVILA et al, 2011). Essas crenças pessoais na maior parte das vezes estavam ligadas a dogmas religiosos e preceitos moralistas (BARRETO; ARAÚJO, 2008). Furlani (2009, p. 134) relatou que em sua experiência com professoras no GDE foi colocada por parte do grupo a ideia de que “se não se reproduz, não pode ser normal”. Essa colocação ilustra o pensamento de grande parte das professoras e professores que baseiam - se na chamada consciência ingênua de Pinto (2003) e constroem pensamentos baseados em suas crenças e leituras parciais de mundo sem aprofundamento e crítica (SILVA; SILVA, 2009). A noção de normalidade que se percebeu no curso está relacionada às naturalizações e essencialismos que, numa visão binária e dicotômica não abrem espaço para pensar além desses limites.

Durante as aulas foi frequente o retorno do assunto às questões da diversidade sexual com ênfase à homossexualidade e a transgeneridade do ponto de vista da heteronormatividade. Os docentes tiveram dificuldade de compreender os sujeitos fora do alinhamento sexo-gênero-sexualidade, como explica Louro (2009, p. 87):

Através de estratégias e táticas aparentes ou sutis reafirma-se o princípio de que os seres humanos nascem como macho ou fêmea e que seu sexo - definido sem hesitação em uma destas duas categorias - vai indicar um de dois gêneros possíveis - masculino ou feminino - e conduzirá a uma única forma normal de desejo, que é o desejo pelo sujeito de sexo/ gênero oposto ao seu. Esse alinhamento (entre sexo-gênero-sexualidade) dá sustentação ao processo de heteronormatividade, ou seja, à produção e à reiteração compulsória da norma heterossexual.

A heterossexualidade normativa também ficou evidente quando tratou-se de orientação sexual em contraposição à escolha sexual. Existia uma tentativa

frequente de fomentar os porquês das orientações sexuais fora da norma heterossexual fazendo com que a discussão, em certos momentos, avançasse pouco. As argumentações que preponderaram foram aquelas relacionadas, como já mencionado, ao discurso religioso e demonstram uma grande dificuldade em perceber que suas crenças e valores pessoais não deveriam influenciar seu conhecimento do outro. Avila et al (2011, p. 294) pesquisou algumas docentes e as formas com que estas desenvolviam uma educação sexual em suas práticas e uma de suas conclusões foi:

Em última instância, suas atitudes como educadoras sexuais, se é possível afirmar que eram educadoras sexuais, mantinham uma “intenção evangelizadora”, normatizadora, e incluíram, sempre que tiveram “abertura”, tentativas de “mostrar a Bíblia para que o aluno veja o que é o correto, sem brigar, sem impor, mas somente para mostrar a ele a verdade”.

Para Larossa (2011, p. 71) as práticas discursivas não são autônomas mas estão frequentemente influenciadas por “dispositivos sociais coativos e normativos de tipo religioso, jurídico, médico, pedagógico, terapêutico, etc.”. Não se espera que as professoras neguem suas bases, mas que se apropriem de conhecimentos que são importantes para suas práticas na medida em que atingem outros que, não necessariamente estão sujeitos aos mesmos referenciais.

Os resultados levantados nesse construto mostraram que houve reflexão, essa reflexão se confirmou quando grande parte das respondentes sinalizou as mudanças de atitude em suas práticas e conhecimentos adquiridos. É na reflexão, no pensar sobre a vida e sobre a prática tendo como base referenciais mais abrangentes que esse tipo de aprendizagem toma forma.

A reflexão acontece no campo da subjetividade, onde segundo Deacon e Parker (2011, p. 106), “para recusar o que somos, devemos, ao menos num sentido mínimo ter descoberto o que somos ou como somos constituídos e ter imaginado e inventado que novos tipos de sujeito poderíamos ser”. No campo da subjetividade os sujeitos vão fazendo suas desconstruções e alcançando formas diferentes de constituir-se superando ideias de verdade, estereótipos, preconceitos.

7.2.4 Envolvimento

Nesse construto entendeu-se como envolvimento o processo de interesse e reflexão sobre o assunto gênero e o esforço individual de buscar maior aprofundamento e efetivamente incluir o tema nas práticas profissionais. Dados sobre esse aspecto foram levantados como indicadores e confirmadores das mudanças de atitude.

Tabela 22 - Questões 6.1, 6.2, 6.3 e 6.5 do questionário

6. Nas questões abaixo escolha de acordo com sua opinião.													
#	Question	Discordo totalmente 1	2	3	4	5	6	7	8	9	Concordo totalmente 10	Total Responses	Mean
1	Durante o curso passei a me interessar mais pelo tema gênero	2	1	3	0	12	5	7	14	20	37	101	8.06
2	Durante o curso passei a me envolver mais e procurar formas de inserir o tema gênero na minha prática.	3	0	2	3	7	8	9	15	14	40	101	8.05
3	O curso despertou minha vontade de compreender melhor o assunto gênero.	2	0	1	3	2	2	12	11	19	49	101	8.63
5	Depois do curso senti necessidade de buscar aprofundamento teórico sobre gênero.	4	1	3	4	7	7	9	13	16	37	101	7.81

Fonte: Autoria própria

Esse grupo de perguntas estava relacionado ao envolvimento das cursistas com os assuntos tratados após o fim das atividades do curso. Um dado importante é que a pesquisa foi realizada mais de um ano depois do término do curso e as respostas assinalam para uma continuidade que foi além de uma motivação temporária. As médias das respostas sinalizam que houve sim um envolvimento das respondentes com o tema, despertado pelas atividades vivenciadas e pelas aprendizagens resultantes da realização do curso. Como um assunto que permeia todas as áreas do conhecimento e as práticas diárias de professoras e alunos o aprofundamento e a constante reflexão são fundamentais tendo em mente que:

Os processos do ensinar e do aprender; do aprender e do ensinar nas temáticas de gênero e sexualidade são desafiadores pois tangenciam, transversalizam, estão no centro e nas margens e, portanto, são complexos, paradoxais, enigmáticos, polêmicos, muitas vezes proibidos, contraditórios, prazerosos. (RIBEIRO, 2010, p. 10)

A etapa quantitativa da pesquisa trouxe resultados que ajudam a responder as perguntas de pesquisa. De acordo com os índices de resposta houve uma alteração da prática pedagógica das respondentes e esta foi resultado de aquisição de conhecimentos, reflexão e envolvimento. As respostas mostraram que, após um período de mais de um ano, os impactos na vida das respondentes ainda puderam ser sentidos.

7.3 ENTREVISTAS

As entrevistas foram realizadas entre os dias 25 de janeiro e 11 de fevereiro de 2013. A composição da amostra para a entrevista foi feita a partir das pessoas que responderam o questionário *on line* e se identificaram naquele preenchimento (a identificação era opcional). Assim, o convite para participar da entrevista foi enviado para 77 pessoas por *e-mail*, já identificadas as mulheres.

Destas 77 mulheres, 20 concordaram em participar das entrevistas. Quatro pessoas haviam combinado de comparecer na entrevista que seria feita em uma das salas da UTFPR no dia 25/01/2013, somente duas compareceram, uma justificou-se e a outra não, nenhuma concordou em remarcar a entrevista. Cinco pessoas de Matinhos, litoral, marcaram entrevista mas somente quatro a realizaram. A pesquisadora foi até o município e deslocou-se pelas escolas (duas) e foi à casa de uma das professoras. Outras seis pessoas foram entrevistadas em seus locais de trabalho: um consultório de terapia corporal, uma secretaria estadual, uma escola em Campina Grande do Sul, uma escola em São José dos Pinhais e uma escola em Curitiba (duas entrevistadas). Uma professora de Curitiba foi entrevistada em casa, uma num shopping na região central. Foram entrevistadas 14 pessoas, 13 entrevistas foram gravadas com o consentimento das entrevistadas. Uma pessoa não concordou com a gravação de sua entrevista.

7.3.1 Detalhamento

O grupo das entrevistadas, assim como o público feminino que respondeu ao questionário, foi formado por professoras da Educação Básica em sua maioria, com maior concentração de professoras que atuam no Ensino Fundamental 1 e 2. As idades das professoras foram de 30 a 55 anos, praticamente a mesma faixa de idade das respondentes do questionário que foi de 30 a 59 anos. Da mesma forma que as respondentes dos questionários, as entrevistadas são formadas nas diversas áreas do conhecimento e a maioria atua na educação há mais de dez anos.

A visualização geral do público que foi entrevistado pode ser conferida pelo seguinte quadro (o nível de ensino em que as entrevistadas atuam foi representado pelas iniciais E.F. para Ensino Fundamental, E.M. para Ensino Médio e E.S. para Ensino Superior):

Formação	Idade	Nível de ensino	Tempo	Rede pública	Município
Artes	35	E.F. 1	14	Municipal	Araucária
Língua Portuguesa e Literatura	35	E.F. 2 E.M.	10	Municipal/ Estadual	Araucária
Educação Física	46	E.F. 1	22	Privada	Curitiba
Pedagogia	50	Ed. Infantil	27	Municipal	Matinhos
Pedagogia	48	Ed. Infantil	6	Municipal	Matinhos
Pedagogia	43	Ed. Infantil/ E.F. 1	13	Municipal	Matinhos
Pedagogia	34	E.F. 1	15	Municipal	Matinhos
Sociologia/ Pedagogia	35	E.F. 1 e 2 E.M.	5	Municipal/ Estadual	Piraquara
Educação Física	51	E.F. 1 e 2	21	Estadual/ Municipal	Curitiba
Ciências	55	E.F. 2	21	Estadual	Curitiba
Geografia	30	E.F. 2	4	Estadual	São José
Geografia	49	E.F. 2/ E.S.	6	Estadual/ Privada	Curitiba
Artes	34	E.F. 2/ E.M.	12	Estadual	Campina Grande do Sul
Biologia	42	E.M.	11	Estadual	Araucária

Quadro 7 - Caracterização das entrevistadas
Fonte: Autoria própria

7.3.2 Sobre as Perguntas

De forma geral as entrevistadas entenderam as perguntas e as responderam prontamente. Houve algumas situações em que foi preciso exemplificar e esclarecer sobre o que a pergunta se tratava. Em alguns momentos a interlocução extrapolou os limites do roteiro e especificamente as perguntas 5 e 6 demonstraram maiores dificuldades.

As análises das entrevistas foram organizadas seguindo os construtos utilizados nas análises dos questionários que, nessa fase passaram a ser considerados como categorias de análise. As perguntas foram elaboradas de modo a aprofundar os questionários, conforme explicado no item 7.1.4 deste trabalho e nas discussões sobre as análises das entrevistas os resultados dos questionários foram comparados.

Com foco na pergunta e nos objetivos da pesquisa que indagam sobre possíveis mudanças na prática pedagógica e na vida pessoal das professoras que participaram do curso relacionando uma possibilidade de que tais mudanças representem indícios de empoderamento das mulheres as perguntas foram construídas.

Assim, mais uma vez, as perguntas das entrevistas, como no questionário, abordaram possíveis reflexos do curso na vida das professoras, suas percepções em torno do assunto gênero, suas reflexões a partir do curso, seu envolvimento com o tema e se as entrevistadas percebem as articulações que rodeiam a questão de gênero na escola e na vida das mulheres. O conhecimento sobre o assunto foi mais focado em algumas perguntas, mas em todas é possível identificar os conhecimentos que embasam as respostas.

Desta forma, as categorias de análise basearam-se nos construtos adotados na etapa quantitativa da pesquisa: conhecimento, mudança de atitude, reflexão e envolvimento, desenvolvidos a seguir.

7.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE

7.4.1 Conhecimento

Há muitas formas de entender o conhecimento, neste trabalho a abordagem de conhecimento que se privilegiou é aquele que se relaciona com a inserção da categoria de gênero e pressupõe que essa inserção resulta em um processo de empoderamento que, com base na literatura relacionada, seria um empoderamento estratégico, relacionado à capacidade de entender a trama das relações sociais e questionar as relações de poder nela existentes, num caráter político que abre espaço para a tomada de consciência (LEÓN, 2001). Em se tratando de mulheres professoras esse processo afeta suas práticas pessoais e profissionais, o modo como se veem como mulheres e o modo que trabalham com seus alunos e alunas e como entendem a educação.

Quanto à educação, as docentes são, ao mesmo tempo, alunas e professoras. Como alunas em um curso de formação vivenciam uma aprendizagem de uma posição diferente de quando estão ensinando em suas áreas de atuação, onde as aprendizagens também são parte do processo que é vivo e constante. Pensando na politização de alunos e professores proposta por Paulo Freire, as professoras passaram por um processo de conscientização que as afeta pessoalmente, profissionalmente e afeta aqueles que estão relacionados a elas seja no meio familiar ou na vida profissional, especialmente seus alunos e alunas.

Na análise dos questionários a respeito do conhecimento como construto, os resultados mostraram que 86% das respondentes consideraram os assuntos relacionados a gênero abordados no curso relevantes para a sua prática pedagógica e 85% consideraram relevantes para sua vida pessoal. Do total de respondentes, 86,3% sinalizaram que costumam identificar questões de gênero no cotidiano. De maneira geral a relevância do tema e a presença dele nas práticas pessoais e profissionais foram apontados pela maioria, nas entrevistas, as razões dessa relevância e a presença das questões de gênero na vida das professoras foram exemplificadas, sinalizadas e materializadas.

Nas falas das entrevistas o entendimento que algumas professoras mostraram sobre a educação correlacionando com as questões de gênero foi significativo para esse trabalho. Uma das falas foi:

*É... assim... a gente trabalha com a formação do ser humano, né... E não pode ser só na esfera do conhecimento técnico, tem que ser na parte social, humana também, então não tem como ignorar... o gênero, e... apesar dele ter sido escondido por muito tempo, um tema muito tabu, ele agora finalmente tá aflorando para gente também conseguir respeitar cada um na sua diversidade, né. **Porque não tem como uma escola fingir que todo mundo é igual, você tá trabalhando com pessoas, você tem que saber que as pessoas são diferentes e que todo mundo tem direitos.** (Entrevistada n.1)*

Nessa fala destacou-se a expressão 'fingir que todo mundo é igual' pois essa tem sido uma das lutas fundamentais do feminismo e dos setores da sociedade que discutem e lutam por igualdade de direitos, pelo respeito às diferenças e pelas lutas contra as desigualdades que se fundamentam nas diferenças. Essa fala destaca de que igualdade está se falando, da questão dos direitos de todos, das especificidades das pessoas, dos significados políticos da igualdade.

A educação como um processo que não é neutro (APPLE, 1989), foi mencionada em uma das falas das entrevistadas...

*Muito, eu considero muito relevante (o gênero) **porque foi pela educação** que a gente adquiriu posturas pré-estabelecidas, pré-conceitos, né...entre atitudes, comportamentos, entre o que é para homem e o que é para mulher, então eu vejo que a escola é um ambiente muito rico. (Entrevistada n. 3)*

Quanto à ação de educar como um ato intencional, na próxima fala pode-se identificar a escola como um espaço de construção de valores relacionados às práticas igualitárias de inclusão.

*Eu acho que no nosso dia-a-dia a gente se depara com diversas situações, né? Essa diversidade né entre as pessoas e **a educação é onde a gente vai poder estar colaborando, né?** Para, como eu posso dizer, reduzir ou para acabar com o preconceito, né? **Para que as pessoas vejam as diferenças e encarem de uma forma natural para tentar reduzir ou acabar de fato com essa questão na sociedade [...] É a partir da educação que a pessoa vai levar para vida em sociedade, né?** A partir dessa vivência na escola, desse olhar, né? Que ela vai adquirir né? De uma forma natural é que ela vai atuar na sociedade e também sem discriminar, sem discriminação. (Entrevistada n. 6)*

O conhecimento do processo histórico pelo qual a própria escola passa, seu passado baseado em discriminações (LOURO, 2001), sua sintonia com as tendências do currículo (SILVA, 2010) que por sua vez, serviam a um modelo de sociedade (APPLE, 1989), e ainda, as relações com as questões de gênero são parte de um aprendizado necessário para a compreensão que se percebe nessa fala

*Sem dúvida nenhuma é relevante até **porque a gente vem de um histórico em que a escola já foi separatista, sexista e ainda a gente traz esse ranço da nossa história mesmo, então é muito importante a gente ter o conhecimento e saber trabalhar isso em sala de aula para não reproduzir preconceito ou pré-conceito** sobre o que a gente está falando. (Entrevistada n. 8)*

O entendimento da importância de suas atitudes como docente, a menção da necessidade de um olhar mais atento e sensível e o reconhecimento de que a escola pode ser um espaço de exclusão e desigualdades (LOURO, 2001) foi claramente observado na fala dessa entrevistada:

*Sim, porque em sala de aula nós encontramos uma diversidade de gênero, talvez ainda não identificada ou não incorporada e assumida, **mas pelos detalhes, da forma como o aluno fala, do que interessa para ele, a gente percebe que existe ali uma questão de gênero** e que se de repente do meu trabalho eu não conseguir visualizar isso ou separar isso, eu posso de repente estar excluindo, posso estar até gerando uma questão de bullying em relação, né....então eu tenho que ter essa formação justamente para eu poder saber trabalhar porque a sala é um ambiente diverso, então se eu estou falando em diversidade, gênero também vai estar presente nisso. (Entrevistada n. 11)*

Estar atenta ao aluno, a seus comportamentos, seus gestos, suas ações e reações faz parte do processo pedagógico, nos dizeres de Paulo Freire (2008, p. 24): “às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora” [...]. A relação que Freire (2008) traz nessa argumentação é de que cabe aos educadores terem em mente a dimensão humana em que a educação se dá. Dimensão humana que aproxima ou exclui, que diz respeito aos saberes que vão além dos conhecimentos técnicos ou científicos, que residem na capacidade humana de informar e se relacionar não só com palavras mas também com gestos e atitudes.

Sobre a relevância dos gestos no processo educativo Freire (2008, p. 25) complementa:

Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado.

Tanto a linguagem como as outras formas de interação e seus significados também são aspectos destacados pelo pós-estruturalismo e pelos estudos culturais, a produção desses significados, sua compreensão são pontos cruciais para seu

questionamento e sua desconstrução (SILVA, 2001; GIROUX, 1995; NELSON et al, 1995; WORTMANN, VEIGA-NETO, 2001).

A importância do aprofundamento como fonte de conhecimento e instrumentalização para uma prática pedagógica fundamentada onde, nas palavras de Freire (2008, p. 29) “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” e “pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo”, são os destaques das falas dessas entrevistadas:

[...] para você abordar com seriedade o assunto em sala de aula você tem que conhecer cientificamente, você tem que conhecer o que acontece de pesquisa, porque você tem que estar seguro para falar sobre isso para o seu aluno, porque ele vai estar muitas vezes cheio de preconceito que vem do seu lar, muitas vezes muito cheio de inseguranças, que às vezes ele que está em uma situação que ele está descobrindo, né, a orientação sexual dele [...]. (Entrevistada n. 13)

Então é basicamente isso, a gente sabe da questão da problemática da violência contra a mulher, contra o homossexual, e tal, mas ter dados concretos que falam sobre isso, teóricos abordando o tema, daí é outra coisa, você leva a discussão para outro nível. (Entrevistada n.2)

Também as relações de poder são baseadas nas questões de gênero e sem a gente compreender isso a gente entra nos discursos sem realmente estar sabendo porque que tá entrando. Você entendendo a questão de gênero você entende essas relações de poder e passa a poder discutir e debater essas relações com mais propriedade. (Entrevistada n.9)

Ao relacionar a aquisição de conhecimentos de gênero a um possível processo de empoderamento das mulheres professoras que participaram do curso de formação focado nesse trabalho, considerou-se que este resulta de uma conscientização resultante do reconhecimento do sexismo, do patriarcado como sistema social baseado na hierarquização entre os sexos e do reconhecimento das lutas feministas. O empoderamento comporta uma dimensão pessoal, individual e ainda oferece elementos para uma visão e envolvimento com o coletivo, retomando León (2001, p. 104) “os processos de empoderamento são, para as mulheres, um desafio à ideologia patriarcal com objetivo de transformar as estruturas que reforçam a discriminação de gênero [...]”. Nas falas das seguintes entrevistadas esses elementos podem ser identificados:

*Sim, acho que é o conhecimento que consegue fazer a gente se mobilizar para alguma coisa, esse conhecimento de que na história existe uma diferença do papel feminino e do papel masculino, às vezes a gente não se dá conta de como é diferente, que diferença tão grande existe entre esses dois papéis. **Porque é natural, fica natural você exercer o papel que veio historicamente proposto para você. Quando você estuda isso, lê isso na história, o que aconteceu, como é que se criou esse papel, abre os olhos, então você consegue pensar que a mobilização tem sentido, que a mudança tem que ser feita, que é a gente que vai ter que mudar alguma coisa, acho que é fundamental, toda mulher tem que saber essas coisas.** (Entrevistada n.1)*

*Elas (as mulheres) aprenderam o que, **que elas têm que se submeter**, elas têm que se submeter e **no casamento ela tem uma função específica a cumprir**, ainda é assim, isso é muito forte. Tenho*

*que saber cozinhar, tenho que saber cuidar da casa, tenho que trabalhar fora mas não posso de maneira nenhuma descuidar dos cuidados com a minha casa, da administração do meu lar, da organização... então, na verdade a mulher apenas, como eu disse antes, ela acabou acrescentando demandas e coisas que ela tem que fazer mas ela na verdade não... **a mulher não se libertou de fato**, não se libertou desse estigma, né, de que ela tem que se submeter, de que o marido é o provedor e ela tem apenas que administrar o lar, **mas na verdade ela é provedora agora também com, e às vezes até com uma participação maior no orçamento doméstico, então...** (Entrevistada n. 2)*

*[...] (entender) O quanto **o determinismo de papéis leva as mulheres a perderem e os homens a perderem também.** (Entrevistada n. 3)*

*[...] e eu não vejo a mulher como minoria, é um absurdo isso, **a mulher não é minoria** mas na própria lei ela é tida como minoria, então é uma luta constante, eu não sei se a gente vai conseguir dar fim nela, até porque é o **machismo, uma sociedade ainda patriarcal, com o ranço da colonização machista, algumas mulheres aceitam isso passivamente.** (Entrevistada n. 8)*

Essas falas estão repletas de argumentos, termos e conceitos resultantes de um aprofundamento nas questões de gênero. A menção do processo de naturalização das diferenças, a responsabilidade em fazer com que outros tomem consciência de suas posturas, a visão do casamento sob a ótica patriarcal e o prejuízo desta para as mulheres, o pensamento sobre o quanto os determinismos limitam homens e mulheres e o conhecimento das raízes históricas e culturais que sustentam o machismo são elaborações cheias de conhecimentos sobre gênero.

Nos dados levantados pelos questionários, 83,3% das respondentes assinalaram que identificam questões de gênero em seu dia-a-dia, os elementos necessários para a identificação são os conhecimentos em torno da questão. Alguns desses conhecimentos puderam ser identificados nas falas anteriores e em muitas outras que serão analisadas na sequência.

No decorrer das entrevistas, quando falavam sobre gênero algumas das professoras, por suas argumentações, demonstraram um entendimento de que tratar de gênero é tratar da homossexualidade. O campo dos estudos de gênero ao abordar as relações entre as pessoas e as relações destas com a sociedade em que estão inseridas inclui, obviamente, as expressões de gênero, as identidades de gênero e as várias formas dessas vivências sempre relacionadas com a sexualidade. Como já observado nas análises dos questionários, as docentes demonstraram uma certa inquietação ao se depararem com ideias e conceitos alternativos à perspectiva heteronormativa. A possibilidade de desestruturar o alinhamento sexo-gênero-sexualidade (LOURO, 2009) foi uma das coisas que mais marcaram algumas docentes. Segundo uma das entrevistadas:

*Então quando você fala em gênero normalmente você pensa em... eu posso usar um termo meio chulo? Você pensa em bicha, a primeira palavra que está relacionada, pelo menos para mim e para maior parte da população... **falou em gênero, você está falando em gay...** e não é isso, quer dizer, não é só isso, é muito mais amplo [...]* (Entrevistada n. 12)

Das quatorze professoras entrevistadas, dez são casadas, uma é viúva e três são solteiras. Todas as casadas declararam viver em um casamento heterossexual, nenhuma das solteiras falou sobre sua orientação sexual declaradamente, no entanto, nas falas percebeu-se que a homossexualidade é um campo estranho.

A questão da diversidade sexual ainda tem sido um desafio para educadores e escolas. Segundo Luiz Mott (2002, p. 144) “Na nossa tradição ocidental, herdeira da moral judaico- cristã, o amor entre pessoas do mesmo sexo foi considerado e tratado como crime dos mais graves, equiparado ao regicídio e à traição nacional.” E ainda mais marcado tanto pelo discurso religioso como pelo discurso moral em defesa da família patriarcal, fundamentada e justificada pela heterossexualidade onde “de acordo com a teologia moral cristã, um homem amar o outro era pecado mais grave do que matar a própria mãe, escravizar outro ser humano ou a violência sexual contra crianças (MOTT, 2002, p. 145).

O autor fala de uma homofobia internalizada que faz com que as próprias famílias reneguem seus filhos homossexuais, uma homofobia presente também nos meios acadêmicos, nos discursos e nas práticas. Na pesquisa sobre violência homofóbica no Brasil de 2012 os dados revelaram que as violências, incluindo homicídio acontecem em todos os espaços, inclusive na família (BRASIL, 2012). Na fala das entrevistadas, algumas vezes, ao se referirem aos homossexuais ou à homossexualidade, as professoras não usavam todas as palavras para se expressarem, a menção ficava ‘no ar’. Elas se referiam a eles, **esse problema, o pessoal que tem...**, referindo-se a **outra** orientação sexual. Existe, no discurso, a norma explícita, que é a heterossexual, e as outras.

Como parte de uma sociedade marcadamente machista e homofóbica as docentes remetem-se às suas formações pessoais, religiosas e morais para pensar sobre o campo da sexualidade. E enfrentam desafios constantes pois:

Os professores devem encarar uma geração de estudantes que não conhecem a sexualidade sem um mundo de AIDS, famílias gays e lésbicas, orgulho gay, fertilização in-vitro, controle de natalidade, direitos dos transexuais, websites de informação que excedem o conhecimento baseado na escola e rompem todo monopólio acerca da visão de mundo. A geração que aguarda pelos professores não conhece um mundo sem internet, telefones celulares, direitos civis de gays e lésbicas e o emprego da tecnologia para tornar público e fazer circular eventos por todo o mundo com grande velocidade (BRITZMAN, 2009, p. 56).

No entanto, professores e professoras, se não forem sensibilizados e instrumentalizados com conhecimento, informações e reflexões terão ainda mais dificuldades como trabalho que os aguarda. Pensar na sexualidade, no gênero, nas formas de ser família sem limitações e preconceitos passa por analisar e, se necessário, questionar discursos como esse

A minha (sobre a família)... nós éramos em sete filhos, o pai e a mãe...meu pai era daqueles assim que antes de dormir abençoava todos os filhos...na hora do almoço tinha que estar todos na mesa, sabe? Então foi assim uma infância...brinquei bastante...tive bastante a presença do meu pai na escola...eu não sofri, nada que tenha trauma...meu pai sempre que tinha que comprar material ele estava sempre disposto. Não só para mim como para meus irmãos...nunca faltou nada, nunca faltou comida...ele foi um pai exemplar e minha mãe também. (Entrevistada n.4)

Pode-se pressupor que tratar de uma família que não se encaixe nos moldes tradicionais represente um campo patologizado para um discurso como esse com a figura do patriarca no estilo mais tradicional (antes de dormir abençoava todos os filhos), não houve nenhum problema (não sofri, nenhum trauma) com a ideia do homem-pai-provedor onde nunca faltou nada e da quase invisível presença de uma mãe. As coisas que são valorizadas, que são consideradas como certas ou erradas, ou aquelas que não são notadas, no caso de docentes, atravessam seus discursos e suas práticas e precisam ser visibilizadas. No que se trata da diversidade sexual as falas das professoras ilustram como elas consideram esse campo:

*Eu acho, eu acho uma coisa assim... é... acho difícil de entender até porque que se discute tanto, porque é tão básico... assim... tá bom cada um é cada um e se as pessoas não estiverem se agredindo tá bom, eu acho. Se um respeitando o direito do outro, é só o que precisa...então, eu, eu...assim do fundo do coração não consigo entender porque que existe tanta polêmica, porque que as pessoas se incomodam tanto **com o jeito que um ou o outro gosta da... né, dos seus pares,** assim... não sei porque tanta polêmica sobre isso [...] assim...eu ainda acho que existe uma segregação muito grande, mesmo para as pessoas que não pensam assim..."ah, tenho que ficar longe de quem é gay" sabe, eu não penso assim, não penso que eu tenho que ficar longe, eu trabalhei no teatro alguns anos, então... **mas na minha casa, por exemplo, eu não tenho amigos gays, eu não recebo em casa porque não fazem parte de um círculo maior assim, então...** Quem que eu recebo em casa? As meninas da faculdade, acaba ficando assim... na casa dos meus pais, quem vai lá são os casais, eu e meu marido, minha irmã e o marido dela, meu irmão e a esposa, então, ainda é uma coisa bem arca de Noé, assim, os casaizinhos, né... eu recebo as minhas amigas, meu marido sai com os amigos dele, então para mim chama atenção isso, o fato de que apesar de ter uma discussão que já tá se aprofundando e apesar de as pessoas, pelo menos eu e as pessoas mais*

próximas, a gente não é neonazista de querer ficar negando direitos civis para pessoas de outros gêneros, mas ainda assim não tem mistura, é segregado, mesmo na sutileza do cotidiano. Você pode dizer que a bandeira é essa... “ah eu sou a favor de que misture” mas eu não misturo, sabe... (Entrevistada n.1)

Os valores baseados a heterossexualidade normativa, no caso dessa fala, e a reflexão que a própria professora faz com relação à distância do discurso da inclusão e as práticas sociais ficaram muito claros na sua argumentação. Em se tratando da prática pedagógica essa inclusão não é opcional, é prevista nas legislações que tratam da inserção do gênero na educação desde 1996 e desde então tem sido debatida e estudada pelos meios educacionais e acadêmicos. Sobre as práticas pedagógicas em relação à diversidade sexual as professoras relataram:

*Eu acho que sim (da importância de saber sobre gênero), porque a gente enfrenta né essas questões dentro da sala de aula e infelizmente normalmente os alunos que são, vamos dizer assim, **fora do dito normal, eles sempre são diferentes.** Ou muito quietos ou muito dados, ou muito bagunceiros, eles são diferentes, então, é uma demanda diferente que a gente tem que aprender para poder lidar com eles, né. (Entrevistada n. 14)*

*Olha, a questão é a seguinte... eu trabalho, num dos colégios, um dos colégios é extremamente conservador, então nós tivemos alguns alunos homossexuais e o que eu percebo, o que eu percebi **foi a nossa total falta de habilidade, de orientação com relação a como proceder, é meio complicado até falar assim... Ai, como lidar com ele? Ele não é diferente, ele tem uma orientação sexual diferente, só isso, é diferente...** nem dá para usar essa palavra, é muito complicado. Mas assim, nós não sabíamos como lidar e eu percebi assim, por parte da maioria de nós **comentários muito maldosos, piadinhas muitas vezes, sabe?** (Entrevistada n.2)*

Essa fala remete à dimensão política da educação. Como uma atividade que não é neutra, que envolve ideologias, que reforça ou recusa valores sem problematizá-los e sem considerar que toda atitude docente é importante e que é necessário que se retome constantemente a dimensão ética do processo pedagógico englobando todos os espaços escolares, da sala de aula ao pátio passando pela sala dos professores e os outros ambientes da escola. Mais uma vez, as palavras de Paulo Freire (2008, p. 61) ressaltam o espaço da educação:

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento.

Louro (2001) complementa dizendo que os educadores precisam estar atentos à sua linguagem pois esta carrega e institui o sexismo, o racismo e o

etnocentrismo na escola sem considerar sua participação na fabricação de sujeitos. E ainda “consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo” (LOURO, 2001, p. 29). Nesse contexto percebe-se como se dá, no cotidiano da educação escolar a manutenção dos discursos de verdade (FOUCAULT, 1988). Se faz pertinente retomar a observação feita por Nunes (2001) sobre o fato de que a inserção de aspectos que vão além da questão acadêmica e técnica só começaram a ser abordados na formação de professores a partir da década de 1990, em algumas áreas a inserção de abordagens relacionadas às ciências humanas e sociais não se dá até os dias atuais, constando na formação acadêmica de profissionais que poderão atuar na educação básica como disciplinas optativas.

A questão religiosa tem aparecido nos discursos durante as práticas realizadas no curso, nos depoimentos e em algumas das colocações das entrevistadas, posições pessoais e do grupo que as rodeia.

*[...] interessante a resistência dos colegas quando a gente vai levar o que a gente aprendeu, **principalmente os mais religiosos**, né, eles chegam a olhar no fundo dos teus olhos e perguntar: Você acha que foi válido fazer isso aí? Então, é bem difícil, mas eu acho que aos pouquinhos a gente vai conseguindo quebrar algumas barreiras aí, algumas resistências. (Entrevistada n. 2)*

*[...] teve um episódio que aconteceu fora do curso, que foi numa conversa que eu tive com uma colega professora também e ela é religiosa... aí a gente estava na feira do livro conversando, e ela falou; “O que você tá fazendo? Estou fazendo um curso de gênero, bem legal e tal... Do que se trata? Daí eu expliquei mais ou menos... daí ela disse assim: **Ah, para você que trabalha com teatro isso é importante, né [...].** (Entrevistada n. 1)*

*Eu achava que, nossa, o tempo tá tão mudado, aí até comentava alguma coisa do curso aqui com as meninas e elas diziam: Ah, mas na bíblia não tá escrito isso. Deus incrimina pessoas assim... Eu digo: **Olha, se tem alguém que vai ser incriminado é a pessoa mesmo...então eu não tenho nada a ver com ele...aceitando ou não aceitando a vida é deles.** Tem que dar mais é apoio... É, quem é bem religioso não aceita... porque DEUS colocou o homem e a mulher, né? (Entrevistada n.4)*

O argumento sustentado por esse trabalho de que participar de um curso de formação como o que está sendo abordado proporciona às mulheres docentes (mas não só) um tipo de conhecimento que as leva a repensar seus conceitos e preconceitos, refletir sobre seus conhecimentos e valores e a partir disso conscientizar-se de si e de seu papel como educadora foi confirmado por algumas das entrevistadas. Nos resultados dos questionários, mais de 80% das respondentes sinalizou que considera o conhecimento de gênero relevante tanto para sua prática pedagógica como para sua vida pessoal.

O conhecimento a que as entrevistadas se referem veio especificamente deste curso, o que coopera para confirmar a relevância do trabalho realizado ainda que o empoderamento feminino não tenha sido um foco declarado do curso em questão. Algumas das docentes colocaram que:

*A questão é a seguinte, o homem, ele tem assim, que a gente... eu, **no curso vi que é cultural, mas a gente até então, acha que é uma coisa do instinto, que é a questão de que ele comanda, ele manda, ele tem que ter o controle**, e o que eu percebo é que muitos homens, quando não conseguem de uma maneira diplomática cumprir essa função que está imposta na sociedade, eles fazem isso, eles tentam impor isso através da violência. (Entrevistada n.2)*

*Então, nesse curso, eu percebi mais do que às vezes fica uma impressão de que o mundo LGBT é um submundo, é uma coisa obscura, é algo suspeito assim, tem uns meandros esquisitos, e na verdade esse curso, por exemplo, mostra mesmo, assim... não é, são pessoas normais, nós somos todos iguais, nós somos todos com defeitos e qualidades e tal, só que a gente precisa ver...a gente precisa ver as pessoas falando **como aquele documentário que vocês forneceram** e tal, né, fantástico, assim, eu divulguei para algumas pessoas...**porque você só sabe quando você olha de perto, quando você se aproxima. Então acho que a grande vantagem desse curso é aproximar**, é dizer: veja bem quem são porque é como você, na verdade é todo mundo igual. (Entrevistada n. 1)*

*[...] Porque eu tinha uma opinião mas uma opinião sem embasamento, então, **a partir do curso agora eu tenho uma opinião embasada em tudo o que eu vi, aprendi, pude consultar, ler, filmes que eu assisti, então foi muito bom.** (Entrevistada n.11)*

*[...] e o curso me fez ver isso que eu não via antes... e daí nessa questão eu acabei indo buscar alguns assuntos que eu achei interessantes, inclusive homens que apanham de mulher (riso) [...] Muito, digamos assim, eu sempre lia sobre o assunto de gênero como um todo, mas a minha visão era limitada, embora eu tivesse leitura, embora eu tivesse conhecimento, eu não tinha uma visão mais aprofundada, **faltava alguma coisa que o curso me abriu os olhos**, até para buscar outros materiais que eu não visualizava antes do curso, então o curso para mim foi muito importante, principalmente agora que eu estou dando aula no curso de pedagogia... eu até achava que eu nunca ia usar aquilo, mas eu sempre fui muito curiosa e esse estudo para mim foi muito importante... eu acho até que para minha vida como um todo, até para relações no trabalho, não só... (Entrevistada n. 12)*

***Olha quando eu fui fazer esse curso eu também tinha um pouco de preconceito...** tipo mulher com mulher...até hoje a gente comenta alguma coisa...as meninas vêm comentando....nós temos várias escolas nessa região...tem sempre menina com menina se beijando...a sociedade não aceita isso né...daí eu digo deixe a vida é deles...deixe...não interferir [...] porque tira muitas dúvidas da cabeça da gente né, muita porque a gente tem uma concepção diferente **depois do curso foi outra visão que a gente teve** [...] (Entrevistada.n.4)*

[...] eu aprendi que o preconceito a gente só tem, só tem sabe, enquanto a gente não entende do que que é, o porquê que é entendeu? (Entrevistada n.5)

*[...] o que chamou mais atenção foi o conhecimento sobre os gays assim, sabe? Porque os gays, os transexuais, essa mudança que eles fazem, porque, sabe? Porque **lá a gente assistiu ao vídeo, as coisas assim que falavam sobre isso, entrevistas, depoimentos**...eu achei interessante, eu achei assim que foram pessoas corajosas, vitoriosas assim sabe, porque eles se expuseram, tiveram coragem de mostrar o que são, o quê que é então isso que eu achei bem importante assim, sabe? (Entrevistada n.7)*

*[...] eu fiquei mais crítica, fiquei mais consciente do meu papel, já estava implícito, essa preocupação já era implícita mas **eu fiquei bem mais consciente**, inclusive me peguei em posturas de proteção a menina.... (Entrevistada n.3)*

[...], com certeza **o curso contribuiu sim** para eu pudesse estar tendo também um **olhar diferente** [...] (Entrevistada n. 6)

Outras menções foram feitas ao curso e seus impactos na prática pedagógica e pessoal das professoras e foram abordadas nas outras categorias de análise. As falas mostram que a inserção do gênero nas práticas escolares, apesar de constar nos documentos oficiais não estavam acontecendo para a maioria das entrevistadas. Das 14 professoras entrevistadas, 7 afirmaram que passaram a pensar a partir das 'lentes do gênero' depois do curso, 3 afirmaram que não abordam o gênero e não abordavam antes porque a questão não é visível para elas em sua prática e das 4 que afirmaram que já tinham um olhar diferenciado para as questões de gênero nenhuma atribuiu essa condição a estudos ou atividades realizadas por suas escolas, mas sim, a sua postura, prática pessoal e formação.

Assim, é possível afirmar que para 10 das 14 professoras o assunto foi novo. Nas respostas dos questionários mais da metade (62,4%) das respondentes também afirmou que para elas o assunto foi novidade, o que leva a conclusão de que a inserção de gênero nas escolas públicas do Paraná ainda caminha a passos lentos.

7.4.2 Mudança de Atitude

A mudança de atitude ou ideia de ação nesse trabalho diz respeito a possíveis alterações não só na percepção das docentes quanto às questões que envolvem gênero, mas na conduta e nas atitudes tomadas por elas tanto na vida pessoal quanto na profissional.

O conhecimento sobre gênero numa abordagem relacional (SCOTT, 1995) comporta o questionamento sobre como os significados atribuídos aos gêneros são construídos, mantidos e organizados em diferentes épocas e em diferentes contextos (BUTLER; WEED, 2011). Esse conhecimento se dá a partir de uma compreensão de como, na história do ocidente, as mulheres foram saindo da condição de seres sem direitos ou valor social para cidadãs protagonistas de lutas e conquistas históricas (TELLES, 2006). A trajetória histórica dos movimentos feministas é que contextualiza esse quadro. As discussões, debates e lutas que desnaturalizaram as diferenças e mostraram a fragilidade dos discursos que

fundamentavam as desigualdades fazem parte do conhecimento sobre gênero (SCOTT, 1995; SOIHET, 1997; TUBERT, 2003).

A questão relacional, que coloca luz sobre as relações de poder envolvendo homens e mulheres e característica multidisciplinar o dos estudos de gênero ampliam a discussão (SCOTT, 1995; YANNOULAS et al, 2000; SOIHET; PEDRO, 2007). A conexão de gênero com outras categorias como classe, raça/etnia, geração tornam possível a compreensão de como são produzidas e organizadas as relações e as formas de poder, a que custo essa produção se dá, quais são as implicações e conceitos resultantes dessa forma de pensar (BUTLER; WEED, 2011).

Com base nesse conhecimento, foi estabelecida uma relação entre o saber sobre gênero e alterações na vida pessoal e profissional das professoras entendendo que esses conhecimentos específicos, como disse Ribeiro, (2010, p. 10), “são desafiadores”, “estão no centro e nas margens”. E assim dizem respeito a todos os aspectos da vida. Essas alterações, por sua vez, são relacionadas nessa pesquisa ao processo de empoderamento feminino que resulta do conhecimento acerca das dinâmicas sociais que mantém as desigualdades relacionadas a gênero.

Para Watts (2013, p. 17):

Explorar gênero é crucial, na verdade, tanto porque a história do gênero revela experiências educacionais e níveis de iniciativas educacionais, prática e administração que são muitas vezes negligenciados, mas significativos no tecido da educação, e porque levanta novas questões. É uma questão de não apenas trazer as meninas e mulheres na história, mas a compreensão da história de uma forma diferente. (Tradução nossa)

Retomando os resultados quantitativos levantados pelos questionários com relação à mudança de atitude, 71% assinalaram que refletir sobre as questões de gênero alterou de alguma forma suas relações familiares, 78,2% sinalizaram alteração na sua relação com suas alunas e 75% na relação com seus alunos. No aspecto prático 74% das respondentes assinalaram que costumam abordar algo sobre gênero em suas aulas e 64, 4% consideraram que o tema gênero faz parte das atividades da escola. Nas entrevistas foi possível perceber essas estatísticas nas falas e nos exemplos das professoras. O baixo índice, em comparação com os outros, de resposta acerca da inclusão do assunto nas atividades da escola discutido nas análises dos questionários, também ficou visível nas entrevistas, pois a

maior parte das professoras que relatou trabalhar com gênero em suas aulas falou de iniciativas individuais.

Do ponto de vista das experiências pessoais, a casa, a vida familiar são espaços onde a desigualdade de gênero se mantém graças a manutenção da família patriarcal que, segundo Castells (1999), é o espaço que mantém vivo o sistema patriarcal caracterizado pela autoridade do homem sobre a mulher e os filhos. Castells (1999) aborda o que ele chama de crise da família patriarcal enfocando as conquistas femininas resultantes da luta feminista onde a mulher, participante do mundo do trabalho, já não está à disposição da família o tempo todo e sua saída para o mercado de trabalho, assim como a independência financeira que conquistou vem alterando significativamente a dinâmica familiar e abalando as prerrogativas do patriarcado. No entanto, como o próprio autor ressalta existe toda uma estruturação social sustentando o patriarcado e essa fala de uma das professoras entrevistadas revela essa questão

*[...] meu marido era extremamente resistente que eu chamasse uma diarista para me ajudar mas foi, foi, foi, agora eu tenho. Então foi isso, que bom que ele se conscientizou **mas isso teve que partir de mim**, de eu entender que realmente... no meu caso, quem consegue, parabéns, eu não consigo. E eu deixei de me cobrar o fato de que porque tanta gente consegue e ponto final, eu não. E **eu vi que eu não tenho obrigatoriamente que cumprir essas funções, eu acho que tem que haver uma colaboração ali entre nós**, é claro que tem que haver uma boa administração, temos que comer, temos que lavar e etc., mas temos, não eu apenas, e o que eu percebo, o que eu percebi era isso, que de repente eu tinha muito mais coisas para fazer e ele... e a minha preocupação era sempre essa: ajudar, tirar a carga dele, **mas tirando dele eu colocava sobre as minhas costas**. Então foi bem importante por isso, pessoalmente falando. (Entrevistada n.2)*

Nessa fala, que trata-se de uma professora de 35 anos que trabalha em duas escolas em dois municípios diferentes, faz uma especialização e locomove-se de transporte público, pode-se perceber a força de um sistema de pensamento e estruturação da vida social que se não for rompido por quem está em franca desvantagem permanecerá intocado. Essa fala também ilustra uma mudança de atitude resultante de uma nova forma de pensar (eu vi que não tenho obrigatoriamente que cumprir essas funções). Essa entrevistada relatou em outro momento o quanto as abordagens do curso a fizeram pensar na própria vida.

*Com certeza, (repensou) meu papel, eu me cobrava muito. **Para mim era extremamente angustiante não conseguir cuidar a contento da minha casa e não conseguir, de repente suprir algumas expectativas do meu marido**, isso para mim era uma tremenda angústia e que dirá se eu tivesse filhos, eu acho que eu já tinha pirado totalmente, né? Então isso me fez relaxar nesse sentido, eu vi que eu sou uma pessoa que trabalha muito. Eu trabalho, eu moro em um município e dou aulas em dois municípios diferentes e não dirijo, eu sempre me desloco com transporte público. **Então eu vi que não tem como uma pessoa com essa carga de trabalho, trabalho que não é fácil, é um***

*trabalho que implica em que? Em eu trabalhar em casa também, com planejamento, elaboração e correção de avaliação, **então eu passei a ver de outra forma.** (Entrevistada n.2)*

Para Sorj et al (2007) as mudanças na família com a saída da mulher para o mercado de trabalho e a tendência de famílias menores, sem parentes morando junto e por consequência com menos pessoas para ajudar no caso do cuidado com crianças pequenas ou com a casa tornaram mais difíceis a conciliação entre trabalho e família, obrigação que continua sendo um encargo feminino e que torna-se mais difícil pela falta de políticas públicas relacionadas ao cuidado das crianças para as famílias com filhos pequenos (MARCONDES, 2013).

A manutenção desses valores se dá pela participação das próprias mulheres. O movimento que pode levar a quebra dessa estrutura social passa por uma conscientização, passa por oferecer às mulheres o conhecimento relacionado a elas para que compreendam os prejuízos que essas práticas trazem não só para as próprias mulheres, mas para toda sociedade. A seguinte fala trouxe uma situação que serve para representar a relevância de se ter um conhecimento relacionado a gênero nas dinâmicas familiares mais corriqueiras

*[...] **é uma construção...** porque eu vejo assim, às vezes eu estou num ambiente familiar aonde eu chamo sobrinho de 18 anos, venha lavar a louça aqui para mim...e **eu sinto um mal-estar geral**, um mal-estar dele ter sido convidado, ele devolve uma brincadeira **como se eu tivesse brincando**, daí eu enfatizo, não eu estou falando sério você não tem duas mãos? Venha lavar a louça você não ajudou no almoço...ah tia não sei das quantas... e daqui a pouco eu escuto uma voz lá atrás da minha mãe, que é bem mais velha dizendo para ele não fazer isso, que não há necessidade, **que tem muita mulher na casa...**então o que aconteceu, foram 3 gerações discutindo. Eu ali tentando remediar uma situação, ele se enroscou todo, ficou e agora o que eu faço? E a geração mais velha reforçando que ele realmente tinha que continuar vendo televisão porque tinha muita mulher na casa, então, é uma construção. E é essa a atenção que a gente tem que ter no nosso dia-a-dia, né? (Entrevistada n. 3)*

A mudança de atitude tratada nesse trabalho aborda as possibilidades de que o repensar de uma pessoa, no caso de uma professora possa trazer implicações para as pessoas que convivem com ela. Nessa fala percebe-se que houve um abalo em uma dinâmica familiar aparentemente consagrada e que essa atitude acabou suscitando uma discussão entre três gerações. Não se pode afirmar que houve uma alteração nessa dinâmica a partir desse ocorrido, mas houve uma parada para pensar sobre a questão e possivelmente, uma redefinição menos arbitrária possa surgir dessa situação. O questionamento da situação posta já representa uma mudança. As desigualdades relacionadas às mulheres também encontram forças nas próprias mulheres pois, uma vez que não haja questionamento, os modelos são repetidos, inclusive a desqualificação do trabalho

doméstico, uma situação arraigada em nossa sociedade que afeta não só o reconhecimento do trabalho doméstico como trabalho indispensável e importante mas também as profissões cujas atividades se assemelham aos cuidados domésticos como as áreas de cuidado, limpeza, alimentação e ensino. A fala seguinte revela a desqualificação do trabalho doméstico quando realizado pelo marido e a valorização do mesmo quando realizado por uma diarista.

*Então, hoje a gente tem uma convivência bem boa, ele faz tanto serviço doméstico quanto eu. Na verdade a gente tem uma diarista, que vai uma vez por semana lá **dar um jeito maravilhoso na casa**, e a gente come muito fora, sabe, mas por exemplo, lavar roupa, acho que ele lava mais do que eu, **sabe como é que é aquele lavar... põe na máquina lá e ela faz o serviço e ele só estende então, não é tanto assim...** (Entrevistada n. 1)*

Na sutileza do discurso, o sexismo, entendido como desprezo ao feminino (SMIGAY, 2002), pode ser observado. A desvalorização historicamente construída do trabalho doméstico por sua conexão com o feminino continua mesmo quando quem o desempenha não é uma mulher. Situação semelhante enfrentam, na educação, os professores que querem atuar na Educação Infantil, na saúde, os enfermeiros, por exemplo. Segundo Chies (2010, p. 509) “em um mesmo campo profissional as identidades são diferenciadas entre os gêneros” e, no caso das profissões estereotipadas como femininas, a desvalorização é frequente pois os estereótipos e a divisão sexual do trabalho e das profissões é hierarquizante. (YANNOULAS, 2011).

A conciliação quanto ao trabalho doméstico foi citada por uma professora que disse: *...eu também trabalho fora então vamos fazer juntos... então isso me ajudou bastante assim (o conhecimento sobre gênero)⁷⁷.*

As entrevistadas foram praticamente unânimes ao afirmar que suas práticas pedagógicas sofreram alguma alteração a partir dos conhecimentos e reflexões resultantes da experiência no curso.

[...] o que me impactou mais foi a questão do papel social da mulher, então isso eu tenho trabalhado muito, muito, muito, eu tenho inserido várias práticas, várias para opostas para os alunos para eles problematizarem, para eles pensarem isso, porque realmente foi o que me impactou de fato. (Entrevistada n.2)

Essa entrevistada que nessa fala destaca o papel social da mulher como um dos pontos que mais marcou sua prática é a mesma que relatou uma mudança significativa na sua vida pessoal com relação às suas supostas obrigações como

⁷⁷ Entrevistada n. 11.

profissional e esposa. Foi a partir de discursos como esse que a ideia desta pesquisa aconteceu, as correlações sobre gênero e a própria vida e a transmissão das sínteses resultantes na prática pedagógica. Como disse Paulo Freire (2008, p. 58) “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”.

... eu acho que você não passa por um curso desse sendo a mesma pessoa que era quando você entrou, tem alguma modificação [...] então eu sempre penso nisso na hora de decidir um jogo ou uma dinâmica, um arrumar de carteiras, o meu discurso, eu sempre penso na coisa do gênero. (Entrevistada n.1)

Mudou, mudou tanto na questão do tratamento com o aluno homossexual, que a gente muitas vezes não sabe como abordar... o que eu aprendi no curso que eu achei de extrema relevância foi a questão da terminologia, existem termos que realmente são extremamente preconceituosos mas que estão aí sendo usados há muito tempo e nós temos que abolir, então isso foi muito interessante, foi muito importante... (Entrevistada n.2)

Mudou porque eu fiquei mais crítica, fiquei mais consciente do meu papel, já estava implícito, essa preocupação já era implícita mas eu fiquei bem mais consciente, inclusive me peguei em posturas de proteção a menina....aquela coisa de que parece que os meninos aguentam mais e as meninas você protege...eu como professora de educação física né...vivo muito conflito, vejo muito conflito entre eles né, e uma vez um grupinho de meninos veio me questionar....”mas parece que você só protege as meninas”...eu não tinha percebido. E isso foi bem na época do curso, então foi **muito bom assim para eu me sensibilizar, né?** (Entrevistada n.3)

Mudou assim, é, eu sempre tive uma ideia, ah eu não tenho preconceito, ah eu não tenho preconceito, tenho amigos homossexuais, eu acho que as mulheres são iguais aos homens, eu não tenho preconceito, e quando a gente começa a sair da zona de conforto, com os depoimentos que a gente teve no curso, com os palestrantes que vieram, os para professores, na nossa própria convivência diária, da nossa conversa, **sim eu tenho preconceito** e até não é errado eu ter esse preconceito, eu tenho que desconstruir isso, então para mim era tudo muito natural, mas bem longe de mim, então mudou, mudou porque eu comecei a olhar com outros olhos. (Entrevistada n. 8)

Das brincadeiras que hoje a gente, **eu entendo como mal gosto,** antes talvez até brincasse também mas eu acho que contribuiu bastante para mim, uma pessoa que vou ter um filho, que tem uma família e dentro dos meus familiares também [...] e até na vida profissional mesmo, às vezes você tem lá um diretor homem, um secretário homem, **você fica com um pouco de receio e não tenho mais né também sei dos meus direitos vou lá e resolvo isso.** (Entrevistada n. 11)

Quanto ao acesso a material de apoio na escola e continuidade nos estudos sobre gênero depois do curso que haviam apresentado baixos índices nos questionários, as entrevistas sinalizaram que a situação das escolas das entrevistadas, em geral, não favorece o aprofundamento nem a manutenção das aprendizagens vividas. Segue o relato/ desabafo de uma das entrevistadas:

[...] mas o que eu percebo é que não existe, por parte dos sistemas educacionais de ensino nenhuma preocupação com a questão de gênero. É uma coisa que eles colocam, eles, por exemplo, podem colocar “UTFPR oferta o curso tal”, mas não existe nenhum incentivo efetivo, **eles não disponibilizam material, se eles estão disponibilizando não está chegando nas escolas nas quais eu trabalho ou trabalhei...** A questão da carga horária teria que ser revista, porque a formação do professor não se dá numa semana pedagógica de três dias no começo do ano e dois dias ali em julho, é muito complicado, bem difícil... então não existe um investimento efetivo, o incentivo é esse: “Ah, vão, façam, é importante, pertinente que vocês façam, professor precisa...”

mesma coisa é a temática da inclusão: "Não, o professor tem que se atualizar, tem que se abrir para a questão da inclusão, tem que se capacitar..." as próprias custas! (Entrevistada n.2)

O curso analisado foi ofertado nas sextas-feiras à noite e nos sábados o dia todo para que os professores e professoras pudessem adequar sua rotina de trabalho com as atividades do curso. Durante as atividades foi frequente o pedido de declarações para justificar ausências nas escolas, sobretudo nos sábados que eram letivos, levando ao questionamento dos próprios participantes sobre a dificuldade de conciliar o trabalho e as possibilidades de estudos e os interesses do Estado como instituição que deveria oferecer condições para que as docentes continuem estudando.

A fadiga e o cansaço mental foram dificuldades que as participantes do curso tiveram que superar, principalmente nos sábados à tarde. A maior parte das participantes conseguiu administrar o cansaço e aproveitar as aulas e atividades do curso, para 81,6% das respondentes do questionário sua visão sobre a questão de gênero mudou a partir dos trabalhos desenvolvidos no curso e as entrevistadas ilustraram essas mudanças com seus depoimentos e exemplos.

7.4.3 Reflexão

Tomando como referência a mudança de atitude, vista como um processo desencadeado por uma reflexão sobre a prática e sobre a vida com foco nas questões de gênero, a relevância do assunto foi reforçada por todas as entrevistadas, embora algumas professoras tenham relacionado o saber sobre gênero com saber sobre a homossexualidade. Essa associação, comentada na análise da categoria conhecimento, é compreensível do ponto de vista do próprio conhecimento sobre gênero, que abrange uma forma de perceber as identidades não mais como fixas e determinadas. Quando rompidas as fronteiras do gênero e do sexo os sujeitos são percebidos de maneira diferente e, numa sociedade heteronormativa a percepção se volta para aquele que não atende aos limites esperados, aquele que borra as linhas da fixidez. Nesse sentido, ao associar gênero com homossexualidade as professoras combinam uma ideia de que gênero está relacionado a um atravessamento de limites que, nesse caso, está representado pela homossexualidade, em grande parte dos casos essa homossexualidade é apenas presumida. (BRASIL, 2012).

Sendo um conceito complexo ou uma categoria de análise como propôs Scott (1995) o gênero desestabiliza um tipo de conhecimento que em alguns espaços nem é questionado. O gênero questiona, desnaturaliza noções impregnadas nas relações sociais e nas formas com que as pessoas entendem o outro e a si próprias. Algumas das professoras, que tinham um conhecimento prévio, uma sensibilidade nascida na prática ou nas suas próprias experiências pessoais apresentaram uma compreensão mais abrangente da questão de gênero. Outras abriram as possibilidades de compreensão partindo das reflexões sobre o campo que mais apresenta desafio para elas - a homossexualidade.

[...] Mas na minha juventude eu era muito preconceituosa, não só para pessoas de cor mas também de gênero, eu me afastava e ficava... eu tinha medo, essa é minha questão. Eu tinha medo de mulheres que não fossem femininas e masculinos homens, eu tinha medo dessas pessoas e no curso eu fui reviver lá a minha adolescência e por que que eu era preconceituosa... Hoje eu consigo visualizar isso, mas... na verdade foi depois do curso, porque até o curso eu não tinha visto e visualizado essa situação, eu dizia: ah, eu não sou preconceituosa mas eu era [...]. (Entrevistada n. 12)

Os preconceitos foram mencionados nas entrevistas como referência ao processo reflexivo decorrente dos trabalhos realizados durante o curso. Para Chies (2010, p. 512):

O preconceito surge quando o indivíduo não consegue se posicionar com senso crítico ou reflexão perante as questões de sua própria cultura, assim não percebe que a sua visão preconcebida da realidade é resultado justamente de sua incapacidade de reconhecer que essa realidade pode ser vista de outra maneira, ou mesmo, que sua relação com a realidade pode ser pautada em outros elementos experimentados em meio a situações novas.

No discurso social as pessoas costumam negar que são preconceituosas, condenam atitudes relacionadas a preconceitos de toda natureza (com mais tolerância e convivência aos preconceitos de gênero) e não costumam refletir sobre suas próprias atitudes.

*Com certeza, eu falo a partir da minha experiência pessoal. Com certeza, porque mexeu muito comigo, extremamente, é aquilo que eu estava dizendo para você, **a gente não tem noção do quanto preconceituoso, do ranço cultural que está em nós, a gente não tem consciência**, eu acho que é extremamente importante por isso. O saber, o conhecimento liberta justamente por isso, porque você se vê e se vê num papel extremamente incômodo, mas é o desconforto e a angústia, né, que propicia essa mudança depois. (Entrevistada n.2)*

Como demonstrou Venturi (2011) na pesquisa Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil, mais de 90% das pessoas entrevistadas afirmaram que existe preconceito contra as pessoas LGBT mas menos de 30% afirmaram ter tais preconceitos. Os preconceitos relacionados ao gênero que foram mencionados nas

entrevistas estavam direcionados a uma homossexualidade presumida, referindo -se àquelas pessoas que comportam-se de maneira diferente da esperada.

Tinha coisa assim que eu ficava, eu tinha dúvida em relação a gente trabalha com educação infantil, muitas vezes a gente já percebe na criança da educação infantil um comportamento que, é diferente do padrão estabelecido pela sociedade, que ela já tem uma outra postura assim, mas a gente é com certeza o curso contribuiu sim para eu pudesse estar tendo também um olhar diferente assim, mais [...]. (Entrevistada n.6)

Quando um comportamento é entendido como diferente significa que existe um padrão estabelecido como Faria (2006, p. 285) comenta em seu artigo sobre pequena infância, educação e gênero que as pesquisas nessa área “têm mostrado que as crianças pequenas de 0 a 6 anos são capazes de múltiplas relações, são portadoras de história, são produtoras de culturas infantis, são sujeitos de direitos”. E que essas crianças são, desde cedo submetidas aos padrões tradicionais relacionados ao feminino e ao masculino. Essa submissão, no entanto, não se dá sem resistências e sem transgressões, são as crianças que transgridem esses marcadores que levam as educadoras ao estranhamento e são também elas que abrem espaço para pensar sobre outras formas de atuar na educação infantil. Para Vianna e Finco (2009, p. 280);

[...] a estranheza é o primeiro sentimento que as crianças transgressoras provocam nas professoras. Tal estranheza deriva da exposição do que todos esperavam que se mantivesse oculto e restrito. A criança transgressora desafia as normas pressupostas e coloca-as em discussão.

A discussão, nesse sentido, requer conhecimentos específicos que na atualidade a área dos estudos de gênero pode oferecer. A discussão que hoje se faz nas escolas incluindo a Educação Infantil é aquela fundada em saberes do senso comum entremeado a valores e crenças particulares das educadoras. Essa discussão acaba por reforçar a escola, desde o ingresso das crianças mais novas, como um espaço de desigualdades.

O sofrimento, como um dos resultados de uma educação que exclui, foi um dos sentimentos que chamaram a atenção de algumas das professoras entrevistadas. As análises do espaço da escola como uma das instituições que coopera com a manutenção das desigualdades abordaram seus impactos na vida dos envolvidos e trouxeram à tona sentimentos que muitas vezes as professoras não consideraram e que, manifestados pelas pessoas que foram vítimas das exclusões causadas pela escola causaram uma sensibilização.

Eu acho que os relatos que a gente viu lá das pessoas falando sobre o sofrimento que elas as vezes se deparavam por conta do preconceito, então a gente tem que ter um pouco mais de sensibilidade...saber que isso causa sofrimento no outro, né? (Entrevistada n.6)

[...] daí serviu para gente entender um pouco melhor o universo dessa...de todo esse gênero, de toda essa homofobia que o pessoal falava tanto, falava tanto, mas o quê que era isso? (Entrevistada n.7)

[...] Também, porque eu acho que quando você tem preconceito, quando você detesta, você sofre e faz o outro sofrer né, e quando você conhece fica mais fácil de você conviver de você aceitar e de você mesmo ser feliz, além de você não prejudicar o próximo, né (Entrevistada n. 13)

A não consideração do sofrimento está relacionada à invisibilidade das questões de gênero e sexualidade na escola, especialmente no que se refere à diversidade sexual:

Ao não falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda 'eliminá-los', ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas 'normais' os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui, o silenciamento - a ausência da fala - aparece como uma espécie de garantia da 'norma'. (LOURO, 2001, p. 67-68).

A invisibilidade e o silenciamento são justificadas nos discursos de professores e professoras por um receio de não saber como abordar o tema, por um despreparo técnico e pessoal, mas sobretudo por dificuldades pessoais advindas de seus próprios preconceitos e valores. A Entrevistada n. 7 assinalou, a seu modo, essa dificuldade: *"[...] porque não só os alunos como os professores tem muita discriminação, tem as cabecinhas ainda muito pequenas, sabe? Então como é que você vai passar para o aluno se você não tem[...]".* Nas reflexões que as professoras entrevistadas fizeram quando pensavam sobre as formas que os conhecimentos adquiridos no curso haviam interferido em seus próprios processos de aprendizagem que, retomando Paulo Freire (2008, p. 41) é também arriscar-se:

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

A partir dos trabalhos e abordagens vistos e discutidos sobre as distinções de gênero que se fazem na escola, as professoras levantaram reflexões acerca das atividades diárias e cotidianas, fazendo um movimento de questionamento das

práticas e reelaborando sobre as premissas que estão orientando essas práticas.

Como relatou a Entrevistada n. 1:

[...] mas assim, na escola ainda têm coisas que se impõe de uma forma... estranha, assim, por exemplo, você fazer fila de menino e menina, quer dizer, você tem a fila dos meninos e a fila das meninas, eu acho, na verdade, que eles brigariam menos na fila se fosse intercalado, ou se fosse mais misturado, sabe, que os meninos têm mais a coisa da competição entre eles e ali eles ficam separadinhos, só entre eles parece que até brigam mais.

As distinções de gênero na fala e nas atitudes das professoras mostraram-se tão arraigadas que mesmo quando questionam essas distinções seus argumentos se referem a elas. E assim características estereotipadas de meninos e meninas permanecem mantendo os princípios de organização e expectativa das escolas.

O movimento de reflexão, munido de conhecimentos que colaboram para desvelar questões naturalizadas e invisibilizadas como as questões de gênero, foi feito pelas professoras a respeito de si mesmas nos espaços de socialização e convivência social e familiar.

[...] meu marido até diz que eu sou muito feminista, eu não acho que eu seja muito feminista, eu acho que eu questiono algumas coisas, mas eu não sou assim tããã, é só uns principiozinhos... mas acho que sim, que esse curso aprofundou, porque você se reconhece melhor quando você vê que não é só você que pensa... que não é uma bobagem o que você está pensando, é uma coisa histórica, é uma coisa de grupos grandes, não é só no Brasil, não é só... não é minhoca da minha cabeça, sabe? (Entrevistada n.1)

Com certeza, eu acho que na conversa que eu tenho com as minhas amigas passou a ser um tema recorrente (questões de gênero). Sem sombra de dúvida no meu casamento isso repercutiu, não tinha como ser diferente, gerou crises, falando em crises conjugais, gerou algumas crises porque realmente tivemos que nos readaptar àquilo que eu aprendi, com certeza repercutiu na minha vida como um todo. (Entrevistada n.2)

Sempre quando a gente aprende, sempre há uma transformação e quando a gente passa a ter uma consciência dessa relação de poder que existe entre os sexos, né? A nossa prática cotidiana como mulher e como homem provavelmente tem que ter uma exigência de mudança, né? Porque você passa a olhar de uma outra maneira, a ler o mundo de uma outra maneira, então...o seu comportamento, as suas atitudes obrigatoriamente mudam [...] porque realmente gênero é todo dia, é toda hora, são todas as pessoas, né? É você entender a sociedade que você vive para tentar diminuir o preconceito que a gente carrega sem entender de onde ele veio, né? (Entrevistada n. 9)

Na verdade é uma tentativa porque a gente tem que estar se policiando. Nos nossos posicionamentos para gente às vezes não...já me peguei sim numa postura menininha...eu já me peguei. (Entrevistada n.3)

[...] todas as pessoas são pessoas e ponto, mas a gente acaba fazendo como o professor um comentário que ofende (contou um caso de humilhação pública que presenciou), que humilha. A gente não sabe quantas mulheres que convivem com a gente que não são agredidas quando chegam em casa, muitas vezes professoras, muitas vezes com formação, com conhecimento, então a gente não sabe e aí faz piadinha, (Entrevistada n.8)

As reflexões oportunizadas e estimuladas pelos estudos realizados durante o curso, que já haviam sido sinalizadas na etapa dos questionários, onde 79,6% das respondentes assinalaram que durante o curso puderam repensar seus conceitos e

preconceitos relacionados à gênero, 75,6% foram surpreendidas por reflexões que nunca tinham feito antes e 84,4% passaram a prestar mais atenção nas questões de gênero relacionadas as suas práticas, confirmou-se nas entrevistas. As professoras fizeram relações entre o conhecimento adquirido e suas práticas no dia-a-dia na escola, entre o conhecimento e suas vidas pessoais, suas relações familiares, seus espaços como mulheres, mães, esposas, filhas, etc. Para uma delas até a avó fez parte de suas reflexões:

Me ajudou a ver até o papel da minha vó e da minha mãe diante da sociedade e até o meu próprio papel diante da sociedade... porque a gente acaba assumindo, pela sociedade em si, que temos que fazer aquele papel que a sociedade impõe para gente, e a gente tem vontades e mesmo direitos que nem mesmo sabemos. (Entrevistada n.12)

O reconhecimento de si, de sua importância como mulher e como professora é empoderador, alguns relatos revelam o quanto esse reconhecimento, baseado em conhecimento, fez diferença em suas vidas. A fala seguinte foi feita pela mais jovem das entrevistadas, que está esperando seu primeiro filho e relatou que quando perguntada sobre o sexo do bebê pensou sobre o gênero como um fator descolado do sexo. Seu relato revelou um conhecimento que para muitas professoras ainda consiste em grande desafio, entender que gênero e sexo não são sinônimos.

Eu agora estou grávida, vou ter um filho, então eu acho que a gente tem que aprender desde cedo a ter esse respeito, a entender como é que funciona, como que são as coisas até para não se tornar uma pessoa depois não só rude, né, mas uma pessoa preconceituosa que, de repente possa deixar de oferecer oportunidade ou ter oportunidade por conta de não estar conhecendo essa realidade que faz parte da nossa vida. (Entrevistada n.11)

Em muitas falas das entrevistadas foi possível perceber a reflexão que elas fizeram ao longo e a partir do curso e continuam fazendo. Segundo Paulo Freire (2008, p. 22):” Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. A reflexão que se faz nesse universo pesquisado ultrapassa o espaço da prática e diz respeito também ao campo pessoal.

eu já tinha até uma noção disso, já percebia mas acho que ficou ainda mais claro. Consigo ver na mídia, consigo ver no dia-a-dia coisas que antes assim de repente nesses detalhes a gente não enxergava e agora às vezes numa propaganda de TV, numa novela ou então num encarte, numa revista eu percebo bastante [...] (Entrevistada n. 11).

7.4.4 Envolvimento

Essa categoria de análise voltou-se à percepção e coleta de indicações relacionadas ao envolvimento das professoras com o tema gênero em suas práticas

peçoais e profissionais. Considerou-se como envolvimento o interesse no assunto, as iniciativas tomadas para inserir o tema em suas aulas, a busca de aprofundamento teórico, a preocupação em difundir a importância do assunto, os cuidados decorrentes da aquisição dos conhecimentos como: criar situações para que seus pares repensem suas atitudes, propor estudos nas escolas envolvendo gênero, reconhecer que a educação deve ser inclusiva, preocupar-se com as novas gerações e seus valores.

No questionário, o construto envolvimento teve uma abordagem mais limitada, embora essa divisão tenha um caráter meramente metodológico pois, o envolvimento também pode ser considerado a partir dos construtos reflexão e mudança de atitude. A reflexão mais aprofundada pode significar que a pessoa está envolvida, uma vez que sua atitude não permaneceu na superficialidade. A mudança de atitude acontece se houver envolvimento e mobilização para tal, os processos estão interligados e inter-relacionados, a divisão é feita apenas para facilitar a análise.

Voltando aos questionários, o construto envolvimento teve índices altos com 80,6% das respondentes assinalando que durante o curso passaram a se interessar mais pelo tema gênero, 80,5% das professoras passaram a envolver-se mais e procuraram formas de inserir o tema em suas práticas, 86,3% assinalaram que o curso despertou sua vontade de compreender melhor o assunto e 78,1% afirmaram que sentiram necessidade de buscar aprofundamento teórico.

O curso visou uma sensibilização quanto às questões de gênero, o papel da escola, as desigualdades e seus processos de exclusão reafirmados por práticas corriqueiras que precisam ser repensadas. O processo que se deu foi além de uma sensibilização de acordo com os dados levantados na etapa quantitativa, sensibilizadas as professoras foram além da reflexão e sinalizaram que tiveram elementos para modificar suas práticas pessoais e profissionais. Envolveram-se com o assunto criando formas de inseri-lo em suas aulas, pois, como um assunto que atravessa todas as áreas do conhecimento é preciso intencionalidade para sua inclusão e intenção mostra envolvimento.

Nas entrevistas, as professoras relataram práticas, projetos, estudos decorrentes do processo de aprendizagem que viveram a partir da experiência do curso. Nos relatos os conhecimentos de gênero são facilmente identificados, como

dessa professora que desenvolveu um projeto sobre sexualidade na escola em que trabalhava:

Muitas das discussões que nós tivemos, o final delas foram as diferenças, o que é ser homem, o que é ser mulher, os preconceitos né? O poder de um, o poder de outro e aí eu tinha uma base bem maior para poder ajudar essas crianças, esses adolescentes a entender essa relação de poder, foi muito significativo. (Entrevistada n.9)

O que significa ser homem, ser mulher, as relações de poder que permeiam esses significados são reflexões fundamentais nos estudos de gênero e, é esse campo que se preocupa em penetrar nessa dinâmica problematizando a desigualdade. Sem o conhecimento de gênero essa professora não teria elementos para propor essa discussão, possivelmente ela nem consideraria esse trabalho desta forma. Nesse caso, a professora deu um exemplo de seu envolvimento e de como ela envolveu seus alunos e sua escola, em outro momento ela relatou que organizou um estudo com suas colegas onde convidou professoras do curso de gênero para ir até a escola. Outra professora entrevistada também desenvolveu um projeto com seus alunos e colocou que essa foi a 'única' alteração que o curso trouxe para sua prática, deixando implícita a dúvida se ela entendeu a importância de sua atitude.

Olha, a única alteração que sofreu foi querer trabalhar mais esse tema com as crianças. Até pelo fato de fazer do mesmo jeito que a gente passou a entender mais coisas, fazer eles entenderem também como que é tudo isso, tanto que a gente desenvolveu um projeto na escola sobre isso. (Entrevistada n.7)

Ao levarem seus conhecimentos para suas escolas as professoras estão, numa visão apoiada nos princípios do empoderamento, “envolvendo tanto dimensões individuais quanto coletivas” (BAQUERO, 2012, p. 184). O coletivo, envolvendo colegas de trabalho, sala dos professores, reuniões sociais, foram os espaços citados pelas professoras entrevistadas como lugares onde elas foram se colocando de outra maneira...

[...] então é extremamente importante até para conscientizar as pessoas de algumas coisas, orientar as pessoas com relação às algumas posturas inadequadas...muito importante. (Entrevistada n.2)

Sim, passei, nossa, para muita gente. Mulheres na sua maioria, para o pessoal da minha escola, passei o livro, passei um resumo, passei detalhes do curso que me chamaram muita atenção [...] Então, eu dialoguei bastante com muita gente sobre isso, chamei muita gente para o curso[...] (Entrevistada n.3)

[...] houve uma mudança porque na nossa semana pedagógica do ano passado, a semana toda foi sobre gênero, né? Então a primeira semente já foi lançada (Entrevistada n.9)

No exercício desse processo as aprendizagens continuam por meio de suas pesquisas para embasar seus projetos e propostas de inserção do tema em suas

aulas. As perspectivas se abrem e outras reflexões são feitas a partir de um novo olhar sobre a prática. Como na fala seguinte:

... eu propunha situações de jogos dramáticos em que os meninos representavam papéis femininos, as meninas representavam papéis masculinos em brincadeiras, assim, as vezes você tem um texto literário mesmo, né...você vai fazer um jogo dramático para brincar com aquele texto ali... e as crianças menores, elas topam tudo, eles brincam numa boa, né. Então nesse ponto eu já fui desfazendo, né, esses limites, assim, é aquilo de você deixar de fazer crachá azul para o menino, crachá rosa para menina, porque não tem necessidade disso, né... (Entrevistada n.1)

Mais uma vez conceitos da área dos estudos de gênero podem ser identificados em uma fala, a representação de papéis, o exercício de sentir-se como o outro, o questionamento acerca das marcas culturais representadas pelas cores, escolha das roupas, comportamentos, atitudes, são elementos que, quando trabalhados com crianças possibilitam que elas flexibilizem sua forma de ver-se, de ver o outro e as relações entre as pessoas. O lúdico alivia as tensões impostas pela cultura machista e liberta as crianças e as professoras para explorarem as diferentes maneiras possíveis de ser.

A percepção de que as práticas escolares são baseadas em valores calcados na desigualdade é uma condição que se dá pelo conhecimento. É preciso remexer as bases, estudar os fundamentos, revelar as amarras que mantêm a escola como um espaço de exclusão e desigualdade. Como argumentou PIGNATELLI (2001), os professores e professoras precisam reconhecer a sua cumplicidade nesse processo. Desde a análise do currículo, dos programas de ensino, planos de aulas e atividades até a distribuição dos espaços na escola precisam ser revistos com um enfoque de gênero para que as professoras percebam como a prática pode ser tendenciosa. A fala dessas professoras traz elementos desse repensar:

[...] que eu nunca tinha percebido que é questão dos livros didáticos, porque eu não uso livro didático, então, quando usei eu era aluna, então é algo que ficou muito distante e me chocou, me deu a sensação de que eu estava vendo um livro de 1960, né? Um livro atual com aquelas gravuras, com aquelas mensagens, não dá nem para dizer que eram subliminares, mensagens escancaradas de machismo. (Entrevistada n.3)

Eu lembro que no curso vocês comentaram “a partir desse curso vocês vão colocar os óculos do gênero”, então eu posso afirmar que realmente nós colocamos os óculos do gênero e a partir daí a gente começa a lidar com mais cautela com determinados assuntos respeitando essa individualidade de cada um. (Entrevistada n.11)

A perspectiva de gênero ao pensar sobre algo traz uma forma de ver o que acontece ao redor recheada de elementos de análise relacionados às questões de gênero. Na escola, a perspectiva de gênero lança um olhar diferenciado sobre as práticas do dia-a-dia onde as desigualdades e discriminações vão ‘pular’ aos olhos.

É nesse novo olhar que reside a importância da aquisição de conhecimentos de gênero e a reflexão sobre a prática, com sensibilização e envolvimento o trabalho a ser realizado pode construir outros significados.

Também da mesma forma né, a gente começa é, pensa assim na sala dos para professores, a gente tem lá um grupo de 30 para professores as vezes no recreio, aí a gente não sabe, então a gente tem que ter muito cuidado com como a gente coloca as coisas, e como eu já disse não é reprimir o outro, outro tem direito e sua opinião mas procurar intervir numa fala preconceituosa, trazendo uma outra ideia num comentário machista ou feminista demais às vezes também, né? Intervir de forma positiva, não reprimindo mas trazendo isso para um debate sadio, então, nas relações, isso dentro da escola, com a família, em espaços sociais que a gente convive. (Entrevistada n.8)

Essa fala levanta alguns elementos relacionados à sensibilização e envolvimento decorrentes do conhecimento de gênero. A professora falou sobre a convivência com seus colegas na sala dos professores, que é um ambiente onde para muitos a sensação de liberdade é confundida com autorização para toda forma de extrapolação. Ela fala em ter muito cuidado no sentido de não impor sua verdade e respeitar outras opiniões mas ainda assim intervir e trazer para um debate sadio. Nessa situação é onde cada professora, munida de conhecimentos e com um 'olhar de gênero', vai ampliando as possibilidades de disseminação de uma cultura de educação mais inclusiva, com mais respeito à diversidade e mais democrática.

O envolvimento de uma professora pode fazer grande diferença num grupo de professores. A diferença em suas atitudes e trabalhos realizados em sala de aula possivelmente afetarão o trabalho de outros professores, pois os alunos e alunas passam por várias professoras e professores e, como alunos questionam as posturas de seus professores.

Uma das professoras entrevistadas relatou que no curso repensou sua própria condição como mulher e a condição das mulheres em geral. Mobilizada por essa reflexão e pelos conhecimentos adquiridos sobre a questão sentiu a necessidade de desenvolver um trabalho com seus alunos onde procurou:

Mostrar sobretudo essa questão de que por mais que nós achemos que a mulher já superou toda e qualquer espécie de barreira social ou o que o valha, não superou coisíssima nenhuma. A mulher tem um papel...ou melhor, a mulher, ela precisa se portar de uma determinada maneira, espera-se da mulher um determinado comportamento e isso é assim sempre. E é bem interessante a reação que eles tem, porque eles não se consideram preconceituosos, aí a gente vai adentrando a temática, mostrando alguns exemplos e é interessante a reação, elas ficam realmente chocados, não dá nem para usar outra palavra, eles ficam muito chocados em ver que realmente as coisas não mudaram muito, que a mulher, o que ela fez...ela acumulou outras funções, mas na verdade aquela questão do papel, do cuidado, da nutrição, da administração, da organização do lar ainda é uma atribuição feminina, e é isso que eu problematizo com eles, que eu converso, e eles ficam muito surpresos com eles mesmos e eu percebo uma mudança de postura depois, é bem interessante. (Entrevistada n.2)

Nessa fala a professora relata o mesmo movimento que ela própria, em outro momento, disse ter vivido durante o curso. Sua experiência ilustra o nível de

envolvimento que ela assumiu, primeiro na sua autorreflexão e questionamentos acerca da condição feminina, depois na sua iniciativa de levar esse conhecimento para os alunos e presenciar suas reflexões e questionamentos de verdades que até então não haviam sido postas em discussão. Ela diz que percebeu por parte dos alunos uma mudança de postura a partir do momento que perceberam seus próprios preconceitos.

No relato das professoras entrevistadas em geral, praticamente todas colocaram a descoberta de seus próprios preconceitos como um dos momentos mais significativos da vivência do curso. Uma das falas sobre preconceito foi:

Muito, não só conceitos como preconceitos, até vou confessar aqui, até tenho vergonha de confessar, mas vou confessar... eu sempre fui muito preconceituosa no sentido assim... eu tive muitos amigos, é... eu tenho medo de falar algumas palavras tipo... afrodescendentes assim... o famoso negão, né? Eu tive muitos amigos, mas eu jamais namoraria um moreno, uma pessoa de cor, e ela não precisaria ser tão escura assim, tipo a tua cor assim eu não namoraria, mas assim [...]. (Entrevistada n. 12)

Essa professora, em seguida, relatou que no movimento de repensar sobre essa postura que, segundo ela, se referia ao passado, ficou se perguntado as razões de seu próprio modo de pensar. Ela olhou para as atitudes e pensamentos do passado com os olhos atuais, de alguém que já não vê sentido numa postura dessas e concluiu que deve ter perdido boas oportunidades por causa de seus preconceitos.

A questão é que não é só própria pessoa que perde por causa de seus preconceitos, aqueles que são atingidos, excluídos, desvalorizados por causa de atitudes e posturas preconceituosas é que perdem. No caso daquela professora que trabalha há seis anos na educação e atualmente na formação de professores no curso de Pedagogia e só foi 'parar para pensar' sobre seu próprio preconceito a partir do curso, é possível que suas atitudes tenham deixado marcas do seu preconceito na sua trajetória na educação.

Pesquisas relacionadas à percepção do preconceito do brasileiro já revelaram que somos um povo preconceituoso que não acha que tem preconceitos. A negação é fruto da naturalização das desigualdades e as atitudes preconceituosas passaram a ser tratadas como não problemáticas. Daí a importância de desvelar as formas sutis com que o preconceito se mantém na invisibilidade sobretudo na educação, campo em que as pesquisas "indicam que o preconceito é uma realidade nas escolas públicas".

Para a maioria das professoras pesquisadas a questão do preconceito foi problematizada e outras posturas estão sendo adotadas por elas demonstrando alterações em sua prática e o reconhecimento de que suas atitudes afetam os que estão a sua volta de forma negativa ou positiva. Como a fala seguinte:

Eu acho que sempre nossas condutas afetam, eu acho que por mais que a pessoa não altere naquela hora o comportamento dela, é como uma sementinha que ficou plantada, então eu acho que as nossas atitudes são muito mais importantes do que as nossas palavras, então, a nossa conduta, o nosso jeito de se posicionar, isso vai mexer e às vezes a pessoa não gosta mas mexeu e se mexeu já foi uma conquista. (Entrevistada n.3)

A fala de quem sofreu o preconceito 'na pele' revela percepções vindas da vivência pessoal e carrega conhecimentos da experiência que, no caso na fala da entrevistada a seguir, são passados para suas alunas como um testemunho da professora como mulher que lutou pelo seu espaço. Esse tipo de conduta possibilita às meninas perceberem que as mulheres têm história e nessa para essa história foi preciso perseverança e luta.

[...] esses tempos atrás uns 5 ou 6 anos atrás, quando eu não era concursada ainda [...], precisei procurar emprego, daí com toda a minha formação, inglês intermediário e tal, cheguei nas agências de emprego, sabe o que que eles me ofertavam? Auxiliar de cozinha, então você vê aí que existe um preconceito né [...] assim, quem estava me entrevistando era mulher, chegou a um ponto de eu ficar tão nervosa que eu falei: eu tenho mais qualificação do que você que está aí digitando e você me oferta auxiliar de cozinha? Então a gente vê que existe o preconceito social, então eu cobro isso das meninas se elas querem ser meninas liberadas não adianta falar assim: ah, eu vou casar e vou ser livre e tal porque existe uma barreira financeira, não adianta a gente fazer um conto de fadas, né, paras meninas, então eu acho que a gente interfere nesse sentido.

Entre as falas das entrevistadas, duas evidenciaram a questão da classe social. Uma delas foi a professora do relato anterior e a outra foi a Entrevistada n. 13 que atua como professora e vice-diretora de uma escola na região metropolitana de Curitiba. Essa professora relatou casos de abuso familiar e violência sexual sofrido por alunas da escola que ela acompanhou deu o suporte necessário. Na sua fala, a questão da classe social aparecia como um fator importante e mesmo a estrutura do município onde não existe delegacia da mulher e as vítimas de violência devem se reportar a policiais homens num ambiente que atende toda forma de violência.

A Entrevistada n. 14, quando comentava sobre suas colegas professoras disse que, pelo que ela percebe, muitas são de classe média e quando falam de suas infâncias e criações referem-se às suas mães como atuantes no sentido de ajudar na renda doméstica fazendo tricô ou coisas do tipo. Essa entrevistada teve uma história diferente e entende a história de sua mãe como uma mulher que trabalhou muito e sozinha para criar os filhos:

Ah, minha mãe sempre foi atuante...Ah, fazia tricô para fora... (sobre as colegas). Então não digo que não era atuante né, para época, mas muito diferente da minha que trabalhava em dois empregos e

em casa também, assim, minha mãe nunca teve diferença de homem e mulher, homem faz tudo, mulher faz tudo dentro de casa assim sabe? Quem tá em casa faz, se não for trabalhar na rua tem que fazer em casa...funcionava...ou fazia ou fazia (Entrevistada n. 14).

É inegável que as histórias individuais compõem as percepções, mas a questão da classe social é tão importante quanto o gênero, raça/etnia, geração para fazer uma análise. Não é possível supor que todos passem pelas mesmas experiências e nem que dependam dessas experiências para desenvolver um pensamento crítico sobre a realidade. Na educação as professoras estão trabalhando com uma diversidade de alunos e alunas, na educação pública a questão da classe é um ponto crucial principalmente para as meninas que vão adentrar em um mundo onde muitas vezes o fator econômico decide suas possibilidades. A Entrevistada n. 14 foi um exemplo disso, pois relatou que estava tentando finalizar o terceiro mestrado, que já tinha desistido de dois porque eram cursos que exigiam dedicação maior do que era possível para ela.

[...] eu tenho que trabalhar, eu participo da renda familiar então é, [...] ia estudar em casa era um tratado da aula e não dava, eu tinha roupa para lavar, outras coisas para fazer né e isso também é um empecilho né, porque querendo ou não, por mais que você eduque seus filhos, faça o seu marido lavar o pratinho depois, mas as panelas quem tem que lavar sou eu, ainda é assim...e eles sempre perguntam: O que que tem para comer mãe? [...] então é um pedaço de você que você tem que [...] E aí a gente também não desliga né [...] (Entrevistada n. 14)

Diante dessa fala percebe-se a importância da abordagem do movimento feminista como movimento plural que procura representar todas as mulheres considerando as especificidades de cada grupo de mulheres e estabelecendo as conexões entre esses grupos. É na discussão sobre as formas de viver das mulheres sob as várias perspectivas que as atravessam que o conhecimento da coletividade vai ser possível. A luta de umas não tem sentido para as outras até que ambas percebam que fazem parte das mesmas conexões e estão sujeitas à problemáticas que as fazem opressoras umas das outras, mesmo que seja pela omissão. Chies, (2010, p. 516) trata da importância da abordagem do feminismo:

Atualmente não se destaca a importância das feministas nas lutas e conquistas que hoje as mulheres usufruem como um novo tempo que, assim, se entende ter surgido por 'graça divina', supondo que um dia o mundo mudou, as portas se abriram para as mulheres e ponto final. Como articulação política para manter o status quo, os laços de historicidade entre gerações de mulheres são desfeitos para se dispersarem os questionamentos e as reivindicações.

Tanto o feminismo quanto os estudos de gênero têm trazido à tona questões importantes para tornar as mulheres mais conscientes de si e também da

coletividade, assim como mais capazes de compreender e atuar na trama de relações de poder que integra tanto as relações entre as mulheres e os homens quanto as relações entre as próprias mulheres. No estabelecimento de laços e no diálogo entre os gêneros e intra gêneros as percepções tornam possíveis as desnaturalizações e o combate às desigualdades.

A partir da categoria de análise envolvimento foi possível, pelas entrevistas, perceber que para algumas professoras o envolvimento foi vivido e continua fazendo parte de suas práticas. O fato de algumas delas relatarem as alterações nas suas relações pessoais e a abordagem de assuntos referentes a gênero em suas aulas foi revelador no que diz respeito aos seus envolvimento. As colocações que mencionaram levar discussões para seus colegas, interferir com argumentos diante de situações de conflito, adotar uma postura de cuidado e atenção com suas palavras e atitudes também foram fatores que revelaram o envolvimento das professoras com as questões de gênero e diversidade na escola.

CAPÍTULO 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa tese teve como objetivo geral:

Analisar os efeitos de um curso de formação sobre gênero na educação no empoderamento e na prática pedagógica das mulheres que atuam na educação básica.

E objetivos específicos:

- Identificar por meio das participantes dos cursos de formação de professores ofertados pela UTFPR em Curitiba e Região Metropolitana possíveis mudanças nas suas práticas pedagógicas decorrentes da participação nos cursos.
- Identificar por meio das participantes dos cursos de formação de professores ofertados pela UTFPR em Curitiba e Região Metropolitana possíveis mudanças na vida pessoal que representem formas de empoderamento da mulher.

Para atingir esses objetivos foi feita uma estruturação com a fundamentação teórica voltada para contextualização das bases fundantes das discussões sobre gênero e educação, que são: Os estudos de gênero, o feminismo, a escola, o currículo, professores e professoras, as políticas públicas relacionadas. Tendo como pressuposto acerca dos resultados da pesquisa a condição do empoderamento feminino essa categoria também foi fundamentada e relacionada às outras bases do trabalho, nessa abordagem o reencontro com as ideias de Paulo Freire colaborou para o enriquecimento de toda a pesquisa e das análises dos resultados.

As escolhas metodológicas relacionadas à coleta de dados foram feitas como intuito de num primeiro momento, através dos questionários, levantar indícios relacionados as perguntas de pesquisa:

Qual tem sido o alcance dos cursos de formação em gênero em relação ao empoderamento da mulher que trabalha no campo da educação básica?

Houve mudança na prática pedagógica e na vida pessoal das profissionais que participaram do curso de extensão universitária ofertado em 2010/2011 pela UTFPR campus Curitiba sobre Gênero e Diversidade Sexual na escola?

A possibilidade de enviar os questionários por *e-mail* tornou a interlocução muito mais abrangente e ágil e a elaboração do instrumento com o auxílio de um *software* especializado trouxe uma condução mais elaborada dessa etapa da pesquisa. Foi uma experiência muito interessante.

Com as entrevistas esperava-se confirmar e embasar os indícios levantados pelos questionários.

Assim, os dados da pesquisa revelaram que houve mudanças na prática pedagógica das professoras que responderam os questionários e também nas suas vidas pessoais. Cabe dizer que no decorrer do curso e também em outros trabalhos realizados com professoras que participam de cursos sobre gênero e diversidade essa fala é comum.

O diferencial é que essa pesquisa foi feita mais de um ano depois da realização do curso, o que evitou o período de euforia testemunhado por mim e por outras pesquisadoras que acontece durante ou logo após o término dos cursos. A manutenção da motivação e as novas buscas por aprofundamento são sinais de que a euforia deu lugar ao comprometimento.

Como citado no trabalho, a inserção de questões de gênero na educação, mesmo constando nos documentos oficiais desde 1996, o que faz 18 anos, tem sofrido resistências por parte da comunidade escolar. No trabalho com professores é comum perceber a surpresa diante do assunto, no entanto, talvez a surpresa seja resistência. Numa das aulas que ministrei como docente no curso de 2014 uma professora disse que já era o terceiro curso de gênero que ela fazia e logo após relatou que quando tem situações de indisciplina em suas aulas ela chama o diretor porque homem eles (estudantes) respeitam.

Com esse exemplo pretendi abordar que o fato de fazer um curso de gênero não significa que haverá uma mudança de postura ou uma assunção quanto à importância do trabalho. Por isso procurei perguntar nos questionários sobre as percepções, entendendo que só a partir do reconhecimento e percepção sobre as questões de gênero é que é possível o comprometimento. Aquela professora do meu exemplo ainda não percebia que estava reforçando a autoridade masculina diante da feminina.

Nas entrevistas os resultados revelaram as inúmeras percepções que as professoras entrevistadas construíram a partir do conhecimento de gênero. Elas relataram exemplos dessa percepção em situações tanto de sua prática pedagógica

como em sua vida pessoal. Essa parte da pesquisa reforçou os resultados que haviam se desenhado pelos questionários e ofereceu elementos importantes para o aprofundamento das questões relacionadas aos cursos sobre gênero e diversidade para professores. Essa pesquisa não foi pensada como uma forma de avaliação do curso em si mas entre seus resultados apareceram elementos que confirmaram a efetividade das abordagens adotadas na realização do curso. As entrevistadas mencionaram vídeos, assuntos, pesquisas, estudos e discussões que as auxiliaram a construir um novo olhar.

O curso também não tinha como prerrogativa o empoderamento feminino. Essa possibilidade foi proposta porque, como professora eu acredito na diferença que o conhecimento faz, e como docente de cursos de gênero eu presenciei relatos de mulheres que, depois de terem acesso a conhecimentos relacionados a gênero, modificaram a forma com que se posicionavam e passaram a valorizar-se e valorizar os outros.

De acordo com a base teórica do empoderamento a consciência de si e o conhecimento de seus direitos e possibilidades é base para as mulheres, principalmente aquelas que estão em situação de vulnerabilidade social. A base teórica também ajudou a compreender a situação que a escola passa, a importância de prestar atenção no currículo e de conhecer quem são os professores e professoras que atuam nas escolas, suas histórias, formações, crenças, preconceitos e compromissos. Sem conhecer o professor real vamos continuar desenhando políticas que supõe um professor imaginado e propondo práticas que não vão ser realizadas nas escolas.

O processo da tessitura da tese foi instigante e desafiador. Penso que a iniciativa de buscar elementos que revelassem um possível processo de empoderamento das professoras foi um reflexo de minha caminhada pessoal. Como mulher e também professora, pude perceber, ao me aprofundar no estudo dos campos de gênero e dos feminismos, o quanto as desigualdades são tomadas como naturais e o quanto um discurso opressor pode desaparecer com as possibilidades das mulheres. Pude perceber-me também como repetidora desses discursos. E como alguém que teve seu olhar ampliado a partir das lentes do gênero.

Atuando como docente de docentes pude perceber que muitas pessoas, homens e mulheres professoras também demonstraram um movimento de desvelamento da realidade e, como eu em outro momento, sentiam-se movidos

pelas novas percepções e entendimentos da realidade. A abordagem do trabalho no curso, com a perspectiva feminista, possibilitou uma reinterpretação das formas com que os espaços são definidos na escola, como as expectativas são construídas e as desigualdades perpetuadas. Para muitas professoras esse foi o único momento em que essa reflexão aconteceu, pois, em suas formações por área, graduações, licenciaturas e especializações a ótica feminista e de gênero não foi abordada.

O ambiente construído no decorrer do curso, fundado no diálogo, revelou que em geral, as professoras têm poucas oportunidades de discutir e pensar sobre a prática e por isso anseiam em falar, expor seus pontos de vista e questionar o que não lhes parece coerente. Em suas falas a necessidade de cursos como o pesquisado se confirma. Muitas vezes são falas carregadas de preconceitos, ideias baseadas na naturalização das desigualdades, fundamentos herdados do patriarcalismo, do machismo e da misoginia. A homofobia também aparece muito forte nos discursos ao mesmo tempo em que o receio de aprofundar-se na questão parece paralisar o pensamento.

A partir das entrevistas é possível afirmar que o preconceito e a discriminação sexual são grandes desafios para as professoras. Desde aquelas que não percebem questões de gênero até aquelas que, baseadas em crenças pessoais e/ou religiosas colocam a impossibilidade de compreender a diversidade sexual. A laicidade da escola pública fica fora das argumentações que se relacionam a diversidade sexual e a homofobia apareceu em várias falas das professoras entrevistadas.

O curso, como uma política pública, a partir dos resultados da pesquisa, teve grande impacto nas vidas pessoais e profissionais das professoras entrevistadas e para muitas delas resultou sim em empoderamento pois, ofereceu elementos para que as mulheres professoras tomassem consciência de seu espaço, de suas condições e a partir disso ofereceu suporte para que elas tomassem iniciativas que alteraram suas práticas.

A condição de empoderamento proposta por esse trabalho considera que a tomada de consciência resultante das reflexões contruídas a partir dos conhecimentos adquiridos no curso leve a uma condição de entendimento da questão das desigualdades, da participação de cada professora nesse processo. Se as professoras adquiriram condições de reconhecer a ideologia sexista, de identificar as limitações do patriarcalismo, de perceber-se como repetidoras de discursos

discriminatórios enquanto suas práticas deveriam ser de inclusão e democracia, considero que o empoderamento aconteceu. Se além do plano individual, as professoras passaram a perceber a importância de trabalhar com as novas gerações a construção de outras formas de interagir e construir saberes acessíveis a todos, desconstruir velhas verdades e desconfiar das certezas, mais um passo no processo de empoderamento se deu. Procurar envolver outras pessoas, tanto na escola como na vida pessoal são sinais muito positivos de ampliação da visão das professoras quanto às questões de gênero e a partir desses envolvimento a possibilidade de partir para ações concretas aumenta.

Contudo, a pesquisa também sinalizou as dificuldades de continuidade e aprofundamento do tema gênero e diversidade sexual por parte das professoras na volta ao seu cotidiano na escola. Algumas procuraram incluir o tema em suas aulas e esforçaram-se em introduzir novas discussões tanto nas escolas quanto na vida familiar. Porém, o não envolvimento da escola como um todo, a falta de material de apoio e o receio de estar entrando em uma área polêmica para a comunidade escolar acabam por paralisar as iniciativas. Segundo as entrevistadas, não houve, depois do curso abordado nessa pesquisa, nenhum outro momento de estudo relacionado.

As questões de apoio institucional que são decisivas para a manutenção de práticas pedagógicas inclusivas não foram observadas nos relatos das entrevistadas. A sensibilização resultante do curso não se sustenta sem apoio e realimentação constante pois, tanto o gênero como a diversidade sexual transitam em campos de resistência, de desinformação e de preconceitos. Mesmo as professoras que relataram uma compreensão mais descolada do senso comum em algumas falas, em outras revelaram amarras culturais, sociais, e preconceitos de toda ordem.

Essa pesquisa mostrou que um curso de formação pode fazer com que professoras alarguem suas compreensões, pensem criticamente sobre suas práticas e insiram outras formas de abordagem em seu dia-a-dia com intenção de minimizar desigualdades e construir uma escola inclusiva. Contudo, como um processo humano, a conscientização não se dá sem retrocessos, rupturas, resistências. A tendência é que essas práticas vão sendo substituídas pelas formas tradicionais de trabalho em sala de aula onde as desigualdades permanecem na invisibilidade.

Sem condições de apoio, acompanhamento, estrutura, acesso a materiais e momentos para discussão o trabalho com gênero e sexualidade fica comprometido. Pelas falas das entrevistadas pode-se perceber que enquanto algumas professoras relatam iniciativas importantes para a inserção de um olhar de gênero em suas práticas, outras ainda não percebem como isso seria possível. A relação entre as percepções de si, com um olhar de gênero, para a possibilidade de perceber as questões de gênero na prática pedagógica mostrou-se imprescindível. Perceber, nesse sentido, demanda tempo, aprofundamento e reflexão. Daí a importância do apoio institucional e continuidade em uma formação que precisa ser permanente.

Indicações para pesquisas futuras

Essa pesquisa confirmou que os conhecimentos adquiridos em um curso de formação para professores resultam em impactos em suas vidas pessoais e profissionais a longo prazo.

Outras pesquisas poderiam documentar esses impactos coletando histórias de vida no campo pessoal abrangendo um número maior de pessoas e também o público masculino.

Desenvolver pesquisas etnográficas junto a professoras que afirmam inserir o trabalho com gênero em suas práticas para documentar como esse processo se dá no cotidiano da escola. As análises podem concentra-se no trabalho pedagógico, na reação e participação dos alunos e alunas, na questão do material didático, nas dinâmicas das relações entre professora-aluno, professora-aluna, aluno-aluna, etc.

Construir um instrumento para coleta de dados a ser aplicado com alunos e alunas, adaptados ao nível de entendimento e maturidade de cada fase poderia ser uma pesquisa que possibilite captar a partir do ponto de vista dos alunos e alunas se o trabalho com gênero tem sido desenvolvido na escola.

Essas práticas e pesquisas não visariam nenhuma 'caça às bruxas' mas levantariam elementos concretos para orientar os trabalhos com os professores e com toda a comunidade da escola.

REFERÊNCIAS

AAUW. **Why so few?** Women in science, technology, engineering, and mathematics. 2010. Disponível em: <[http://www.aauw.org/learn/research/ upload/whysofew.pdf](http://www.aauw.org/learn/research/upload/whysofew.pdf)>. Acesso em 15 abr. 2014.

ABRAMO, Laís. Um olhar de gênero. Visibilizando precarizações ao longo das cadeias produtivas. In: ABRAMO, L.; ABREU, A R. P. (Orgs.). **Gênero e trabalho na sociologia latino-americana**. São Paulo: Alast, 1998.

ACHA, Omar; HALPERIN, Paula. **Cuerpos, géneros e identidades:** estudios de historia de género en Argentina. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2000.

AGUIAR, Neuma. **Gênero e ciências humanas:** desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Estudos Feministas**, v. 2, 2001.

ALVES, José Eustáquio Diniz; CAVENAGHI, Suzana Marta. Indicadores de desigualdade de gênero no Brasil. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, n. 18, v. 1, 2013.

AMABILE, Antonio Eduardo de Noronha. Políticas Públicas. In: CASTRO, Carmem Lucia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rubia Braga; AMABILE, Antonio Eduardo de. **Dicionário de Políticas Públicas**. Barbacena: Ed.UEMG, 2012.

AMARAL, Wagner Roberto do. A política pública de educação e diversidade da Rede Estadual de Educação do Paraná: trajetórias e perspectivas. In: AMARAL, W. R.; et al (Orgs.). **As políticas públicas de educação e diversidade do Paraná**. Curitiba: SEED-PR, 2010.

APPLE, Michel W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação e da pedagogia:** geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANTES, Paulo E. Vida e obra de Benjamin, Horkheimer, Adorno e Habermas. In: **Os pensadores**. 2. ed. São Paulo: Abril, 1983.

ARAÚJO, Tânia Maria; et al. Diferenciais de gênero no trabalho docente e repercussões sobre a saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 11, n. 4, 2006.

ASSIS, Gláucia de Oliveira; et al. Uma experiência de EAD na formação de professores: o curso Gênero e Diversidade na Escola no Polo de Florianópolis. In: MINELLA, Luzinete Simões; CABRAL, Carla Giovana (Orgs.). **Práticas pedagógicas e emancipação: gênero e diversidade na escola**. Florianópolis: Mulheres, 2009.

AUAD, Daniela. **Educar meninos e meninas: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. O curso Gênero e Diversidade na Escola como uma proposta de política igualitária. In: ROHDEN, Fabíola, ARAÚJO, Leila e BARRETO, Andréia. **Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação on line: curso gênero e diversidade na escola**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2008.

AVILA, André Heloy; TONELI, Maria Juracy Filgueiras; ANDALO, Carmen Silvia de Arruda. Professores/as diante da sexualidade-gênero no cotidiano escolar. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, jun., 2011.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do Estado do Paraná (1983-1994): Legitimação, resistências e contradições. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, 5 fev. 2014. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/download/9720/7106>>. Acesso em: 27 Abr. 2014.

BADINTER, Elisabeth. **Rumo equivocado: o feminismo e alguns destinos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BANDEIRA, Lourdes. Brasil: fortalecimento da secretaria especial de políticas para as mulheres para avançar na transversalização da perspectiva de gênero nas políticas públicas. In: MELO, Hildete Pereira; BANDEIRA, Lourdes. **A pobreza e as políticas de Gênero no Brasil**. CEPAL. Série Mujer y Desarrollo. n. 66. jun. 2005. p. 43-76.

BAQUERO, Rute Vivian Angelo. Empoderamento: instrumento de emancipação social? Uma discussão conceitual. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan.-abr. 2012.

BARBIERI, Teresita. Sobre la categoría género. Uma introducción teórico-metodológica. In: RODRÍGUES, Regina (Ed.). **Fin de siglo: genero y cambio civilizatorio**. Santiago: Isis Internacional, 1992. p. 111-128. (Ediciones de las Mujeres, n. 17).

BARRETO, Alexandre Franca. Uma aventura virtual da realidade pedagógica: gênero, educação, binarismo e fluidez. In: ROHDEN, Fabíola, ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andréia. **Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação on line**: curso gênero e diversidade na escola. Rio de Janeiro: CEPESC, 2008.

BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila. Reflexões sobre o processo de produção e da oferta do Curso Gênero e Diversidade na Escola. In: ROHDEN, Fabíola, ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andréia. **Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação on line**: curso gênero e diversidade na escola. Rio de Janeiro: CEPESC, 2008.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som. Petrópolis: Vozes, 2002.

BELLONI, Maria Luiza. Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. **Caderno Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 41-56, jan./jun. 2007.

BELSEY, Catherine. **Poststructuralism**: a very short introduction. New York: Oxford University Press, 2002.

BEM, Sandra Lipsitz. **The lenses of gender**: transforming the debate on sexual inequality. New Haven: Yale University Press, 1994.

BERENI, Laure; et al. **Introduction aux gender studies**: manuel des études sur le genre. Bruxelles: De Boeck, 2008.

BLAY, Eva Alterman. Mulheres cientistas: aspectos da vida e obra de Khäte Schwarz. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 18, n. 2, Ago. 2010. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ref/v18n2/10.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

_____. Núcleos de estudos da Mulher x Academia. In: ENCONTRO NACIONAL DE NÚCLEOS E GRUPOS DE PESQUISAS, 2005-2006. **Pensando gênero e ciência**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, Apr. 2002

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomas Tadeu. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011.

BRASIL. Cadernos SECAD 4. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. MEC/SECAD. Brasília, 2007.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/MEC/MJ, 2006a.

_____. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Brasília; Rio de Janeiro: SPM/CEPESC, 2007.

_____. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-racial. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e dá outras providências. Brasília/DF: MEC, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE n. 16 de 8 de abril de 2009**. Estabelece orientações e diretrizes para a realização de curso de formação continuada de profissionais da educação básica e produção de materiais didático-pedagógicos e paradidáticos voltados para a promoção do reconhecimento da diversidade sexual e o enfrentamento ao sexismo e a homofobia e para promoção da equidade de gênero no contexto escolar. Brasília/DF: MEC, 2009c.

_____. Ministério da Educação. **Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar**: principais resultados. Brasília, MEC/INEP, 2009c.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil**: o ano de 2011. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2012.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade **Educação na diversidade**: experiências de formação continuada de professores. TELES, Jorge Luiz; MENDONÇA, Patrícia Ramos. (Orgs.). Brasília: SECAD, 2006b.

_____. **Termo de Referência**: instruções para apresentação e seleção de projetos de capacitação/formação de profissionais da educação para a cidadania e a diversidade sexual, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/termo_ref.pdf>. Acesso em 13 maio 2010.

BRITO, Rosemeire dos S. Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar de meninos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 129-149, jan./abr. 2006.

BRITZMAN, Deborah P. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Professoras e Eros. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 35, dez. 2009 .

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. WEED, Elizabeth. **The question of gender: Joan W. Scott's critical feminism**. Bloomington: Indiana University Press, 2011.

CABRAL, Carla Giovana; MINELLA, Luzinete Simões (Orgs.). **Práticas pedagógicas e emancipação: gênero e diversidade na escola**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2009.

CAETANO, Marcos Rodrigo Vale; HERNÁNDEZ, Jimena de Garay. Para além das dicotomias: performances de gênero, sexualidades e questões à escola. **Revista Advir**, Rio de Janeiro, jul. 2012.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Feminismos e construção da cidadania das mulheres: avanços e desafios nos campos da educação, trabalho e política no fim do século XXI. In: BRABO, Tânia Sueli A. M. (Org.) **Gênero, educação e política: múltiplos olhares**. São Paulo, Ícone, 2009.

_____. Gênero é um conceito complexo e de difícil sensocomunização. Considerações a partir de uma experiência de formação docente. Instrumento: **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 12, n. 2 jul./dez. 2010.

_____. Modos de educação, gênero e relações escola–família. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, p. 121, 2004.

CARVALHO, Marília Gomes de. **Ciência, tecnologia e gênero: abordagens ibero-americanas**. Curitiba: UTFPR, 2011.

CARVALHO, Marília Pinto de. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. **Revista de Educação Pública**, v. 21, 2012.

_____. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero, cor/raça. In: MELO, Hildete Pereira de; PISCITELLI, Adriana; MALUF Sônia Weidner; PUGA, Vera Lucia. (Orgs.). **Olhares Feministas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

CARVALHO, Roberto Muniz Barretto. Georges Snyders: em busca da alegria na escola. **Perspectiva**, v. 17, n. 32, p. 151-170, 1999.

CASAGRANDE, Lindamir Salete. **Entre silenciamentos e invisibilidades**: relações de gênero no cotidiano das aulas de matemática. Tese (Doutorado em Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

_____. Quem mora no livro didático? Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia. Centro Federal de Educação Tecnológica. Curitiba, 2005.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de (Orgs.). **Igualdade de gênero: enfrentando o sexismo e a homofobia**. Curitiba: UTFPR, 2011.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHANTER, Tina. **Gênero**: conceitos-chave em filosofia. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CHIES, Paula Viviane. Identidade de gênero e identidade profissional no campo de trabalho. **Revista Estudos Feministas**, v. 2, n.18, 2010.

CITELI, Maria Teresa. Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 132, 2sem., 2001.

COELHO, Edgar Pereira; DE MARI, Cezar Luiz. Paulo Freire e a educação de jovens e adultos: uma abordagem interdisciplinar. **Revista Educação Online**, n. 14, p.39-53, ago./dez. de 2013.

CORRÊA, Mariza. Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.16, p. 13-30, 2001.

CORTEZ, Mirian Béccheri; SOUZA, Lídio de. Mulheres (in)subordinadas: o empoderamento feminino e suas repercussões nas ocorrências de violência conjugal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, n. 2, p. 171-180, 2008.

COSTA, Claudia de Lima. O leito de procusto: gênero, linguagens e as teorias feministas. **Cadernos Pagu**, v. 2, 1998.

CRUZ, Tânia Mara; CARVALHO, Marília Pinto de. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, jun. 2006.

DAMASCENO, M. C. G.; SILVA, I. M. Saber da prática social e saber escolar: refletindo essa relação. In: REUNIÃO DA ANPED, 19., **Anais...** 1996.

DEACON, Roger; PARKER, Ben. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DELPHY, Christine. **L'ennemi principal: penser le genre**. Paris: Sillepse, 2001.

DICIONÁRIO da Língua Portuguesa Contemporânea. Lisboa: Academia das Ciências; Verbo, 2001.

DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa [on line], 2008-2013. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/fanzine>>. Acesso em 6 jun. 2014.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista** n.39, 2011.

DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata Nunes (Orgs.). **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: 2004, p. 80-108.

DOWNS, Laura L. Les gender studies américaines. In: MARUANI, Margaret (dir.). **Femmes, genre et sociétés: l'état des savoirs**. Paris: La Découverte, 2005. p. 356-363.

DUARTE, Constância Lima. Feminismo e literatura no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, dez. 2003.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Gênero e políticas públicas. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 1, jan-abr. 2004a.

_____. Políticas públicas e gênero. In: SÃO PAULO. Prefeitura Municipal. Coordenadoria Especial da Mulher; Secretaria do Governo Municipal. **Políticas públicas e igualdade de gênero**. GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lúcia da (Orgs.). São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004b.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu** n. 26, 2006.

FARIA, Nalu. Gênero e políticas públicas. In: NOBRE, Miriam; FARIA, Nalu; SILVEIRA, Maria Lúcia. **Feminismo e luta das mulheres: análise e debates**. São Paulo: SOF, 2005.

FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17-18, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a02.pdf>>. Acesso em 29 dez. 2012.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima R. **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FELITTI, Karina; QUEIROLO. História. Cuerpos, género y sexualidades a través del tiempo. In: ELIZALDE, Silvia; FELITTI, Karina; QUEIROLO, Graciela. **Género y sexualidades em las tramas del saber**. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2009.

FERREIRA, Beatriz Ligmanovski; LUZ, Nanci Stancki da. Sexualidade e gênero na escola. In: LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salet. (Orgs.). **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola**. Curitiba: UTFPR, 2009.

FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.

FILIPAK, Alexandra; MIRANDA, Tereza Lopes. Política pública de formação de professoras/es em gênero, diversidade sexual e relações etnicorraciais: entre o poder da escola e a escola do poder. In: SIMPÓSIO DE GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS, 1., 2010, Londrina, PR. **Anais...** Londrina, 2010.

FINCO, Daniela. Educação Infantil, gênero e brincadeira: das naturalidades às transgressões. In: 28a. REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). 28., 2005, **Anais...** Caxambu (MG), 2005.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. Poder e saber. In: Motta, M. B. da (Org.) **Estratégia, poder-saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Coleção Ditos & Escritos. Volume IV).

_____. **Vigiar e punir: a história da violência nas prisões** 19. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, Dominique. Movimentos feministas. In: HIRATA, Helena; et al. (Orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: UNESP, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

_____. SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano de professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Edmundo Leal de. Alguns aspectos da linguagem científica. **Sitientibus**, Feira de Santana, n.12, 1994.

FURLANI, Jimena. Professora on-line e professora presencial: desafios para o curso Gênero e Diversidade na Escola. In: MINELLA, Luzinete Simões; CABRAL, Carla Giovana (Orgs.). **Práticas pedagógicas e emancipação**: gênero e diversidade na escola. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2009.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GARCIA, Olga Regina Zigelli; et al. Experiências pedagógicas do Polo de Blumenau nos encontros presenciais: escolhas didáticas. In: MINELLA, Luzinete Simões; CABRAL, Carla Giovana (Orgs.). **Práticas pedagógicas e emancipação**: gênero e diversidade na escola. Florianópolis: Mulheres, 2009.

GESSER, Marivete; et al. Psicologia escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 2, n. 16, 2012.

GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomás Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOELLNER, Silvana V. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 71-83, mar. 2010.

GOHN, Maria da Glória. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 20-31, maio-ago. 2004.

GOLDANI, Ana Maria. Demografia e feminismos: os desafios da incorporação de uma perspectiva de gênero. In: AGUIAR, Neuma. **Gênero e ciências humanas**: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

GRESPLAN, Carla Lisbôa; GOELLNER, Silvana Vilodre. Querem, na escola, transformar seu filho de 6 a 8 anos em homossexual: sexualidade, educação e a potência do discurso heteronormativo. **Revista Entreideias - Educação, Cultura e Sociedade**, n.19, 2011.

GUILLAUMIN, Colette. **Sexe, race et pratique du pouvoir**. Paris: Coté-femmes, 1992.

GUIMARÃES, Maria de Fátima. Trajetória dos feminismos. Introdução à abordagem de gênero. In: BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Marcadas a Ferro**: Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez., 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 7-41, 1995.

HARDING, Sandra. **The science question in feminism**. Nova York: Cornell University Press, 1986.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2009.

IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). **O Sistema de Indicadores de Percepção Social: tolerância social à violência contra as mulheres**. Base de dados. Disponível em: <http://ipea.gov.br/porta1/images/stories/PDFs/SIPS/140327_sips_violencia_mulheres.pdf>. Brasília: IPEA, 2014.

IPS. **Gender and Development Glossary**. 3rd. ed. e-version IPS Asia-Pacific 2010. Disponível em: <<http://www.ips.org/mdg3/GenderandDevelopmentGlossary.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2010.

IZQUIERDO, María Jesús. Los costos ocultos de la masculinidad. La Manzana. **Revista Internacional de Estudios sobre Masculinidades**. Puebla (MEX.), v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <www.estudiosmasculinidades.buap.mx>. Acesso em: 16 mar. 2008.

_____. Uso y abuso del concepto de gênero. In: VILANOVA, Mercedes (Org.). **Pensar las diferencias**. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, 1994. p. 31-53.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/SECAD/UNESCO, 2009.

KABEER, Naila. **Gender Mainstreaming in poverty eradication and the millennium development goals:** A handbook for policy makers and others stakeholders. CIDA and IDRC, Canadá, London: Commonwealth Secretariat, 2003.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LEÓN, Magdalena. El empoderamiento de las mujeres: encuentro del primer y tercer mundos em los estudios de género. **La ventana**, v. 13, p. 94-106, 2001. Acesso em 3 jul. 2012. Disponível em <<http://publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/laventana/Ventana13/vetana13-4.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 46. p. 201-218. dez. 2007

_____. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/SECAD/UNESCO, 2009.

LUCENA, Carlos; et al. Pistrak e Marx: os fundamentos da educação Russa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. esp., p. 271-282, abr. 2011.

LUTTRELL, Cecilia; et al. **Understanding and operationalizing empowerment.** London: ODI Working Papers, 2009. Disponível em: <<http://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/5500>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

LUZ, Nanci Stancki da. Desafios e avanços nas políticas públicas de gênero. In: LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salete. (Orgs.). **Construindo a igualdade na diversidade:** gênero e sexualidade na escola. Curitiba: UTFPR, 2009.

MADSEN, Nina. A construção da agenda de gênero no sistema educacional brasileiro (1996-2007). **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 23, n. 3, dez. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/se/v23n3/a29v23n3.pdf>>. Acesso em 27 set. 2009.

MADUREIRA, Valéria Faganello; ATHAYDE, Maria Cristina de Oliveira; GALLINA, Justina Franchi. A experiência docente no GDE em Concórdia, Santa Catarina. In:

MINELLA, Luzinete Simões; CABRAL, Carla Giovana (Orgs.). **Práticas pedagógicas e emancipação: gênero e diversidade na escola**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2009.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 2.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

MARCONDES, Mariana Mazzini. A política de creches do PAC-2 e o cuidado: análise na perspectiva da indivisibilidade e interdependência de direitos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10., **Anais...** Florianópolis, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARIANO, Silvana Aparecida. Modernidade e crítica da modernidade. **Cadernos Pagu**, v. 30, jan./jun., 2008.

_____. O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 3, set./dez. 2005.

MARINHO, Emerson; LINHARES, Fabricio; CAMPELO, Guaracyane. Os programas de transferência de renda do governo impactam a pobreza no Brasil? **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 65, n. 3, sept. 2011.

MAROCO, João. **Análise de equações estruturais: fundamentos teóricos, software e aplicações**. Perô Pinheiro: Rolo e Filho, 2010.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MATOS, Maria Izilda S. de. Estudos de gênero: percursos e possibilidades na historiografia contemporânea. **Cadernos Pagu**, v.11, p.67-75, 1998.

MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um *campo novo* para as ciências. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.16, n.2, p. 440, maio-ago. 2008.

MATOS, Olgária C. F. **A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo**. São Paulo: Moderna, 1993.

MAYER, Bel Santos. De obstáculo a desafio: o tratamento da diversidade nos textos, nas aulas presenciais e na prática dos educadores e educadoras do Curso GDE. In: ROHDEN, Fabíola, ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andréia. **Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação on line: curso Gênero e Diversidade na Escola**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2008.

MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. **Revista Estudos Feministas**, v.16, n.3, p. 809-840, dez. 2008.

MEIRELLES, Mauro; INGRASSIA, Thiago. Perspectivas teóricas acerca do empoderamento de classe social. In: **Revista Eletrônica Fórum Paulo Freire**. v.2, n. 2, 2006. Disponível em: <https://www.academia.edu/2341009/Perspectivas_teoricas_acerca_do_empoderamento_de_classe_social>. Acesso em: 14 mar. 2012.

MELO, Hildete Pereira; BANDEIRA, Lourdes Maria. O feminismo no Estado: a SPM a caminho de uma década - a implementação de políticas públicas pela igualdade de gênero. In: SIMPÓSIO TEMÁTICO 59. **Anais...** Florianópolis, 2010. (Fazendo Gênero 9).

MENEGHEL, Stela Nazareth; FARINA, Olga; RAMAO, Silvia Regina. Histórias de resistência de mulheres negras. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v.13, n.3, dez. 2005.

MEYER, Elizabeth J. **Gender and sexual diversity in schools**. London/New York: Springer, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, (RJ): Vozes, 1994.

MOREIRA, Nathalia Carvalho; et al. Empoderamento das mulheres beneficiárias do Programa Bolsa Família na percepção dos agentes dos Centros de Referência de Assistência Social. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 2, Apr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v46n2/a04v46n2.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

MOTT, Luiz. Por que os homossexuais são os mais odiados dentre todas as minorias. In: SEMINÁRIO GÊNERO & CIDADANIA (Tolerância e Distribuição da Justiça). Núcleo de Estudos de Gênero 2002.

NELSON, Cary; SILVA, Paula; SILVA, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomás Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, 2000.

_____. La interpretación del concepto de género. In: TUBERT, Silvia (Ed.). **Del sexo al género: los equívocos de um concepto**. Madrid: Ediciones Cátedra, 2003.

NICOLAU, Stella Maris; SCHRAIBER, Lilia Blima; AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita. Mulheres com deficiência e sua dupla vulnerabilidade: contribuições para a construção da integralidade em saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v18n3/32.pdf>>. Acesso em: 12 Mar. 2014.

NOSELLA, Paolo; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A educação em Gramsci. **Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 25-33, 2013.

NOVELLINO, Maria Salet Ferreira. Chefia feminina de domicílio como indicador de feminização da pobreza e políticas públicas para mulheres pobres. In: SEMINÁRIO AS FAMÍLIAS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL, 2005, **Anais...** Belo Horizonte. Disponível em: <www.abep.nepo.unicamp.br>. Acesso em: 2 dez. 2011.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, 2001.

ODM (Objetivos de Desarrollo Del Milenio). **Mdg Report 2010**. Naciones Unidas, Nueva York, 2010. Disponível em: <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/pdf/MDG_Report_2010_SP.pdf#page=22>. Acesso em 7 out. 2010.

OLIVEIRA, Adriana Lucinda de. A trajetória de empoderamento de mulheres na Economia Solidária. **Revista Gênero**, Niterói, v.5, n.2, p. 157-177, 1. sem. 2005

ORSO, P., TONIDANDEL, S. A pedagogia histórico-crítica e o currículo básico para a escola pública do Paraná – 1990: do mito à realidade. **Germinal - Marxismo e Educação em Debate**, n. 5, fev. 2014. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/download/9706/7094>>. Acesso em: 27 abr. 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Documento Síntese PDE**. Curitiba: SEED, 2012.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, São Paulo, v.24, n.1, 2005.

PERROT, Michelle. Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência. **Cadernos Pagu**, n. 4, p. 9-28, 1995.

PETERSON, Zoe D. What Is sexual empowerment? A multidimensional and process-oriented approach to adolescent girls' sexual empowerment. **Sex Roles**. Springer, v.62, n.5-6, p.307-313, mar. 2010.

_____. LAMB, Sharon. The political context for personal empowerment: continuing the conversation Feminist Forum. **Sex Roles**. Springer, mar. 2012.

PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2011.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. Introdução e entrevista de Demerval Saviani e Betty Antunes de Oliveira. 13. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

PISCITELLI, Adriana. Ambivalência sobre os conceitos de sexo e gênero na produção de algumas teóricas feministas. In: AGUIAR, Neuma. **Gênero e ciências humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

_____. Gênero em perspectiva. **Cadernos Pagu**, v. 11, p.141-155, 1998.

PRIORE, Mary Del. A “velha igualdade” e a “nova identidade”. **HISTORIEN - Revista de História**, Petrolina, n. 2, jan./mar. 2010.

RAGO, Margareth. Descobrimo historicamente o gênero. **Cadernos Pagu**, v. 11, p.89-98, 1998a.

_____. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Miriam Pillar. **Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade**. Florianópolis: Ed.Mulheres, 1998b.

RAO, Nitya; SWEETMAN, Caroline. Introduction to gender and education. **Gender & Development**. v. 22, n. 1, 2014.

REPROLATINA. Soluções inovadoras em saúde sexual e reprodutiva: estudo qualitativo sobre a homofobia no ambiente escolar em 11 capitais brasileiras. p. 1-65. 2011. Disponível em <http://www.reprolatina.org.br/site/html/atividades/downloads/escola_sem_homofobia/Relatorio_Tecnico_Final.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2013.

RESEARCH EU. **Women in Science**. European Communities, 2009. Disponível em <<http://ec.europa.eu/research/research-eu>>. Acesso em: 22 jun. 2010.

RIBEIRO, Claudia Maria. **A fala da criança sobre sexualidade humana: o dito, o explícito e o oculto**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. Crianças, gênero e sexualidade: realidade e fantasia, possibilitando problematizações. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, ago. 2011.

_____. Gênero e sexualidade na formação de educadoras e educadores: navegando pelas artes. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA

REGIÃO SUL (ANPEd Sul - Formação, ética e políticas: Qual pesquisa? Qual Educação?), 8., 2010, Londrina. **Anais...** Londrina (PR): UEL, 2010. v. 1

_____. SOUZA, Ila M. S. (Orgs.). **Educação inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção.** Lavras: Ed.UFLA, 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 2007.

ROHDEN, Fabíola. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, jan./abr., 2009.

_____. ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andréia. **Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação on line:** curso Gênero e Diversidade na Escola. Rio de Janeiro: CEPESC, 2008.

_____. CARRARA, Sérgio. O percurso da experiência gênero e diversidade na escola: pretensões, realizações e impasses. In: ROHDEN, Fabíola, ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andréia. **Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação on line:** curso Gênero e Diversidade na Escola. Rio de Janeiro: CEPESC, 2008.

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha. Gênero e cotidiano escolar: dilemas e perspectivas da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis v. 7, p. 11-30, 2009.

SADKER, David; SILBER, Ellen. **Gender in the classroom: Foundations, skills, methods, and strategies across the curriculum.** New York: Routledge, 2007.

SAFFIOTI, Heleieth. Diferença ou indiferença: gênero, raça/etnia, classe social. In: GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lúcia da (Org.). **Políticas públicas e igualdade de gênero.** São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004. (Cadernos da Coordenadoria Especial da Mulher, 8)

SANTOS, Daniele Vasco; LEMOS, Flávia Cristina Silveira. Uma analítica da produção da mulher empoderada. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 2, 407-414, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCAVONE, Lucila. **Dar a vida e cuidar da vida: feminismo e ciências sociais.** São Paulo: Ed.Unesp, 2004.

_____. Estudos de gênero: uma sociologia feminista. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, n. 1, p. 17-186, 2008.

SCHIEBINGER, Londa. Mais mulheres na ciência: questões de conhecimento. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.15, supl., p.269-281, jun. 2008.

_____. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru: EDUSC, 2001.

SCOTT, Joan W. El movimiento por la paridad: un reto al universalismo francés. In: BORDERÍAS, Cristina (Ed.). **Joan Scott y las políticas de la historia**. Barcelona: Icaria Editorial, 2006.

_____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

_____. O enigma da igualdade. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2005.

_____. Prefácio a Gender and Politics of History. **Cadernos Pagu**, n.3, 1994.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. 2. ed. São Paulo: EDU-EDUSP, 1987. v. 1.

SILVA, Cristiani Bereta da, SILVA, Cintia Tuler. Formação docente em Gênero e Diversidade na Escola. In: MINELLA, Luzinete Simões; CABRAL, Carla Giovana (Orgs.). **Práticas pedagógicas e emancipação: gênero e diversidade na escola**. Florianópolis: Ed.Mulheres, 2009.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da. Limites na construção de uma identidade política: condicionantes de gênero e de classe sobre o trabalho docente na Educação Infantil. Sociedade e cultura. **Revista de Ciências Sociais**, Goiânia, v.9, n. 2, jul. 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVEIRA, Maria Lúcia da. Políticas públicas de gênero: impasses e desafios para fortalecer a agenda política na perspectiva da igualdade. In: GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lúcia (Orgs.). **Políticas públicas e igualdade de gênero**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SMIGAY, Karin Ellen von. Sexismo, homofobia e outras expressões correlatas de violência: desafios para a psicologia política. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 32-46, jun. 2002.

SOIHET, Rachel. História, mulheres, gênero: contribuições para um debate. In: AGUIAR, Neuma. **Gênero e ciências humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

_____. PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.27, n.54, 2007.

SORJ, Bila; Fontes, Adriana; MACHADO, Danielle Carusi. Políticas e práticas de conciliação entre família e trabalho no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 132 , 2007.

SOUSA, Rosa Maria Borges Cardoso de; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. Mulheres na gerência em tecnologia da informação: análise de expressões de empoderamento. **Revista Gestão USP**, v. 16, n. 1, p. 1-16, jan./mar. 2009.

STANFORD ENCYCLOPEDIA OF PHILOSOPHY. **Feminist Perspectives on sex and gender**. Stanford (ENG): Stanford University, 2008.

STOLCKE, Verena. La mujer es puro cuento: la cultura del género. **Revista Estudos Feministas**, v. 12, n. 2, p. 77-105, 2004.

STOLLER, Robert J. **Sex and gender**. New York: Science House, 1968.

STREY, Marlene Neves; CABEDA, Sonia T. Lisboa; PREHN, Denise Rodrigues. **Gênero e cultura: questões contemporâneas**. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2004.

SUÁREZ, Mireya. A problematização das diferenças de gênero e a antropologia. In: AGUIAR, Neuma. **Gênero e ciências humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

SWAIN, Tania N. Entrevista com a professora Tania Navarro-Swain. In: MARTINS, ESTEVÃO C. R. **Textos de História**, v. 15, n. 1/2, p. 196-311, 2007. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/download/975/642>>. Acesso em: 5 abr. 2010.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa (PB): Ed.Universitária, 2007.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **O que são direitos humanos das mulheres?** São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos).

THÉBAUD, Françoise. Sexe et genre. In: MARUANI, Margaret (dir.). **Femmes, genre et sociétés: l'état des saviors**. Paris: La Découverte, 2005. p. 59-65.

TORTATO, Cíntia de Souza Batista. Profissionais da educação infantil e ensino fundamental diante das questões de gênero e diversidade sexual: as possibilidades da literatura infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., **Anais...** Caxambu (MG), 2008.

_____. CARVALHO, Marília Gomes de. Gênero e sexualidade no cotidiano escolar: sobre as resistências. In: FAZENDO GÊNERO 9 (Diásporas, diversidades, deslocamentos). 2010, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2010.

_____. CASAGRANDE, Lindamir Salete; CARVALHO, Marília Gomes de. Relações de Gênero no Ensino Fundamental e Médio: abordagens iniciais. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E GÊNERO, 8., 2010, **Anais...** Curitiba, 2010.

_____. CASAGRANDE, Lindamir Salete; CARVALHO, Marília Gomes de. Relações de gênero no ambiente escolar: uma discussão necessária. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE TECNOLOGIA E SOCIEDADE, 3., 2009, Curitiba, **Anais...** Curitiba: UTFPR, 2009.

TRAT, Josette. Movimentos sociais. In: HIRATA, Helena; et al. (Orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: UNESP, 2009.

TUBERT, Sílvia (Ed.). **Del sexo al género: los equívocos de un concepto**. Madrid: Ediciones Cátedra, 2003.

UNESCO. **World Atlas of Gender Equality in Education**. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2012.

UNICEF. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica na idade certa: direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes**. Brasília: UNICEF, 2012.

VALLE, Hardalla Santos do; ARRIADA, Eduardo. Makarenko e Pistrak: Uma análise da pedagogia social do trabalho. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. v. 46-I, p. 109-125, 2012.

VARIKAS, Eleni. Igualdade. In: HIRATA, Helena; et al. (Orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Unesp, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e educação: outros estudos foucaultianos. In: TADEU, Tomaz. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2011.

VENTURI, Gustavo. Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil. Intolerância e respeito às diferenças sexuais. **Fundação Perseu Abramo**, n.13, 2011.

VIANNA, Claudia. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.17, 2001.

_____. FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 33, dez. 2009.

_____. UNBEHAUN, Sandra. Gênero na educação Básica: Quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, maio/ago. 2006.

WALKER, Stephen; BARTON, Len. **Gender, class and education**. New York: Routledge, 2013.

WATTS, Ruth. Society, education and the state: Gender perspectives on an old debate. **Paedagogica Histórica**, v. 49, n. 1, p. 17-33, 2013.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8635.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2014.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.

WORTMANN, Maria Lucia C.; VEIGA-NETO, Alfredo. **Estudos culturais da ciência e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

XAVIER FILHA, Constantina. A sexualidade feminina entre as práticas divisoras: da mulher: “bela adormecida” sexualmente à multiorgástica: imprensa feminina e discurso de professoras. In: RIBEIRO, Claudia Maria; SOUZA, Ila M. S. (Orgs.). **Educação inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção**. Lavras: Ed.UFLA, 2008.

YANNOULAS, Silvia Cristina. **Dossiê: políticas públicas e relações de gênero no mercado de trabalho**. Brasília: CFEMEA; FIG/CIDA, 2002.

_____. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. Brasília: **Temporalis**, ano 11, n. 22, p. 271-292, jul./dez. 2011. Disponível em: <www.periodicos.ufes.br/temporalis/article/download/1368/1583>. Acesso em 15 abr. 2014.

_____. VALLEJOS, Adriana Lucila; LENARDUZZI, Zulma Viviana. Feminismo e academia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 199, p. 425-451, set./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/131/131>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - Questionário Qualtrics

Default Question Block

Esta pesquisa está relacionada aos cursos sobre gênero e educação oferecidos pela UTFPR e leva menos de 5 minutos para ser respondida. A seleção dos participantes foi feita a partir das inscrições, contudo é possível que algumas pessoas tenham se inscrito e não frequentado o curso. Assim, por favor responda a questão abaixo e a pesquisa seguirá somente com os respondentes que concluíram o curso:

- Terminei o curso
- Não terminei o curso

Você lembra onde foi a primeira vez que ouviu falar em gênero?(É possível marcar mais de uma opção)

- Na escola
- Em outro curso
- Em revistas e/ou jornais
- Outro. Qual?

Como você ficou sabendo do curso ofertado pela UTFPR?(É possível marcar mais de uma opção)

- Por pessoas que trabalham na mesma escola
- Por outra pessoa
- Pela internet
- Outro. Qual?

Refletir sobre as questões de gênero, a partir do curso, alterou de alguma forma suas relações com suas alunas?

Refletir sobre as questões de gênero, a partir do curso, alterou de alguma forma suas relações com seus alunos?

Em que medida você costuma abordar algo sobre gênero em suas aulas ?

Em que medida o tema gênero faz parte do planejamento das atividades da escola?

Depois do curso você voltou a estudar sobre gênero?

Em que medida você tem acesso a materiais de apoio para trabalhar as questões de gênero dentro de sua escola?

Você diria que sua visão sobre a questão de gênero mudou a partir dos trabalhos desenvolvidos no curso?

	Discordo totalmente 1	2	3	4	5	6	7	8	9	Concordo totalmente 10
Durante o curso passei a me interessar mais pelo tema gênero	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durante o curso passei a me envolver mais e procurar formas de inserir o tema gênero na minha prática.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O curso despertou minha vontade de compreender melhor o assunto gênero.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durante o curso me senti desconfortável por não concordar com a importância do tema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Depois do curso senti necessidade de buscar aprofundamento teórico sobre gênero.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Qual seu nome (opcional)?

Sexo:

- Feminino
 Masculino

Você trabalha em:

Idade (somente números inteiros)?

Qual sua maior escolaridade?

- Ensino médio
- Graduação incompleta
- Graduação completa
- Especialização incompleta
- Especialização completa
- Mestrado incompleto
- Mestrado completo
- Doutorado incompleto
- Doutorado completo
- Outro. Qual?
- Somente Ensino Público Municipal
- Somente Ensino Público Estadual
- Somente Ensino Privado
- Ensino Público Municipal e Ensino Privado
- Ensino Público Estadual e Ensino Privado
- Ensino Público Estadual e Municipal
- Ensino Público Municipal, Estadual e Privado
- Outro. Qual?

Qual é a sua função na escola (é possível marcar mais de uma opção).

- Professor/a
- Coordenador/a
- Pedagogo/a
- Diretor/a
- Outra. Qual?

Qual é a disciplina/ área do conhecimento que você leciona (é possível marcar mais de uma opção):

- Língua Portuguesa
- Matemática/ Física
- Ciências/ Biologia/ Química
- História
- Geografia
- Filosofia
- Sociologia
- Ensino Religioso
- Arte
- Língua Estrangeira
- Educação Física
- Outra. Qual?

Quais são as séries/anos com que trabalha (é possível marcar mais de uma opção).

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental 1ª fase - 1º ao 5º ano
- Ensino Fundamental 2ª fase - 6º ao 9º ano
- Ensino Médio
- Ensino Superior
- Educação de Jovens e Adultos
- Outro. Qual?

Você atua na educação há quanto tempo?

- Menos de dois anos
- De dois a cinco anos
- De cinco a dez anos
- Mais de dez anos

Em qual ou quais município(s) você trabalha atualmente?

Quando você frequentou o curso oferecido pela UTFPR (é possível marcar mais de uma opção).

- 2007 - Refletindo Gênero na escola: a importância de pensar e repensar conceitos e preconceitos
- 2008 - Construindo a igualdade na escola: repensando conceitos e preconceitos de gênero
- 2010 - Igualdade de gênero na escola: enfrentando o sexismo e a homofobia
- 2011 - Igualdade de gênero na escola: enfrentando o sexismo e a homofobia

APÊNDICE B - Análise Fatorial

Análise fatorial

A análise fatorial foi realizada utilizando o Programa SPSS, versão 18.

A função da análise fatorial é identificar, dentro de um grupo de questões, quais delas ajudam a explicar melhor o construto em análise. As questões analisadas foram as que utilizaram escala tipo *Likert*. Da literatura pressupõe-se a existência de quatro construtos, divididos pelos grupos de questões do questionário de números 4, 5 e 6. O grupo de questões 4 analisou os construtos Conhecimento (de 4.1 a 4.4) e Mudança de Atitude (de 4.5 a 4.12). O grupo de questões 5 analisou o construto Reflexão (de 5.1 a 5.5). Finalmente, o grupo de questões 6 analisou o construto Envolvimento (6.1 a 6.5).

Na análise fatorial exploratória, roda-se os dados construto por construto. Primeiramente verifica-se o indicador KMO (Kaiser-Meyer-Olkin). A literatura sugere que o mínimo valor adequado para KMO é de 0,7 (PETERSON, 1995).

Para os dados analisados o KMO foi superior a 0,7 para todos os construtos, conforme pode ser observado nos quadros a seguir. Após a confirmação que o KMO é superior a 0,7 faz-se a análise do Alfa de Cronbach. Esta análise visa identificar quais questões não ajudam a medir o construto. Assim, se uma questão não for relevante retira-se uma a uma até se chegar a um conjunto de questões que sejam relevantes. O objetivo da possível retirada das questões é o de aumentar o Alfa de Cronbach. A literatura sugere que um Alfa de Cronbach superior a 0,7 pode ser considerado como elevado (Poncelet *et al.*, 2008).

Para rodar a análise fatorial usou-se o método de máximo verossimilhança e varimax. A saída do software SPSS fornece resultados em língua inglesa e, portanto, optou-se por manter conforme o original.

1. Construto Conhecimento

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	Analysis N
LK_41	6.2200	2.52094	100
LK_42	8.6200	1.79100	100
LK_43	8.5000	2.24058	100
LK_44	8.6400	1.93594	100

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.700
Approx. Chi-Square		81.222
Bartlett's Test of Sphericity	Df	6
	Sig.	.000

KMO superior a 0,7 e, portanto, adequado.

Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2.194	54.840	54.840
2	.757	18.920	73.761
3	.647	16.186	89.946
4	.402	10.054	100.000

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.715	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
LK_41	25.7600	22.406	.452	.698
LK_42	23.3600	27.162	.492	.665
LK_43	23.4800	21.525	.626	.572
LK_44	23.3400	26.348	.476	.670

Do quadro acima observa-se que a retirada de qualquer das questões não melhora o Alfa. Assim, entende-se que todas as questões são adequadas para explicar o construto Conhecimento.

2. Construto Mudança de Atitude

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	Analysis N
LK_45	7.1000	3.17025	100
LK_46	7.8000	2.94049	100
LK_47	7.4800	3.10581	100
LK_48	7.4100	2.56273	100
LK_49	6.4500	2.84045	100
LK_410	6.2200	3.35923	100
LK_411	5.5900	3.09152	100
LK_412	8.1700	2.36154	100

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.829
	Approx. Chi-Square	495.998
Bartlett's Test of Sphericity	Df	28
	Sig.	.000

KMO superior a 0,7 e, portanto, adequado.

Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4.459	55.742	55.742
2	1.396	17.451	73.193
3	.621	7.765	80.958
4	.430	5.372	86.330
5	.389	4.858	91.188
6	.353	4.417	95.606
7	.257	3.211	98.817
8	.095	1.183	100.000

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.884	8

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
LK_45	49.1200	228.369	.704	.863
LK_46	48.4200	230.731	.744	.859
LK_47	48.7400	223.608	.781	.855
LK_48	48.8100	251.125	.593	.875
LK_49	49.7700	245.411	.588	.875
LK_410	50.0000	230.808	.624	.873
LK_411	50.6300	240.397	.583	.876
LK_412	48.0500	253.927	.616	.873

Do quadro acima observa-se que a retirada de qualquer das questões não melhora o Alfa. Assim, entende-se que todas as questões são adequadas para explicar o construto Mudança de Atitude.

3. Construto Reflexão

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	Analysis N
LK_51	6.0500	3.05629	100
LK_52	7.9400	2.59689	100
LK_53	7.5600	2.83314	100
LK_54	8.4400	2.12878	100
LK_55	2.6800	2.55793	100

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.777
	Approx. Chi-Square	198.054
Bartlett's Test of Sphericity	Df	10
	Sig.	.000

KMO superior a 0,7 e, portanto, adequado.

Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2.870	57.402	57.402
2	.987	19.732	77.134
3	.583	11.658	88.792
4	.307	6.134	94.926
5	.254	5.074	100.000

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.671	5

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
LK_51	26.6200	44.440	.546	.558
LK_52	24.7300	43.936	.736	.470
LK_53	25.1100	43.796	.645	.506
LK_54	24.2300	52.967	.598	.562
LK_55	29.9900	78.111	-.191	.844

O Alfa de Cronbach ficou abaixo de 0,7. Observando-se o quadro acima verifica-se que a retirada da questão 5.5 pode elevar o Alfa para 0,844.

Retira-se a questão 5.5

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.844	4

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
LK_51	23.9400	45.188	.574	.859
LK_52	22.0500	43.846	.800	.751
LK_53	22.4300	44.308	.683	.802
LK_54	21.5500	51.523	.722	.798

Com a retirada da questão 5.5 observa-se que o Alfa subiu para 0,844. Porém observa-se pelo quadro anterior que a retirada da questão 5.1 pode elevar ainda mais o Alfa.

Retira-se a questão 5.1

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.859	3

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
LK_52	16.0000	20.465	.765	.773
LK_53	16.3800	19.127	.728	.821
LK_54	15.5000	24.899	.742	.814

Com a retirada da questão 5.1 o Alfa se elevou para 0,859. Percebe-se pelo quadro anterior que a retirada de qualquer outra questão não irá melhorar o indicador Alfa.

4. Construto Envolvimento

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.829
	Approx. Chi-Square	273.196
Bartlett's Test of Sphericity	Df	10
	Sig.	.000

KMO superior a 0,7 e, portanto, adequado.

Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3.172	63.436	63.436
2	.970	19.404	82.839
3	.394	7.874	90.713
4	.305	6.092	96.805
5	.160	3.195	100.000

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.786	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
LK_61	27.1100	49.715	.766	.681
LK_62	27.1000	51.727	.683	.708
LK_63	26.5200	53.181	.783	.691
LK_64	32.6300	63.528	.144	.903
LK_65	27.3200	49.634	.670	.709

O Alfa se encontra acima de 0,7 porém observa-se pelo quadro anterior que se for retirada questão 6.4 ele pode se elevar para 0,903.

Retira-se a questão 6.4.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.903	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
LK_61	24.5700	35.763	.831	.858
LK_62	24.5600	37.320	.750	.887
LK_63	23.9800	38.868	.851	.858
LK_65	24.7800	35.587	.729	.899

Com a retirada da questão 6.4 o Alfa se elevou para 0,903. Observa-se pelo quadro anterior que a retirada de qualquer outra questão não irá melhorar o Alfa.

5. Composição final dos Construtos

Após a análise estatística dos dados oriundos das questões tipo *Likert*, no que se refere as questões que melhor contribuem para o entendimento de cada constructo, chegou-se a relação final de questões. Abaixo pode ser verificado o construto e o grupo de questões original e o resultante do procedimento estatístico.

Construto	Questões originais	Questões resultantes
Conhecimento	4.1; 4.2; 4.3; 4.4	4.1; 4.2; 4.3; 4.4
Mudança de atitude	4.5; 4.6; 4.7; 4.8; 4.9; 4.10; 4.11; 4.12	4.5; 4.6; 4.7; 4.8; 4.9; 4.10; 4.11; 4.12
Reflexão	5.1; 5.2; 5.3; 5.4; 5.5	5.2; 5.3; 5.4
Envolvimento	6.1; 6.2; 6.3; 6.4; 6.5	6.1; 6.2; 6.3; 6.5

APÊNDICE C - Análise de Correlações

Análise de Correlações

A análise das correlações tem por objetivo identificar se algum tipo de característica particular dos respondentes ou de grupos de respondentes poderiam estar melhor relacionadas a determinado construto. Este relacionamento é dado pelo Coeficiente de correlação de Spearman. Da literatura sabe-se que uma correlação inferior a 0,3 é considerada fraca, entre 0,3 e 0,7 é considerada moderada e acima de 0,7 forte (HAIR, 2005). Para se obter os correlacionamentos foi utilizado o software SPSS, versão 18.

O quadro a seguir mostra qual o Coeficiente de Correlação de Spearman para cada uma das questões de caracterização do respondente e também as possíveis correlações entre os construtos. Em azul são mostrados os coeficientes que ficaram abaixo de 0,3 (correlação fraca) e em amarelo os coeficientes que ficaram entre 0,3 e 0,7 (correlação moderada). Como se pode observar nenhuma correlação foi superior a 0,7 (correlação forte).

O que fica mais evidente ao se analisar o quadro é que características como idade, função exercida, conhecimento prévio, disciplina em atua, série em que atua ou ano em que fez o curso apresentam, em sua grande maioria, correlação fraca com os fatores.

Do quadro percebe-se que existe correlação moderada entre a Escolaridade e os construtos Conhecimento e Mudança de Atitude. Esta correlação indica haver um possível relacionamento positivo entre o maior nível de escolaridade e um maior impacto nos construtos indicados.

Do quadro também se observa correlação moderada entre a função de Pedagogo e os construtos Mudança de Atitude e Reflexão. Esta correlação indica haver um possível relacionamento positivo entre esta função e um maior impacto nos construtos indicados.

Do quadro também se evidencia que existe correlação moderada entre os construtos. Com os dados disponíveis não se permite estabelecer a influência de um construto sobre o outro. O que se percebe é que a correlação entre eles existe e deve ser considerada.

Correlations

			Conhecimento	Mudança de atitude	Reflexão	Envolvimento
Spearman's rho	Contato_Escola	Correlation Coefficient	,055	-,053	,030	-,068
	Contato_OtrCurso	Correlation Coefficient	,055	,100	,083	,004
	Contato_Jrn_Rev	Correlation Coefficient	-,070	,054	-,166	-,016
	Contato_Outros	Correlation Coefficient	-,173	-,183	-,055	,017
	ConhCurso_ColegaEscola	Correlation Coefficient	-,145	-,109	,011	-,004
	ConhCurso_OtrPessoa	Correlation Coefficient	,233	-,010	,106	,026
	ConhCurso_Internet	Correlation Coefficient	,029	,176	,113	,144
	ConhCurso_Outros	Correlation Coefficient	-,085	-,026	-,252	-,109
	Idade	Correlation Coefficient	-,040	,013	-,056	-,012
	Escolaridade	Correlation Coefficient	,380	,390	-,023	,157
	TipoEnsino	Correlation Coefficient	-,028	,119	-,113	-,039
	Funcao_Prof	Correlation Coefficient	,100	,069	-,170	-,018
	Funcao_Coord	Correlation Coefficient	,162	,007	,116	,135
	Funcao_Ped	Correlation Coefficient	,287	,301	,306	,267
	Funcao_Dir	Correlation Coefficient	,043	,014	,077	,037
	Funcao_Outra	Correlation Coefficient	-,190	-,181	,037	-,024
	Disciplina_Port	Correlation Coefficient	-,028	-,064	-,069	-,002
	Disciplina_Mat_Fis	Correlation Coefficient	-,068	-,200	-,171	-,172
	Disciplina_Cie_Bio_QUI	Correlation Coefficient	-,060	-,066	-,123	-,177
	Disciplina_Hist	Correlation Coefficient	,004	-,076	-,101	-,023
	Disciplina_Geo	Correlation Coefficient	-,111	-,146	-,194	,033
	Disciplina_Filosofia	Correlation Coefficient	,029	-,036	-,022	,026
	Disciplina_Sociologia	Correlation Coefficient	,049	,104	,070	,130
	Disciplina_Religiao	Correlation Coefficient	-,074	,098	-,029	,082

Disciplina_Arte	Correlation Coefficient	,133	-,087	,026	,015
Disciplina_LinguaEstran	Correlation Coefficient	,120	,085	,090	,144
Disciplina_EdFis	Correlation Coefficient	,006	,158	-,088	-,176
Disciplina_Outra	Correlation Coefficient	-,019	,099	-,006	,064
Series_Inf	Correlation Coefficient	-,108	-,268	,110	-,114
Series_Fund_Fase1	Correlation Coefficient	-,035	,016	-,107	-,092
Series_Fund_Fase2	Correlation Coefficient	,226	,263	,038	,181
Series_Medio	Correlation Coefficient	,225	,118	,000	,122
Series_Sup	Correlation Coefficient	,094	,141	,036	,179
Series_Ed_Jovens_Adultos	Correlation Coefficient	-,006	-,053	-,032	-,024
Series_Otras	Correlation Coefficient	-,160	-,100	-,018	-,015
Tempo_Educacao	Correlation Coefficient	,188	,078	,139	,092
AnoCurso_2007	Correlation Coefficient	,062	-,048	,032	,057
AnoCurso_2008	Correlation Coefficient	-,057	,069	-,041	-,018
AnoCurso_2010	Correlation Coefficient	-,111	-,182	,006	,091
AnoCurso_2011	Correlation Coefficient	,140	,212	,080	-,004
Conhecimento	Correlation Coefficient	1,000	,626	,515	,545
Mudança de atitude	Correlation Coefficient	,626	1,000	,448	,575
Reflexão	Correlation Coefficient	,515	,448	1,000	,686
Envolvimento	Correlation Coefficient	,545	,575	,686	1,000

APÊNDICE D - Roteiro para Entrevista

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA
DOUTORADO EM TECNOLOGIA E SOCIEDADE
ALUNA: CÍNTIA DE SOUZA BATISTA TORTATO**

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. Você considera o tema gênero relevante para quem trabalha com educação?
De que forma?
2. E na vida em geral, você considera esse tema relevante? De que forma?
3. A partir do conhecimento adquirido sobre questões de gênero sua prática pedagógica sofreu alguma alteração? Exemplifique.
4. A partir do conhecimento adquirido sobre questões de gênero suas relações pessoais sofreram alguma alteração? Exemplifique.
5. Em sua opinião, aprofundar o conhecimento sobre gênero pode fazer diferença em problemáticas sociais relativas especificamente à mulher como, por exemplo, a violência doméstica ou as condições desiguais de trabalho entre homens e mulheres?

6. Qual é a sua opinião sobre as políticas públicas para as mulheres?

7. Frequentar um curso específico sobre gênero e educação foi importante para você? De que forma?

8. Frequentar um curso específico fez com que você repensasse conceitos e preconceitos? Exemplifique.

9. Como mulher, o estudo de gênero alterou sua percepção de si mesma? De que forma?(consequências na vida pessoal ou profissional)

10. Como mulher, o estudo de gênero alterou sua percepção da condição das mulheres de forma geral? De que forma?

APÊNDICE E - Ficha de Registro

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA
DOUTORADO EM TECNOLOGIA E SOCIEDADE
ALUNA: CÍNTIA DE SOUZA BATISTA TORTATO**

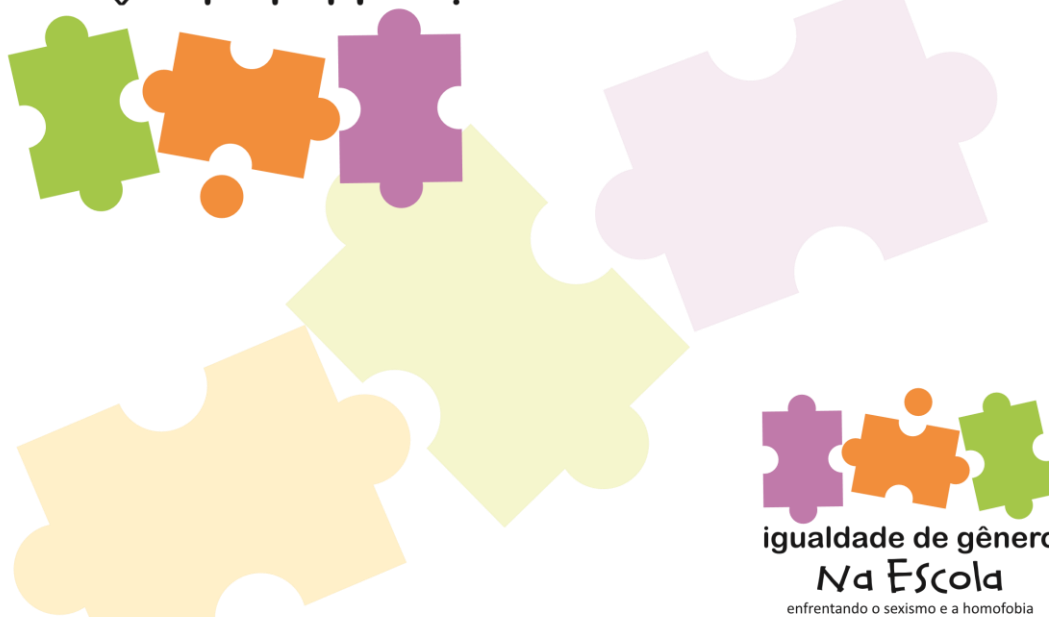
FICHA DE REGISTRO DAS ENTREVISTAS

1. Nome.....
2. Número da entrevista.....
3. Data da entrevista.....
4. Lugar da entrevista.....
5. Sexo do entrevistado.....
6. Idade.....
7. Nível de escolaridade.....
8. Área de formação.....
9. Área de atuação.....
10. Nível de ensino em que atua.....
11. Função.....
12. Esfera pública ou privada.....
13. Município.....
14. Tempo de trabalho.....
15. Curso frequentado/ano.....

ANEXO A - Folder

igualdade de gênero Na Escola

enfrentando o sexismo e a homofobia



Mais informações:

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ - Campus Curitiba

Programa de Pós Graduação em Tecnologia (PPGTE)

Av. Sete de Setembro, 3165 - Rebouças - Curitiba PR - Tel.: (41) 3310-4711

Falar com Lucas no horário das 14h às 17h.

Secretaria de Educação Continuada,
Alfabetização e Diversidade.

Ministério
da Educação



Av. Sete de Setembro, 3165 - Rebouças - Curitiba PR | Tel.: 3310-4711 | site: www.ct.utfpr.edu.br

ata, município, função exercida e a turma desejada.

OBJETIVOS

- Oportunizar o acesso a um referencial teórico que faça a discussão de conceitos como igualdade de gênero, homofobia, sexismo e diversidade sexual;
- Provocar reflexões críticas entre os profissionais da educação sobre a construção dicotômica de gênero em nossa sociedade e suas consequências quanto à discriminação, preconceitos e violências;
- Contribuir para a reflexão da importância da promoção da equidade de gênero e o reconhecimento da diversidade sexual e o enfrentamento ao sexismo e à homofobia.



PÚBLICO ALVO

Profissionais da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; estudantes de licenciatura; gestores da educação e demais profissionais que atuam na escola.

PROGRAMA

MÓDULO 1 (10 horas/aula)

Gênero, sexualidade e diversidade sexual

- Apresentação do curso;
- Breve trajetória histórica dos conceitos de gênero e sexualidade;
- Diversas abordagens para gênero, sexualidade e diversidade sexual;
- Construção do feminino, masculino e da heterossexualidade normativa e suas implicações;
- Diversidade sexual (LGBTT);

MÓDULO 2 (15 horas/aula)

Gênero, educação e diversidade sexual

- Enfoques teóricos sobre educação e gênero;
- Gênero e diversidade sexual no Ambiente Escolar: nos livros didáticos; nos intervalos; datas comemorativas; currículo explícito e oculto
- Combate à homofobia e sexismo no ambiente escolar;
- Direitos humanos e inclusão no ambiente escolar.

MÓDULO 3 (10 horas/aula)

Gênero, diversidade sexual, ciência e tecnologia

- Divisão sexual do trabalho e dos processos de formação profissional: escolha da profissão e gênero; Invisibilidade da mulher na ciência;
- Gênero, diversidade sexual e a identificação com as disciplinas escolares;
- Gênero e diversidade sexual no acesso, produção e uso de tecnologias;
- Tecnologias de reprodução humana;
- Tecnologia como facilitadora/propagadora das violências de gênero.

MÓDULO 4 (10 horas/aula)

Gênero, diversidade sexual e mídia

- Representações e manifestações de gênero, diversidade sexual, sexismo e homofobia na mídia impressa, internet, cinema e televisão.

MÓDULO 5 (15 horas/aula)

Enfrentamento às violências de gênero

- Violência contra a mulher, sexismo e homofobia;
- Construção e naturalização social da violência;
- Direitos humanos, Políticas públicas;
- Promoção dos direitos sexuais e reprodutivos;
- Políticas para promoção da equidade de gênero – políticas de gênero, políticas para as mulheres, políticas de criminalização da homofobia; e inclusão social;
- Formas de enfrentamento da violência, do sexismo e da homofobia;
- Políticas públicas de combate à violência – Lei Maria da Penha; Programa Brasil sem Homofobia; redes de combate à violência contra a mulher;

MÓDULO 6 (20 horas/aula)

Projeto de intervenção educacional

- Os participantes do curso, individualmente ou em grupo, deverão elaborar um projeto de intervenção educacional a ser desenvolvido em sua escola com o apoio da comunidade escolar. Tais projetos devem ser apresentados para avaliação coletiva na turma como requisito obrigatório para conclusão do curso.

Carga horária total - 80 horas/aula, das quais 60 horas/aula distribuídas em cinco módulos presenciais e 20 horas destinadas à elaboração, discussão e apresentação de projeto de intervenção educacional.

Obs: O curso de extensão universitária é gratuito e a UTFPR fornecerá o certificado com carga horária de 80 horas e aproveitamento.

DATAS

O curso é **gratuito** e será realizado nas dependências da UTFPR – Campus Curitiba nos seguintes períodos: