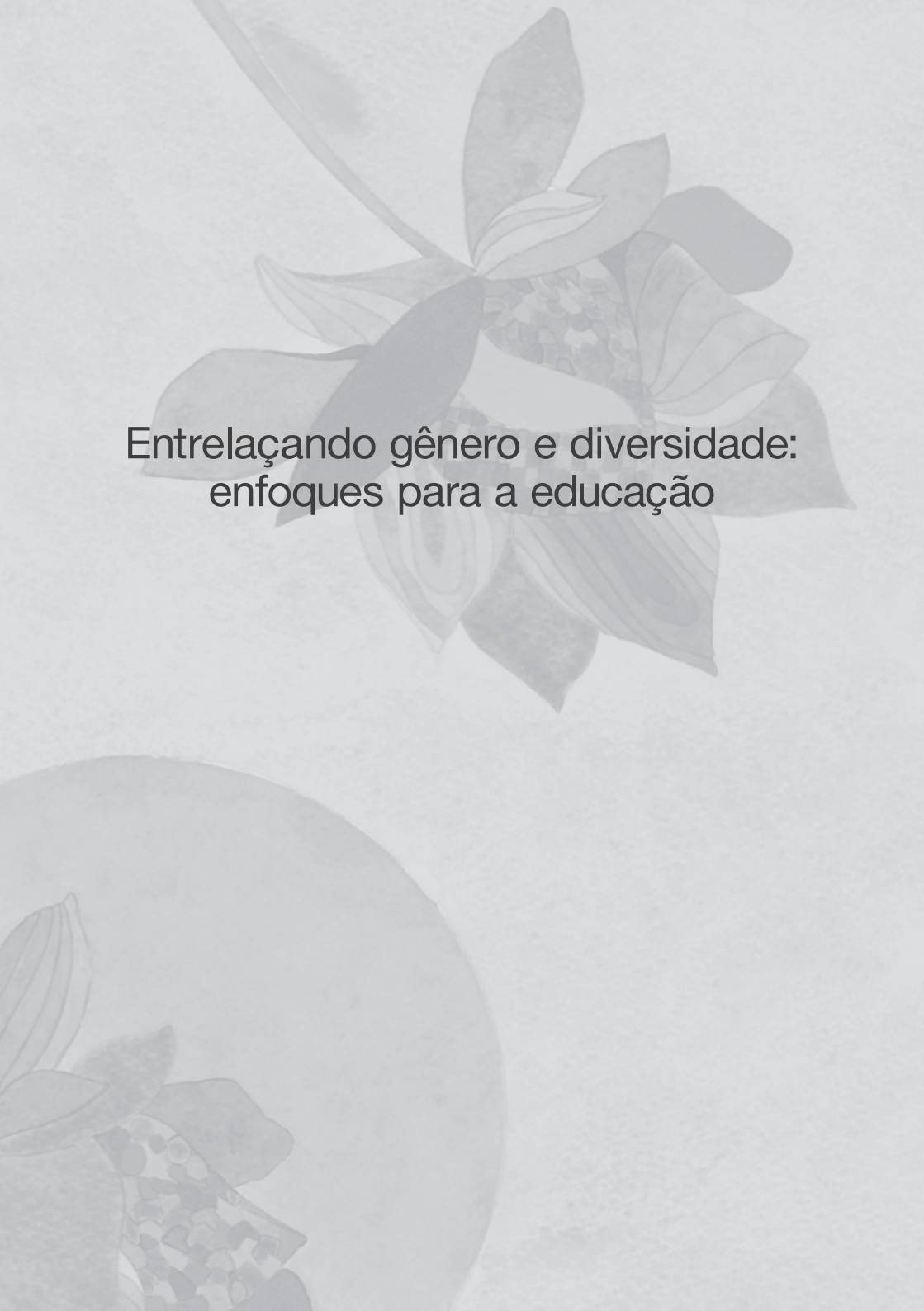




Entrelaçando gênero e diversidade:
enfoques para a educação

Lindamir Salete Casagrande
Nanci Stancki da Luz
(Organizadoras)





Entrelaçando gênero e diversidade:
enfoques para a educação



Reitor: Luiz Alberto Pilatti. **Vice-Reitora:** Vanessa Ishikawa Rasoto. **Diretora de Gestão da Comunicação:** Mariangela de Oliveira Gomes Setti. **Coordenadora da Editora:** Camila Lopes Ferreira.

Conselho Editorial da Editora UTFPR. Titulares: Bertoldo Schneider Junior, Isaura Alberton de Lima, Juliana Vitória Messias Bittencourt, Karen Hylgemager Gongora Bariccatti, Luciana Furlaneto-Maia, Maclovio Corrêa da Silva, Mário Lopes Amorim e Sani de Carvalho Rutz da Silva. **Suplentes:** Anna Sílvia da Rocha, Christian Luiz da Silva, Lígia Patrícia Torino, Maria de Lourdes Bernartt e Ornella Maria Porcu.

Editora filiada a



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Entrelaçando gênero e diversidade: enfoques para a educação

Lindamir Salete Casagrande
Nanci Stancki da Luz
(Organizadoras)

Curitiba
UTFPR Editora
2016

© 2016 Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons-
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Esta licença permite o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es), mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Disponível também em: <<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/>>.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

E61 Entrelaçando gênero e diversidade : enfoques para a educação. / Lindamir Salete Casagrande, Nanci Stancki da Luz (org.). – Curitiba: Ed. UTFPR, 2016.
400 p. : il.

ISBN: 978-85-7014-173-6

1. Ambiente escolar. 2. Identidade de gênero na educação. 3. Homossexualidade e educação. 4. Liberdade sexual. I. Casagrande, Lindamir Salete, org. II. Luz, Nanci Stancki da, org. III. Título.

CDD (23. ed.) 305.3

Bibliotecária: Maria Emília Pecktor de Oliveira CRB-9/1510

Coordenação editorial

Camila Lopes Ferreira
Emanuelle Torino

Normalização

Jean Maicon Rodrigues
Emanuelle Torino

Projeto gráfico, capa e editoração eletrônica

Ana Caroline de Bassi Padilha

Revisão gramatical e ortográfica

Silvino lagher

Ilustração da capa

Luciana Silveira

UTFPR Editora
Av. Sete de Setembro, 3165 Rebouças
Curitiba – PR 80230-901
www.utfpr.edu.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
---------------------	---

CAPÍTULO 1	21
-------------------	----

**IGUALDADE DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NO AMBIENTE ESCOLAR:
UMA BUSCA PERMANENTE**

Lindamir Salete Casagrande e Cíntia Souza Batista Tortato

CAPÍTULO 2	59
-------------------	----

**GÊNERO E DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA
REDE PÚBLICA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NO TERRITÓRIO DA BACIA DO
JACUÍPE (BAHIA)**

Iole Macedo Vanin e Clarice Costa Pinheiro

CAPÍTULO 3	103
-------------------	-----

**DIVERSIDADE E GÊNERO NA FORMAÇÃO DOCENTE: DAS POTENTES
INTERSECÇÕES DAS CATEGORIAS SOCIAIS AOS EQUÍVOCOS DO SLOGAN**

Daniela Auad e Fernanda Bichara

CAPÍTULO 4	135
-------------------	-----

EMPODERAMENTO, GÊNERO E EDUCAÇÃO

Cíntia de Souza Batista Tortato e Marília Gomes de Carvalho

CAPÍTULO 5	167
SILENCIADAS E INVISÍVEIS, ATÉ QUANDO? RELAÇÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO DAS AULAS DE MATEMÁTICA	
<i>Lindamir Salete Casagrande e Marília Gomes de Carvalho</i>	
CAPÍTULO 6	215
MARCO PARA O RESPEITO À DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO	
<i>Toni Reis</i>	
CAPÍTULO 7	261
DIREITOS HUMANOS E SEXUALIDADE: A EDUCAÇÃO SEXUAL COMO PROMOTORA DA IGUALDADE DE GÊNERO E RESPEITO À DIVERSIDADE	
<i>Kaciane Daniella de Almeida e Nanci Stancki da Luz</i>	
CAPÍTULO 8	281
CARTOGRAFIAS DA TRANSEXUALIDADE: A EXPERIÊNCIA ESCOLAR E OUTROS DESLOCAMENTOS	
<i>Dayana Brunetto Carlin dos Santos</i>	
CAPÍTULO 9	317
ESCOLARIZAÇÃO DE MENINAS E MENINOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS PRÁTICAS FAMILIARES	
<i>Marília Pinto de Carvalho, Tatiana Avila Loges e Adriano Souza Senkevics</i>	

CAPÍTULO 10

363

**MATEMÁTICA NO FEMININO: IDENTIDADES DE GÊNERO E EXERCÍCIO
PROFISSIONAL DE PROFESSORAS DE MATEMÁTICA NO ENSINO SUPERIOR***Márcia Barbosa de Menezes e Ângela Maria Freire de Lima e Souza***SOBRE A “GAROTA DA CAPA”**

391

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

395



APRESENTAÇÃO

A coletânea *Entrelaçando gênero e diversidade* é resultado do projeto *Gênero e diversidade na escola* (GDE), coordenado pelas pesquisadoras Nanci Stancki da Luz e Lindamir Salete Casagrande, apoiado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC), desenvolvido pelo Núcleo de Gênero e Tecnologia (GeTec), do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) nos anos de 2013 e 2014 e cujo objetivo é refletir sobre a urgência e a necessidade da promoção dos direitos humanos e colaborar com o enfrentamento da homofobia, sexismo, racismo e outras violências presentes no ambiente escolar.

Este livro – *Entrelaçando gênero e diversidade: enfoques para a educação* – é o primeiro volume desta coletânea, que é composta ainda por *Entrelaçando gênero e diversidade: matizes da divisão sexual do trabalho* (volume 2), *Entrelaçando gênero e diversidade: múltiplos olhares* (volume 3) e *Entrelaçando gênero e diversidade: violências em debate* (volume 4), publicações pensadas e organizadas para contribuir com as discussões acerca da temática gênero e diversidade na escola, a partir de temas que visam contemplar parte de toda sua complexidade, de diferentes abordagens e perspectivas, seja nas metodologias ou nas diferentes perspectivas teóricas adotadas pelas/os autoras/es.

Entrelaçando gênero e diversidades foi escrita por professoras/es e pesquisadoras/es nacionais que vêm desenvolvendo suas investigações no campo de gênero e diversidades e, dessa forma, buscam contribuir para a construção e transformação da sociedade e de uma educação igualitária na qual todos e todas tenham direito à educação, o que inclui acesso, permanência e processos educacionais que possibilitem o pleno desenvolvimento humano e social de todas e todos. Essa educação deve contribuir para a construção de cidadãos e cidadãs autônomas, capazes de interpretar o mundo, agir e interagir na sociedade, buscando torná-la um ambiente acolhedor, na qual todos e todas tenham iguais condições de viver e se desenvolver. Esta coletânea, que visa contribuir com a discussão de gênero e educação, traz o desejo de que a instituição escolar continue colaborando para a construção de outro mundo, um mundo sem medo e violências e com espaço e respeito para todos/as. Sua finalização só foi possível graças à participação destas pessoas comprometidas com a construção de uma educação justa e igualitária.

Entrelaçar gênero e sexualidade é cada vez mais necessário em uma sociedade que mantém, mas também reformula, preconceitos e discriminações relacionados a essas temáticas, perceptíveis nas inúmeras formas de violência presentes nos ambientes escolares, familiares, de lazer e de trabalho. As tecnologias da informação têm difundido com rapidez e tornado público casos de preconceito, discriminação e violência de toda a natureza, expressando o machismo, a homofobia, o racismo e outras irracionalidades que ainda habitam as mentes humanas. Muitas vezes nos deparamos com vídeos amadores que nos revelam verdadeiras barbáries e nos chocam, mas também nos fazem refletir sobre a importância de se

proporcionar aos/às nossos/as estudantes um espaço de discussão acerca do respeito ao outro, à diversidade e de modo especial da importância da diversidade para que nos tornemos humanos. Reconhecer que somos todos/as diferentes e que tal diferença não é sinônimo de inferioridade e tampouco superioridade é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa.

Com este primeiro livro esperamos contribuir para a reflexão e a discussão de como a temática de gênero permeia e se faz presente nos diversos momentos educacionais. Aparece, na maioria das vezes de forma sutil, camuflada ou em tom de brincadeira, porém pode ter consequências sérias e definitivas na vida dos/as jovens. Muitas marcas produzidas na infância e na adolescência acompanham o/a cidadão/ã pela vida toda.

Na leitura da reportagem sobre a iraniana Maryam Mirzakhani, primeira mulher a receber a medalha Fields, equivalente ao Nobel de matemática, nos deparamos com a seguinte frase dita por ela: “é tão importante o que os outros veem em você” [...], eu perdi meu interesse na matemática” (TERRA, 2014). Este sentimento se deu após um professor dizer que ela não levava jeito para lidar com os números. Parece que ele estava enganado!

O que falamos, o modo como agimos diante de nossos/as alunos/as, filhos/as, parentes, enfim, diante da sociedade, são importantes na construção das identidades dos/as jovens. Nós, enquanto professoras/es, somos, muitas vezes de forma inconsciente, tomadas/os como exemplo. Os/as estudantes esperam que nós contribuamos para a construção e a manutenção do respeito à diversidade. Esperam que respeitemos

as individualidades e que promovamos as condições para que todos/as tenham condições de se desenvolver como cidadãos/as críticos/as e capazes de agir e interagir com a sociedade e transformá-la em um espaço democrático. Muitas vezes, o nosso silêncio diante de uma situação de preconceito ou de *bullying* causa tanto sofrimento quanto a própria ação e nós não somos suficientemente preparadas/os para enfrentar tais situações no cotidiano das escolas e das salas de aula. Assim, este livro apresenta algumas reflexões acerca da temática que podem contribuir para esta discussão.

O gênero perpassa todos os setores da sociedade e, evidentemente, envolve a educação formal e informal. Além da escola, a família, a religião, os meios de comunicação e o convívio social também educam as novas gerações. Nos capítulos que se seguem apresentaremos estudos que discutem como a educação pode interferir na formação das identidades dos/as estudantes. São enfoques diversos que entrelaçam gênero e sexualidade e trazem a educação ao centro do debate.

No primeiro capítulo, intitulado *Igualdade de gênero e diversidade sexual no ambiente escolar: uma busca permanente*, as autoras Lindamir Salette Casagrande e Cíntia de Souza Batista Tortato apresentam uma discussão acerca da importância dos cursos de formação de professores/as. O texto é baseado na experiência da UTFPR na oferta destes cursos, de modo especial no módulo destinado ao debate acerca das relações de gênero e diversidade no espaço escolar. Neste capítulo, as autoras nos contam como estruturaram o curso e apresentam alguns resultados de atividades que foram desenvolvidas nas diversas edições do curso. Ao finalizar o capítulo, as autoras afirmam que:

Este curso evidenciou que a busca por uma educação igualitária, que acolha no espaço escolar a diversidade encontrada na sociedade brasileira, que respeite as diferenças, que evite que tais diferenças se transformem em desigualdades é um anseio das professoras e que a educação em todos os seus aspectos, inclusive no aspecto da inclusão e equidade de gênero, é um direito de todos e todas e não um luxo (CASAGRANDE; TORTATO, 2016, p. 54).

No segundo capítulo, sob o título *Gênero e diversidade na formação continuada de docentes da rede pública: relato de uma experiência no território da Bacia do Jacuípe (Bahia)*, Iole Macedo Vanin e Clarice Costa Pinheiro nos trazem a experiência de um curso de capacitação docente para a busca de uma educação mais igualitária. As autoras nos convidam a refletir sobre a trajetória da busca pelos direitos das mulheres e pela inserção da temática de gênero e diversidade no ambiente escolar nos diversos níveis de ensino. Concluem que a participação no curso teve também o papel de empoderamento dos sujeitos participantes e a mudança de mentalidade e que possibilitou construir ferramentas analíticas e políticas na luta por seus direitos. Destacam que o papel de nós, enquanto feministas, foi atingido com a transformação dos conceitos sobre gênero, raça/etnia, geração e sexualidade em política:

Tornam-se categorias políticas quando são transpostas para a vida destes sujeitos, passando a serem acionadas nas leituras de mundo que estes realizam. E sobretudo quando estes conhecimentos os/as auxiliam a gestarem suas vidas com autonomia e, principalmente, respeito à alteridade (VANIN; PINHEIRO, 2016, p. 98).

As autoras Daniela Auad e Fernanda Bichara, no capítulo sob o título *Diversidade e gênero na formação docente: das potentes intersecções das categorias sociais aos equívocos do slogan*, convidam-nos a refletir sobre as concepções e as definições do termo diversidade, correntes na sociedade atual. Convidam ainda a pensar sobre os usos e abusos deste termo e suas implicações. Fazem uma análise pautada em documentos e em falas de professoras de cursos de pedagogia de universidades federais localizadas na região sudeste do Brasil. Destacam que “é importante, ao refletir sobre a diversidade – e quais ideias e práticas ela pode representar – pensar sobre os movimentos sociais” (AUAD; BICHARRA, 2016, p. 114). Ressaltam a importância da escola na construção de uma sociedade democrática e alertam que:

pensar a escola como onipotente é extremamente perverso, pois significa pensá-la como a única instituição social responsável pela transformação social. Assim, a escola é percebida como se estivesse ‘acima’ da sociedade e, portanto, não sofresse a ação de causas externas para o fracasso escolar (AUAD; BICHARRA, 2016, p. 120).

Após uma análise crítica do uso do termo diversidade, as autoras concluem que “nessa conjuntura, ainda fortemente marcada pelas desigualdades, o estudo sobre diversidade e educação pode contribuir para pensarmos sobre as continuidades e rupturas dos processos de produção das desigualdades”. Finalmente, as autoras nos convidam a participar da mudança dessa conjuntura.

O quarto capítulo, de autoria de Cíntia de Souza Batista Tortato e Marília Gomes de Carvalho, sob o título *Empoderamento, gênero e educação*, traz uma discussão de como o em-

poderamento da mulher pode se dar por meio da educação. Apresenta uma discussão acerca do termo **empoderamento** e nos provoca ao debate de como a educação, a percepção e a participação das/os professoras/es pode contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária. A autora conclui que, “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” (TORTATO; CARVALHO, 2016, p. 159). Por esta citação podemos perceber que assumir uma postura de debate das questões de gênero e sexualidade é também uma postura política.

No capítulo seguinte, de autoria de Lindamir Salete Casagrande e Marília Gomes de Carvalho, intitulado *Silenciadas e invisíveis, até quando? Relações de gênero no cotidiano das aulas de matemática*, as autoras apresentam uma síntese da tese defendida pela primeira, sob a orientação da segunda, no ano de 2011. Neste capítulo, elas refletem acerca das relações de gênero no cotidiano das salas de aula. Destacam que existe pouca interação entre os/as estudantes de sexo diferente no dia a dia escolar. Percebem ainda uma ampla necessidade de pertencimento ao grupo por parte de meninas e meninos. Esta necessidade acaba inibindo os/as estudantes que evitam expor suas dúvidas por vergonha e receio do que os outros irão pensar sobre eles/as. Apontam ainda que não há muita variação entre os rendimentos escolares de meninas e meninos, embora tanto alunos/as quanto professores/as percebam as meninas como mais comportadas e dedicadas e os meninos como mais ativos e bagunceiros. Concluem que “os alunos e alunas agiam de forma diferenciada e buscavam formas distintas de alcançar seus objetivos, porém

atuavam, não eram submissos/as e tampouco passivos/as”. Afirmam ainda que “que tanto as relações de gênero quanto as meninas são silenciadas (e se silenciam) diante das situações do cotidiano escolar” (CASAGRANDE; CARVALHO, 2016, p. 211). Esta invisibilidade e silenciamento é o que as autoras nos convidam a debater.

No capítulo de Toni Reis, intitulado *Marco para o respeito à diversidade sexual na educação*, o autor apresenta um histórico de como a sexualidade foi introduzida no sistema de ensino Nacional. Apresenta os documentos institucionais que norteiam a discussão da temática e dão amparo legal para tal. O autor, por meio de uma análise crítica, convida-nos a debater a questão da homofobia e do respeito à diversidade sexual no ambiente escolar e, por consequência, na sociedade. O autor afirma que “ainda que tenham sido revisitados apenas alguns dos principais marcos, percebe-se que há uma quantidade considerável de diretrizes para o respeito à diversidade sexual e combate à homofobia nas escolas públicas brasileiras” (REIS, 2016, p. 247). Destaca “como necessidade a capacitação dos/das profissionais de educação que tenham disposição para trabalhar a temática do respeito à diversidade sexual e o combate à homofobia no ambiente escolar”. O autor ressalta ainda a necessidade de realização de pesquisas que questionem e problematizem a heteronormatividade tão presente na nossa sociedade.

Na sequência, o capítulo de autoria de Kaciane Daniella de Almeida e Nanci Stancki da Luz, intitulado *Direitos humanos e sexualidade: a educação sexual como promotora da igualdade de gênero e respeito à diversidade* apresenta uma discussão acerca da sexualidade a partir da visão dos direi-

tos humanos. As autoras fazem uma breve apresentação dos documentos que regem a questão da educação sexual no Brasil. Defendem a implementação de uma educação sexual não sexista. Consideram que “a inclusão dos direitos sexuais e reprodutivos como parte dos direitos humanos é resultado de um conquista histórica marcado por inúmeros processos de resistências, avanços e até retrocessos” (ALMEIDA; LUZ, 2016, p. 261). Após a discussão sobre a importância de se abordar a educação sexual para além do fator biologizante concluem que:

A implementação de uma educação não sexista, não homofóbica/lesbofóbica/transfóbica, não misógina, não etnocêntrica, não racista, não machista, não preconceituosa e não violenta ainda é um desafio a ser enfrentado pela sociedade, particularmente por profissionais da educação e gestores públicos (ALMEIDA; LUZ, 2016, p. 276).

Este é um desafio ao qual as autoras convidam as/os educadoras/es e as/os leitoras/es a enfrentar.

No capítulo de autoria de Dayana Brunetto Carlin dos Santos, intitulado *Cartografias da transexualidade: a experiência escolar e outros deslocamentos*, a autora aborda a questão da invenção da transexualidade pelo discurso médico. Faz ainda uma breve incursão sobre o surgimento da escola moderna para, posteriormente, analisar narrativas de transexuais e suas experiências no ambiente escolar. A autora nos convida a pensar “sobre possibilidades de escape ao controle normalizado de corpos e populações” (SANTOS, 2016, p. 282). Destaca que, “na escola, o corpo desejável é jovem, saudável, magro, bonito e heterossexual, que atenda de forma linear e ‘natural’ a relação de correspondência

entre sexo, gênero e desejo” (SANTOS, 2016, p. 298). Assim, homossexuais, transexuais e travestis não encontram espaço de permanência e crescimento na escola. A autora conclui que “é importante reconhecer no dia a dia escolar, entendido como os acontecimentos cotidianos, as possibilidades e as linhas de fuga em relação à nova ordem imposta pelo controle” (SANTOS, 2016, p. 312). Este se apresenta como mais um desafio aos/às profissionais da educação.

No capítulo intitulado *Escolarização de meninas e meninos: uma análise a partir das práticas familiares*, de autoria Marília Pinto de Carvalho, Tatiana Avila Loges e Adriano Souza Senkevics, as/o autoras/or apresentam resultados de uma pesquisa realizada com estudantes e seus familiares sobre a prática familiar no que diz respeito ao estímulo e expectativas sobre a escolarização de meninos e meninas. Neste estudo, as/o autoras/or tiram o foco da escola e lançam-no para o âmbito familiar. As/o autoras/or buscaram “romper com abordagens simplificadas e apreender as dimensões contraditórias das relações de poder ligadas ao gênero, que constituem ao mesmo tempo formas de subordinação e de autonomia” (CARVALHO; LOGES; SENKEVICZ, 2016, p. 318). Na fala das/os entrevistadas/os, as/o autoras/or buscaram apreender as práticas cotidianas no que diz respeito à formação e expectativas de filhos e filhas. Concluem que, “de alguma forma, a partir da própria opressão de gênero, as meninas construíam sua autonomia e sua capacidade de sonhar” (CARVALHO; LOGES; SENKEVICZ, 2016, p. 356).

Márcia Barbosa de Menezes e Ângela Maria Freire de Lima e Souza finalizam o primeiro volume da coletânea com o capítulo *Matemática no feminino: identidades de gênero e*

exercício profissional de professoras de matemática no ensino superior, no qual as autoras abordam a participação das mulheres no magistério no ensino superior. Com base em entrevistas com quatro professoras da UFBA, as autoras fazem a análise de como é ser mulher e professora universitária de matemática. Argumentam que “sutilmente os papéis de gênero localizam os indivíduos nos espaços pré-estabelecidos fixando e determinando sua trajetória de vida. No caso das mulheres, os papéis impostos retratam a doçura, a emoção, a maternidade, o cuidar da família, a cautela, entre outros” (MENEZES; SOUZA, 2016, p. 370). Estes papéis não condizem com uma professora universitária, menos ainda de Matemática, disciplina muitas vezes considerada masculina. Concluem que:

muitos dos estereótipos de gênero que delimitam barreiras vivenciadas pelas mulheres na vida cotidiana e no seu fazer científico, aparentemente imperceptíveis, estão silenciosamente se infiltrando nas raízes do ser mulher e determinando sua forma de ser, viver e se realizar (MENEZES; SOUZA, 2016, p. 385).

Para que haja transformação desta situação da mulher na matemática, “devemos ‘girar a manivela’ e construir um campo de estudo onde homens e mulheres realizem novas e grandes descobertas: realizem uma *Ciência Matemática no Feminino*” (MENEZES; SOUZA, 2016, p. 386).

Estes são os capítulos que compõem este livro. Percebe-se que eles trazem diversos olhares para a questão de gênero e educação. Apresentam-nos uma série de desafios e nos convidam a refletir sobre a prática docente, suas possibilidades e limites de transformações no dia a dia escolar. Evidenciam o quanto o gênero e a sexualidade estão presentes no cotidiano

e necessitam de uma abordagem que transforme a escola em um ambiente ainda mais rico em relações, experiências, interações, crescimento, desenvolvimento para todos e todas.

Desejamos a todas e todos uma boa leitura, e que as discussões aqui apresentadas contribuam para o crescimento pessoal e profissional e que os/as instigue a buscar cada vez mais desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem a construção de uma educação justa e igualitária.

Boa Leitura!

Lindamir Salete Casagrande
Nanci Stancki da Luz
Organizadoras

IGUALDADE DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA BUSCA PERMANENTE

Lindamir Salete Casagrande
Cíntia Souza Batista Tortato

INTRODUÇÃO

A busca por uma sociedade mais democrática e justa tem sido um dos objetivos dos atores sociais que trabalham na escola (professores, professoras, alunos, alunas, supervisores, supervisoras, diretores, diretoras, enfim, profissionais da educação), para que sejam formados cidadãos e cidadãs que respeitem a diversidade cultural, étnico/racial, valores, crenças, bem como os comportamentos relacionados à sexualidade. Assim, torna-se importante refletir sobre como as questões de gênero no ambiente escolar, visto que, na escola encontra-se uma multiplicidade de indivíduos com experiências de vida, sonhos e realidades específicas e, compreender, aceitar e saber como lidar com esta diversidade é fundamental para quem busca uma sociedade mais justa e sem preconceitos e discriminações.

Pensando nisso, o Núcleo de Gênero e Tecnologia (GeTec), do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia (PPGTE)

da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) vem desenvolvendo cursos de formação de profissionais da educação desde o ano de 2007. A primeira edição do curso foi realizada no município de Matinhos, em parceria com o Grupo Interdisciplinar de Estudo, Ensino, Pesquisa e Extensão em Representações de Gênero e Diversidade (REGEDI), da Universidade Federal do Paraná (UFPR) câmpus Litoral e com a Prefeitura Municipal de Matinhos, e atingiu 90 profissionais da educação. Tais profissionais revelaram-se interessados/as em promover a equidade de gênero no ambiente em que trabalhavam e em buscar uma educação pautada na igualdade e no respeito aos direitos fundamentais e sociais, nos quais se incluem os direitos sexuais e reprodutivos.

A edição que ocorreu no ano de 2008, cujo título Refletindo gênero na escola: a importância de repensar conceitos e preconceitos tinha como meta capacitar 160 profissionais, mas, devido à grande procura, atingiu 380 professoras e professores e resultou na publicação de um livro intitulado *Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola*, no ano de 2009. Os capítulos que compuseram este livro foram escritos pelas/os pesquisadoras/es que participaram como condutoras das discussões no curso em Matinhos, ou seja, pesquisadoras/es do GeTec.

Em 2009/2010 ofertou-se uma nova edição do curso sob o título igualdade de gênero na escola: enfrentando o sexismo e a homofobia, que atendeu a 500 professores e professoras em sua maioria da rede estadual de ensino do Paraná. Como um dos resultados deste projeto, apresentamos o livro *Igualdade de gênero: enfrentando o sexismo e a homofobia*, no ano de 2012, com a participação de pesquisadoras/es de diversas instituições nacionais.

A atual edição, que teve início em final de 2013 e terminou em 2014, foi projetada para atender 350 profissionais que, de alguma forma, estão vinculados à educação. Destinou-se 75% das vagas para professoras e professores e 25% para a demanda social. Neste curso tivemos a inscrição de 413 profissionais, sendo 317 mulheres, 93 homens e 3 outros¹, evidenciando mais uma vez a predominância feminina nos cursos sobre a temática de gênero. É importante ressaltar que a temática não deve ser assunto apenas das mulheres, porém, como a maioria do quadro docente do ensino fundamental do Paraná é de professoras, é compreensível esta predominância.

No que diz respeito à identidade étnico/racial, 298 inscritos/as se autodenominaram brancos, 69 pardos, 41 pretos, 3 indígenas e 2 amarelos, ou seja a maioria dos/as participantes se percebiam como brancos/as. O Paraná está localizado na região sul do Brasil e a colonização se deu majoritariamente por emigrantes europeus, fato que justificaria a maior porcentagem de brancos. Entretanto, Curitiba é a capital do sul do Brasil com maior índice de negros em sua população, porém isso não se reflete entre os/as participantes dos cursos de formação de professores/as. Outro resultado deste curso é uma coletânea de 3 livros, do qual este faz parte. Para estas publicações, contamos com a participação de pesquisadoras e pesquisadores de diversas regiões do país, assegurando assim a multiplicidade de olhares sobre a temática.

Em todas as edições contou-se com o apoio financeiro do Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de

¹ Os três inscritos nesta categoria eram do sexo masculino que optaram por adotar esta forma de identificação.

Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), hoje SECADI. Os cursos foram presenciais e a sua conclusão, após a segunda edição, deu-se por meio de um projeto de intervenção a ser desenvolvidos nas escolas.

Alguns resultados foram perceptíveis aos nossos olhos, como alguns alunos e alunas que ingressaram no mestrado após tais discussões. Dentre estes destacamos duas alunas² do curso que, posteriormente, fizeram mestrado no PPGTE e ambas estão cursando o doutorado, uma no PPGTE e outra em uma instituição do interior do Paraná. Uma tese de doutorado³ foi desenvolvida com o objetivo de analisar as mudanças que este curso provocou no cotidiano das/os professoras/es.

O curso foi dividido em módulos, nos quais foram abordados temas como: conceitos de gênero e diversidade sexual; as relações de gênero e diversidade sexual no ambiente escolar; análise de livros didáticos; livros de literatura infantil; *bullying*; sexualidade; gênero, ciência e tecnologia; gênero e diversidade sexual na mídia; violência de gênero; políticas públicas; divisão sexual do trabalho; diversidade étnico-racial, tema este abordado como um módulo específico apenas no curso ministrado em 2014. Nas demais edições, a temática era dissolvida entre os demais módulos. Com o passar dos anos, o curso foi tendo sua carga horária aumentada (saindo de 40 h/a, em 2006, chegando a 90 h/a em 2014) e o conteúdo ajustado à nova realidade.

2 Joyce Luciane Muzi e Kaciane Daniela Almeida.

3 Desenvolvida por Cintia de Souza Batista Tortato sob a orientação da profa. Dra. Marília Gomes de Carvalho.

O curso foi destinado a profissionais da educação, tais como, professores e professoras, diretores e diretoras, coordenadores e coordenadoras, merendeiras, zeladoras, pais que estivessem engajados nas atividades da escola e demais profissionais vinculados à educação. A participação foi predominantemente de professoras, porém, quase todos, homens e mulheres, que participaram do curso mostraram estar abertos e dispostos a discutir a temática e a trabalhar para minimizar as desigualdades entre os gêneros e desenvolver o respeito à diversidade no espaço escolar e fora dele. A maior participação feminina se justifica, pois, no Brasil, a maioria dos profissionais de educação do ensino fundamental são mulheres.

Neste capítulo trataremos a experiência do módulo que abordava as questões de gênero no ambiente escolar na primeira edição, em 2007, permeada com fatos relevantes, ocorridos nas demais edições do curso. Esta temática teve, em todos os cursos, a maior carga horária, por se tratar do ambiente no qual as participantes⁴ estavam inseridas. Tinha o objetivo de sensibilizar as mesmas sobre a importância de tal reflexão para a construção de uma educação democrática e igualitária, visando à redução das desigualdades sociais e provocar indagações e inquietações nas participantes, levando-as à reflexão sobre as representações de gênero e suas relações na educação.

⁴ A partir deste momento, optaremos por usar apenas o feminino, pois a maioria das participantes eram mulheres em todas as edições do curso. Sabemos que, no que se refere as regras de nosso idioma, esta postura está incorreta, porém, esta é uma decisão política que visa dar visibilidade às mulheres participantes destes encontros de formação.

Buscou-se também refletir sobre a necessidade de se desenvolver a cultura do respeito à diversidade sexual no espaço escolar ou fora dele. Sendo assim, decidiu-se que não nos limitaríamos à exposição oral de conceitos, pois como o curso seria realizado nas sextas-feiras à noite a aos sábados, pela manhã, as participantes estariam cansadas depois de uma semana de trabalho exaustivo em sala de aula e em seus lares, e aula expositiva seria cansativa e maçante para elas. Convém ressaltar que o acesso das mesmas à Universidade onde se realizava o curso era difícil, pois a maioria morava na periferia de Matinhos⁵ e algumas em outros municípios.

Para o desenvolvimento do módulo pensou-se em atividades que fossem lúdicas e que levassem à discussão de conceitos e situações escolares com relação à equidade de gênero e diversidade sexual. Dessa forma, utilizou-se de dinâmicas como brincadeiras, leitura de livros infantis, dentre outras, para a introdução à temática e a produção de **obras de arte** e encenação com fantoches para a avaliação da assimilação dos conceitos por parte das participantes. Este artigo está baseado na produção das **obras de arte** realizadas pelas participantes do referido curso. Para o desenvolvimento da atividade, propôs-se que as participantes se reunissem em grupos de 4 ou 5 pessoas e produzissem uma obra utilizando-se de materiais como tinta, pincéis, canetas e papéis, sempre materiais de baixo custo e fáceis de se encontrar. Esta obra deveria resumir os temas abordados no curso até então. A atividade rendeu obras muito interessantes e algumas delas serão apresentadas a seguir.

5 O município de Matinhos possuía um dos menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil naquele ano.

A TEORIA QUE ILUMINOU NOSSO OLHAR

Para este capítulo entende-se que o gênero é social e culturalmente construído nas relações interpessoais e na interação das pessoas com o contexto no qual estão inseridas (COSTA, 1994). Estabelece relação de poder entre indivíduos do mesmo gênero ou de gêneros distintos (SCOTT, 1995), além de estar “relacionado fundamentalmente aos significados que são atribuídos ao ser mulher ou ao ser homem em diferentes sociedades e épocas” (FELIPE; GUIZZO, 2003, p. 121). Assim, não é um conceito fixo, tampouco unânime, está em constante mutação de acordo com as regras de convívio social de cada cultura. Pensar o gênero também como uma construção social nos permite ver a diversidade de formas de manifestar a feminilidade e a masculinidade. Faz-nos perceber que podemos transitar entre os estereótipos do masculino e do feminino em momentos nos quais somos mais sensíveis, suaves, cuidadoras/es e em outros nos quais somos mais ativas/os, assertivas/os, racionais.

Também nos faz negar um padrão de masculinidade e feminilidade e concordar com o argumento de Londa Schiebinger quando ela critica a percepção de um grupo de feministas que tende a ver, com muita facilidade, uma mulher universal, e, por consequência, de homem universal, pois considera que:

as mulheres nunca se 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 (SCHIEBINGER, 2001, p. 26).

Esta visão de Schiebinger (2001) é compartilhada por Haraway quando ela argumenta que “não existe nada no fato de ser ‘mulher’ que, naturalmente, una as mulheres. Não existe nem mesmo uma tal situação – ‘ser’ mulher” (2000, p. 52). Para a autora, a categoria mulher é complexa, construída por meio de discursos sexuais e práticas sociais questionáveis. As duas autoras citadas se referem às mulheres, porém as ideias delas são perfeitamente aplicadas aos homens. Salientamos que o termo gênero não é utilizado por nós como sinônimo de mulher e tampouco de homem.

Nestes argumentos torna-se evidente a multiplicidade de femininos, bem como, a importância de se ter clara esta multiplicidade, a fim de evitar distorções da análise no desenvolvimento de uma pesquisa sob a ótica de gênero. É interessante lembrar que existe também a multiplicidade de masculinos, porém, com relação a estes, a sociedade, moldada sob as normas de uma cultura androcêntrica que considera “o ser humano do sexo masculino como o centro do universo, como a medida de todas as coisas, como o único observador válido de tudo o que ocorre em nosso mundo” (MORENO, 1999, p. 23), está acostumada a ver os homens como seres individuais e não como um bloco, ou seja, a contemplar a multiplicidade de masculinos e a aceitar que os homens sejam capazes de desempenhar os mais variados papéis em seu cotidiano. Daí a importância de se desenvolver ações para que esta multiplicidade seja estendida também às mulheres.

Ressaltamos a importância dos atores/atrizes sociais, bem como das ferramentas utilizadas por estes/as com o intuito de facilitar o processo de ensino-aprendizagem para a

construção e/ou manutenção das relações e representações estereotipadas de gênero. A percepção de gênero como relacional nos permite esta percepção e por este motivo é a que ilumina nosso olhar, conduz nossas ações e discussões.

Com relação à escola, parte-se do pressuposto de que ela não atua somente como mantenedora da cultura dominante e das regras estabelecidas pela sociedade. Pode ser um instrumento importante na transformação de tais normas para assegurar a todos/as o direito à educação.

Louro (2000, p. 78) argumenta que, no Brasil, a escola exerceu, desde o princípio:

uma ação distintiva, uma ação diferenciadora, não apenas por tornar os que nela entravam distintos dos outros [...], mas também por dividir internamente os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização.

Este papel da escola ainda não foi superado. Em muitos casos, a escola contribui significativamente para a manutenção dos padrões estabelecidos pela sociedade e, de modo especial, pela categoria dominante. Para a autora:

a escola, como um espaço social que foi se tornando, historicamente, nas sociedades urbanas ocidentais, um locus privilegiado para a formação de meninos e meninas, homens e mulheres é, ela própria, um espaço generificado, isto é, um espaço atravessado pelas representações de gênero (LOURO, 2000, p. 77).

Cavalcanti (2003, p. 184) corrobora o argumento de Louro quando considera que:

a escola ocupa [...] um importante papel como instituição social perpetuadora de discursos que mantêm relações de poder entre grupos humanos. [...] acabam por generificar atributos que, *a priori*, podem privilegiar, indistintamente, qualquer indivíduo, seja ele homem ou mulher, pobre ou rico, preto ou branco.

Para Louro (2001, p. 61), a educação recebida na escola é responsável inclusive pela postura física dos sujeitos, pois:

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.

Dessa forma, o ambiente escolar atua de forma significativa na definição das formas de agir e de ver o mundo, bem como define como os indivíduos devem se portar diante das diversas situações do cotidiano. Mudar as formas como a escola e seus atores/atrizes percebem, abordam, problematizam ou não as relações de gênero no espaço escolar é importante para a construção de uma educação mais justa e democrática.

Libâneo (2003, p. 9) considera que “a escola tem um papel insubstituível quando se trata da preparação das novas gerações para enfrentamento das exigências postas pela sociedade moderna”. O autor complementa que a escola tem “o compromisso de ajudar os alunos a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categoriais de compreensão e apropriação crítica da realidade” (LIBÂNEO, 2003, p. 9-10). A problemática de gênero e diversidade não pode ficar à margem deste pensamento e compreensão, pois permeia todos os setores da sociedade.

Assim, podemos perceber que a escola tem papel importante na construção das identidades de gênero dos/as estudantes, porém, não é a única instituição responsável por tal construção. Outras instituições, como família e igreja, além da mídia e do convívio em sociedade, contribuem de forma significativa para esta construção. Louro (2001) argumenta que a escola pode ser vista como um espaço para a construção e a manutenção das desigualdades. “Diferenças, distinções e desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso” (LOURO, 2001, p. 57).

As/os autoras/es citadas evidenciam o quão fundamental é o papel da escola na formação dos/as jovens, na manutenção e na transformação dos estereótipos de gênero presentes em nossa sociedade. Foi com este olhar que pensamos e preparamos as atividades que comporiam o módulo sobre as questões de gênero no ambiente escolar na primeira edição do curso.

“OBRAS DE ARTE”⁶

O objetivo desta atividade era produzir uma síntese dos trabalhos e dos temas abordados até aquele momento. Os grupos se dividiram de acordo com suas afinidades, sem a interferência das professoras, e puseram sua criatividade em ação, conforme mostra a Figura 1. As participantes demonstraram prazer e interesse nas atividades e as obras abordaram diversos temas que eram escolhidos de acordo com a percepção de cada grupo. Priorizou-se a liberdade de esco-

⁶ Análise parcial desta atividade foi publicada nos Cadernos de Gênero e Tecnologia n. 19 e 20 jul./dez., 2009.

lha e de ação dos grupos pois tínhamos a intenção de perceber o que estava sendo assimilado pelas participantes. O resultado das atividades serviriam de parâmetro para nossas ações futuras, levando a possíveis ajustes para as próximas turmas.



Figura 1 – Em ação...

Fonte: Tortato (2007).

A Figura 2 mostra uma pessoa que não se pode identificar o sexo, presa por meio de grades. As autoras da obra disseram que tiveram a intenção de representar a necessidade de se romper as grades que nos prendem a conceitos muitas vezes preconceituosos e ultrapassados. Essa ruptura pode ser feita por meio do conhecimento. Assim, as participantes ressaltaram a importância de se discutir a temática da busca pela equidade de gênero e respeito à diversidade sexual no espaço escolar e fora dele. A mudança das cores, utilizadas no desenho como nuvem verde e árvore rosa, indica a necessidade de mudança de paradigma e necessida-

de de abertura para diferentes formas de ver e viver a vida. O desenho vem acompanhado das frases **ter suas escolhas; liberdade de expressão; respeito às diferenças e respeito à individualidade.**



Figura 2 – Prisão da mente
Fonte: Casagrande (2007).

Durante o encontro, as pesquisadoras que estavam coordenando a atividade ressaltaram a importância de se respeitar às diferenças, pois diferentes todos somos e não há nada de errado nisso; entretanto, as diferenças de gênero, de raça, de orientação sexual, dentre outras, não podem se transformar em desigualdade e motivo para discriminação. A desigualdade pressupõe hierarquia, ou seja, um é superior ao outro. Independentemente do sexo, da raça/etnia, da orientação sexual, da classe social, esta superioridade se faz pelo poder e subjugação do outro, e que, na maioria das vezes, este outro se reflete em mulheres, negros/as, homossexuais e pobres, retirando destes os direitos assegurados pela Cons-

tituição Nacional. Cabe ressaltar que diante da lei todos/as somos iguais, entretanto, para uns os direitos são automáticos e para outros só vêm depois de muita luta, com muita dificuldade. A diferença não traz consigo esta hierarquia e é desejada e bem-vinda.

Este conceito parece ter sido bem assimilado, pois apareceu também na obra da Figura 3. Nesta obra, as participantes escolheram uma parte do corpo para representá-la de diferentes formas. Esta parte foi a cabeça, que foi desenhada com os mais variados tipos de cabelos. Foram omitidos propositadamente os olhos, o nariz e a boca para que fosse impossível saber se o rosto era de homem ou mulher, de menino ou de menina, pois, segundo elas, isso não era importante. O importante é respeitar todos da mesma forma.

A obra chamou bastante a atenção das participantes, pois ficaram tentando identificar quais rostos eram masculinos e quais eram femininos. Esta reação do grupo demonstrou que, mesmo estando debatendo a temática, mesmo sendo ressaltado que a diferença deveria ser respeitada, a ideia de se classificar as pessoas de acordo com determinados padrões ainda é forte e persistente. Evidentemente não se pretendia eliminar esta forma de pensar com poucos encontros, pois o objetivo era sensibilizar as profissionais de educação para a temática. Com a carga horária do curso, tínhamos a certeza de que ninguém se tornaria especialista na temática, porém, seria despertado nas participantes o questionamento acerca do que ocorria no cotidiano escolar e isso já seria um resultado importante para esta experiência que, naquele

momento, se constituía na primeira saída do GeTec da sala de estudos para levar suas discussões a outros profissionais da educação, que também estavam interessadas em mudar suas práticas escolares. Entretanto, sabe-se que este curso representou um passo importante na longa caminhada para a desconstrução de padrões de gênero estereotipados que acompanhavam as participantes. Fato comum era a afirmação de que elas nunca haviam prestado atenção nos temas que ali estavam sendo apresentados.

O desenho da Figura 3 vem acompanhado da frase **Igualdade oculta na diversidade**, o que reforça a ideia de se respeitar a diversidade e as diferenças. Sabe-se que as crianças do ensino fundamental têm o hábito de fazer piadas com o que é diferente. Nas escolas do Brasil, crianças que fogem ao padrão de **normalidade**, ou seja, crianças que estejam abaixo ou acima do peso, que sejam muito altas ou muito baixas, usem óculos, tenham algum tipo de deficiência física, não se encaixem nos padrões de beleza eleitos pela maioria, que sejam consideradas **feias** sofrem com ironias, discriminações e piadinhas de colegas. Piadas que demonstram preconceito e que podem marcar as pessoas para o resto de suas vidas e até traumatizá-las. Muitos relatos neste sentido foram feitos pelas participantes, alguns de experiência própria, preconceitos e discriminações que elas viveram na infância e na adolescência. Todos concordaram que os profissionais da educação devem estar preparados para combater esta prática das crianças no espaço escolar, não com repreensão ou com castigos, mas sim com conversas, conscientização e atitudes que possam minimizar situações constrangedoras.

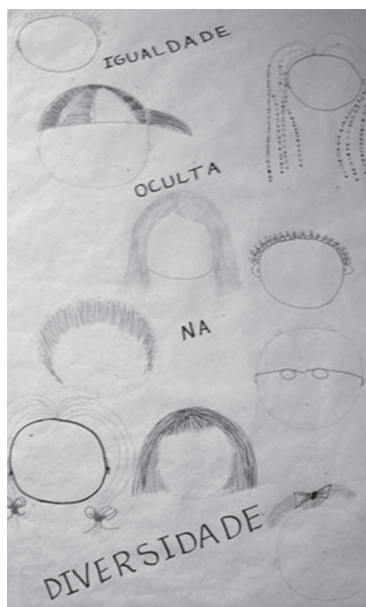


Figura 3 – Diversidade

Fonte: Casagrande (2007).

Defendemos a ideia de que sejam tomadas atitudes preventivas, que incentivem o respeito à diversidade, para que os casos de agressão não aconteçam no ambiente escolar e na sociedade como um todo. Os casos de *bullying* sempre ocorreram no ambiente escolar, porém, nos últimos tempos têm ganhado visibilidade na mídia. Os casos noticiados pela imprensa oral, televisiva e escrita são os mais dramáticos, os que culminam em agressões físicas e levam a assassinatos e suicídios; no entanto, muitos outros ocorrem cotidianamente e não ganham as manchetes dos meios de comunicação. Cabe à escola, porém não só a ela, promover o sentimento de respeito entre os/as colegas para que não seja necessário punir os/as estudantes. Depois do fato ocorrido, não resta ou-

tra saída a não ser a punição do agressor que normalmente ocorre pela expulsão ou convite a se retirar da escola. Mas isso resolve a situação? Acreditamos que não pois existe relatos de que o/a agressor/a, ao ingressar em outra escola, continua a praticar as mesmas agressões com outras vítimas.



Figura 4 – Mãos da diversidade
Fonte: Casagrande (2007).

A diversidade também foi alvo de atenção da equipe que produziu a obra da Figura 4. O argumento das autoras desta obra foi semelhante ao das autoras da obra da FIGURA 3. Convém ressaltar que as obras foram produzidas em turmas diferentes e em diferentes épocas do ano, sem uma ter conhecimento da outra. A diversidade na Figura 4 foi representada pelas mãos de cores, tamanhos e formatos diferentes. As duas imagens demonstram que o argumento do respeito à diferença e à diversidade esteve presente nos dois momentos e foram assimilados de forma intensa pelas participantes.

Outro tema abordado foram os diversos tipos de família. Em um momento do curso leu-se o *Livro da Família*, de Todd Parr (2004). Nele, o autor apresenta de forma divertida os diversos tipos de família. Este livro foi utilizado para discutir com

as participantes a necessidade de se refletir sobre as famílias dos alunos, principalmente em datas festivas como o dia dos pais e dia das mães. Essa discussão foi representada na obra da Figura 5. Nesta figura pode-se ver uma família constituída por pai, mãe e filha, uma por pai e filha, uma por mãe e filha e outra por duas mães e filha. A discussão acerca dos tipos de família foi muito importante e calorosa. Contou com a participação de todas e com o reconhecimento da necessidade de se refletir acerca da temática; entretanto, ficou evidente a dificuldade de romper com a tradição de se comemorar o dia dos pais e o dia das mães. Existe uma cobrança por parte da sociedade de que estas datas sejam tratadas como momentos especiais.

Reconheceu-se que, para uma criança que não tem mãe ou não tem pai presentes em seu dia a dia, é muito doloroso realizar as atividades propostas pelas professoras, porém, elas ainda não encontraram uma saída para esta situação. Uma sugestão feita pelo grupo foi a de se comemorar o dia da família. Alguns acharam interessante, outros não, pois acreditam ser importante ressaltar o papel do pai e da mãe na vida das crianças. Esta é uma questão que ainda necessita de muita discussão e reflexão. O grupo que produziu a obra argumentou que nas escolas esse assunto ainda divide bastante as opiniões, porém, em suas falas, concluíram que a escola precisa aprender a considerar e a respeitar modelos de família que fogem ao tradicional, precisa também rever as formas de comemorar e incentivar a participação das famílias nas atividades comemorativas. Um relato importante foi o de uma professora de 2ª série que contou ao grupo que sua turma negou-se a participar da atividade de dia dos pais proposta pela escola, argumentando que a maioria deles não tinha pai presente em suas vidas, nem ninguém, que a seu ver, desempenhasse esse papel.



Figura 5 – Diversidade familiar

Fonte: Tortato (2007).

A discussão proporcionou momentos de reflexão sobre os papéis dentro das famílias e as expectativas que os indivíduos criam em torno desses papéis. O grupo demonstrou certa inquietação, pois o assunto remete a todos/as e não só às famílias dos/as alunos/as, levando mais uma vez ao reconhecimento da necessidade de se falar e pensar mais sobre esse assunto. É importante lembrar que as participantes destes cursos estavam inseridas na sociedade e, muitas vezes, sofriam com os preconceitos e as discriminações que estavam sendo abordadas nestes encontros. Para muitas, as reflexões ali realizadas mexiam com feridas que estavam aparentemente cicatrizadas, mas continuavam presentes em seus corpos. Algumas vezes elas voltavam a sangrar.

A Figura 6 também é muito interessante. É um desenho relativamente simples, porém muito significativo. Nele, o grupo que produziu a obra quis representar a curiosidade infantil. O grupo salientou que a curiosidade só existe pelo que não se conhece. Para eles, a discussão acerca da sexualidade evitaria a **espionagem**, pois se as crianças souberem o que têm embaixo dos vestidos das meninas ou dos calções dos

meninos elas não terão curiosidade. Todos concordaram que é muito difícil falar sobre sexualidade com os filhos e, principalmente, com os/as alunos/as, porém muito necessário e importante. Muitas vezes, sexualidade é confundida com relação sexual ou com homossexualidade, daí a dificuldade de abordar a temática com as crianças. Neste curso, especificamente, sempre que se falava sexualidade parecia que as participantes ouviam homossexualidade. Isso chamou bastante a atenção das pesquisadoras responsáveis pelo módulo, pois representava a necessidade que as participantes tinham de falar sobre o assunto que ainda é cercado de tabus. Muitas relatavam casos de homossexualidade que elas conheciam e as dificuldades que essas pessoas enfrentavam para serem aceitas na sociedade e na família. Estes relatos eram sempre sobre outros, outras famílias, porém, em alguns casos, percebia-se que o **problema** estava mais próximo do que as participantes queriam demonstrar. Parecia ser um assunto de suas famílias que elas queriam conversar sobre, porém sem se expor.



Figura 6 – Curiosidade
Fonte: Casagrande (2007).

As pesquisadoras, responsáveis por conduzir as discussões sobre as atividades, ressaltaram que sexualidade não é sinônimo de homossexualidade e é diferente de relação sexual, dando ênfase à importância de se conhecer o próprio corpo para poder respeitá-lo. Este foi um tema que teve uma discussão bastante acalorada, com opiniões distintas, dificuldades diversas e, acredita-se, que o resultado foi satisfatório, porém sem nenhum consenso que, acreditamos, sequer se aplique ao caso.

Por outro lado, a Figura 6 pode ser lida de outra forma. É importante ressaltar que quando falamos de imagens ou de interpretação de texto é sempre possível mais de uma leitura. Não é possível afirmar que uma está certa e que outra está errada, porém são análises diferentes e válidas. Mostram a diferença de pontos de vista que são formados a partir das práticas e experiências de cada um/a. Na figura em questão aparece um menino **espiando** a menina, isso pode indicar que, na visão da equipe autora da obra, a curiosidade pelo corpo é mais presente nos meninos. O desenho mostra o menino ativo e curioso e a menina também curiosa, porém, passiva. Esta obra traz em si o reflexo dos padrões de masculino (ativo, com iniciativa, curioso) e feminino (passivo, sem iniciativa, submisso) que, aparentemente, estão solidificados e só poderão ser transformados com muita discussão e debate sobre a temática. Sabe-se que este é um processo lento, entretanto, necessário e possível. Após a discussão ocorreu a percepção de que estas diferentes leituras podem ser realizadas em diversas situações. Transferiu-se tal análise para os materiais didáticos que, na maioria das vezes, apresentam uma única forma de analisar, interpretar e estudar um texto ou imagem. Com esta discussão, as participantes perceberam a necessi-

dade de se analisar todas as possibilidades de interpretação de uma imagem ou texto, abrindo o leque de interpretações de determinada situação.

Na Figura 7, o grupo reproduziu um cenário bastante comum, com uma casa, um carro, uma árvore e personagens desenvolvendo as atividades corriqueiras. Entretanto, as autoras da obra inverteram os papéis, colocando mulheres realizando as atividades tipicamente masculinas e homens nas atividades tipicamente femininas. Na imagem pode-se ver um homem limpando a casa e cuidando das roupas e uma mulher cuidando do carro, subindo na árvore, brincando com a pipa e pensando em aviões, carros e foguetes. Segundo a equipe, elas quiseram representar neste desenho que o fato de homens e mulheres se interessarem por atividades comumente relacionadas ao sexo oposto não interfere na sexualidade.



Figura 7 – Inversão de papéis

Fonte: Casagrande (2007).

O desenho vem acompanhado da frase **ser diferente também é normal**, pois, segundo a equipe, o que está representado no desenho pode ser visto como diferente, entretanto, não deve ser visto como problemático e, tampouco, gerar preconceito ou discriminação. No Brasil, um homem que realiza as atividades domésticas muitas vezes é vítima de gozação dos amigos e também das amigas. Para as autoras da obra, se for trabalhado desde a infância não há nenhum problema em um homem realizar estas atividades, quando adultos eles não terão problema em assumir sua função dentro do lar e dividir com a mulher o cuidado com o lar e com os/as filhos/as.

Durante a discussão, algumas professoras utilizaram a palavra ajudar em frases como **o homem deve ajudar nas atividades domésticas**, todavia as pesquisadoras e condutoras das discussões argumentaram sobre a necessidade de se prestar atenção com o uso desta palavra, pois os homens não estão ajudando a esposa e, sim, assumindo sua parcela de responsabilidade com o cuidado com o lar e os/as filhos/as. **Ajudar** significa que a responsabilidade é da mulher e ele, simplesmente um ajudante. Ou seja, este tipo de argumento transforma uma ação que deveria ser corriqueira, o compartilhamento dos afazeres domésticos, em uma boa ação do homem. Ele estaria liberando a mulher de suas **obrigações**. É um assunto que cabe muitas reflexões.

A Figura 8 é diferente de todas as outras até aqui apresentadas. Ela não traz desenhos de pessoas e nem frases sobre as relações de gênero, no entanto, a explicação feita pelas autoras da obra foi muito interessante. Para elas, a porta aberta representa uma infinidade de possibilidades, da mesma forma que assumir uma postura sem preconcei-

tos diante da vida e das outras pessoas também abre uma infinidade de possibilidades de conhecimento e superação. Imaginando que a nossa vida, formada por nossos valores e crenças, fosse como um ambiente fechado, a intenção foi abrir a porta como se abre a mente, mudar a maneira de pensar. A porta também representa a liberdade de escolha, pensamento, expressão, porta aberta para as possibilidades. A porta aberta também representa a opção de posicionamento de cada um, ela está aberta, cabe a cada um decidir se a atravessa ou não.



Figura 8 – Porta entreaberta

Fonte: Tortato (2007).

O medo do desconhecido, justificando muitas vezes a aversão das pessoas à aceitação do/a outro/a também foi colocado pelo grupo. A ideia do movimento também está representada na pintura de diversas formas. A posição aberta da porta representa um ir e vir, que, segundo as autoras, está relacionado às consequências de nossos atos⁷. As cores dos traços que decoram a porta sugerem a ideia de diversidade e igualdade, pois nenhuma sobressai e a beleza do conjunto está na junção de todas elas. O grupo fez relações bastante complexas, facilitadas pelo fato de que uma das autoras da obra era artista plástica e tinha facilidades com essa forma de comunicação. A construção do argumento foi muito significativa e trouxe à tona diversos conceitos e preconceitos que foram abordados durante o curso.

ENQUANTO ISSO EM OUTRAS EDIÇÕES...

Este módulo se fez presente em todas as edições do curso que foram realizadas nas dependências da UTFPR em Curitiba. As atividades anteriormente descritas não foram mais repetidas, pois o público participante apresentava um perfil diferenciado. Enquanto em Matinhos tínhamos participantes que atuavam em diversas atividades dentro da escola, incluindo merendeiras e motoristas⁸, e o nível de escolaridade

7 Se alguém escolhe discriminar o outro pela cor de sua pele, por exemplo, está sujeito também a uma reação da pessoa, do grupo ou até a uma outra discriminação. Convém ressaltar que o preconceito racial é crime no Brasil, porém, quando se refere à homofobia, por exemplo, ainda não existe a criminalização.

8 O motorista nos entregou, no último dia de curso, uma carta na qual agradecia a oportunidade de participar daqueles momentos de troca de conhecimento e crescimento. Convém lembrar que, durante todo o curso, ele manteve-se calado, porém, não faltou a nenhum encontro. Mesmo em silêncio, sentia-se tocado e modificado. Foi o que ele evidenciou em sua breve carta, quase um bilhete.

era bastante variado, pois para ser professora de 1^a a 4^a séries⁹ não era necessário formação universitária, nas demais edições as participantes tinham nível superior e, muitas vezes, pós-graduação.

Os debates e os casos relatados pelas participantes não se diferenciavam significativamente dos relatos ocorridos em Matinhos. A leitura da sexualidade como homossexualidade ou relação sexual também se faziam presentes. Em muitas situações ocorriam relatos sobre um menino de idade entre 6 e 10 anos que apresentava, na percepção das professoras, tendências homossexuais. Estes relatos vinham acompanhados da pergunta **o que eu faço com ele?**. Ou seja, este aluno que, na maioria das vezes sequer era homossexual, era o problema e tinha que ser corrigido. Argumentávamos que não existia problema com o fato de o menino ter **tendências homossexuais**. Que naquela idade sequer era possível saber se um/a aluno/a era ou não homossexual, porém caso fosse, não havia nada de errado com ele/a. Procuramos sempre conduzir a uma reflexão sobre os porquês de tanta inquietação por parte da escola em casos como esse. A escola deveria proporcionar um ambiente que propiciasse a todos/as condições de se sentir bem, de permanecer na escola com tranquilidade e sentindo-se respeitado/a.

Durante nossa trajetória como condutoras das discussões acerca da temática, buscamos evidenciar a necessidade da escola proporcionar um ambiente no qual as crianças e os/as adolescentes se sintam respeitados/as e acolhidos/as em

⁹ Na época da realização da primeira edição do curso, o ensino fundamental era composto por oito anos e a nomenclatura era de 1^a a 8^a série. Em 2006 mudou a nomenclatura para 1^o ao 9^o ano, no entanto, as escolas tinham até 2010 para se adaptarem a essa mudança.

suas diferenças. Frisamos que ser diferente não significa ser inferior e tampouco superior. A diferença não é um defeito e, sim, uma qualidade que enriquece o ambiente escolar e a sociedade e, se bem trabalhada, pode contribuir para a percepção do quanto ela pode nos mostrar sobre o outro e sobre nós mesmas/os. A diferença e a diversidade tornam o mundo mais belo e agradável para se viver. Salientamos sempre a importância de ações preventivas para evitar a necessidade de ações punitivas. Se trabalharmos o respeito à diversidade e à diferença com as crianças desde a mais tenra idade, provavelmente teremos um mundo com menos preconceitos e discriminações.

Outro tema bastante recorrente nas discussões com as professoras é a questão étnico/racial. A cor da pele tem-se mostrado como uma fonte de preconceito e discriminação. Na edição de 2014, na qual a diversidade étnico/racial passou a fazer parte de forma mais incisiva das discussões, com a inclusão de um módulo que aborda especificamente a temática, ocorreram muitos relatos sobre a dificuldade que muitas participantes tiveram na escola por causa de seu cabelo. O cabelo das/os negras/os é comumente (des)qualificado como cabelo ruim. Naquele momento, uma das participantes se emocionou e chorou, evidenciando o quão doloroso é este preconceito.

Este elemento constitutivo do corpo humano se mostrou como fonte para preconceito e discriminação. Classificadas como portadoras de **cabelo ruim**, muitas tentam alisar de qualquer forma, submetendo-se às mais diversas técnicas para tentar se enquadrar no padrão de **cabelo bom**, de **cabelo bonito**. Cabe questionar o que é um cabelo bom? Com que olhar estamos classificando algo como bom ou ruim? Com

que autoridade fazemos isso? As marcas deixadas pelas **brincadeiras** dos/as colegas em tempos de escola permanecem no discurso das hoje adultas e ativistas participantes dos cursos de formação de professores/as, evidenciando que mesmo as que venceram e conseguiram se manter no espaço escolar não saíram ilesas desse processo doloroso. Convém salientar que “a brincadeira tem que ser agradável para todos. Se uns se divertem à custa do sofrimento e da humilhação de outros, isto não pode ser considerado brincadeira. Isto é *bullying*” (CASAGRANDE; TORTATO; CARVALHO, 2011, p. 226). No caso acontecido com esta participante, a **brincadeira** não foi nada agradável para ela e assim, podemos afirmar com certeza que ela foi vítima de *bullying*. Procuramos nesse caso também propor uma reflexão acerca do papel da professora e do professor como agentes de um processo que envolve pessoas em formação, um processo em que algumas relataram terem sido vítimas e, no entanto, nem sempre agem de modo a proporcionar uma história diferente aos seus alunos e alunas.

Convém salientar que, quando se fala em diversidade étnico/racial, também se faz a leitura que se está falando da população negra, que constitui a maioria da população brasileira. Porém, não se deve esquecer dos povos indígenas que também se espera se enquadrem ao que denominamos de sociedade brasileira, adaptando-se aos modos de vida da maioria, abandonando sua cultura e crenças. Outro segmento que sofre discriminação são os/as orientais. Deles/as se espera que sejam sempre destaque, que acertem sempre, negando-se a este grupo o direito de errar e de falhar. Ou seja, diversidade étnico/racial vai além da inclusão, e respeito à população negra.

O Brasil é formado por uma miscigenação ímpar, fato que nos dá uma característica única, uma diversidade cultural muito ampla e a escola e os/as profissionais que nela atuam devem estar preparados/as para acolher, respeitar e proporcionar ambiente propício para o desenvolvimento de todos/as de forma igualitária como cidadãos e cidadãs capazes de agir e interagir com a sociedade, capazes de modificar o mundo e transformá-lo num ambiente agradável e receptivo a toda à diversidade, tão característica à população brasileira.

Durante o curso, convidamos as participantes a refletirem sobre os diversos momentos do cotidiano no quais as relações de gênero estão presentes. Dentre eles destacamos:

- a) afazeres domésticos para a mulher;
- b) lazer para o homem;
- c) ambiente privado é destinado às mulheres;
- d) ambiente público aos homens;
- e) diferença na valorização do trabalho;
- f) naturalização das relações de gênero;
- g) sutileza da linguagem;
- h) multiplicidade de papéis;
- i) diferença não significa desigualdade!

As discussões acerca destes temas tem-se mostrados ricas e as participantes manifestavam-se incomodadas com a manutenção destes padrões que, ainda, permanecem na nossa sociedade interferindo no desenvolvimento pleno das mulheres e dos homens também. A divisão sexual do trabalho é bastante percebido pelas participantes e o fato dos afazeres

domésticos permanecerem como uma atribuição feminina causa desconforto, que transparece na fala das professoras.

Discutir sobre a naturalização das relações de gênero é importante para desconstruir os estereótipos que permanecem e permeiam a sociedade. Outro fator que gera debates interessantes é a questão da linguagem que, de forma sutil, contribui para a construção e manutenção das identidades de gênero, étnico/racial, de classe, orientação sexual, etc. Este debate ocorria levando como palco a sociedade em geral. Quando adentramos no ambiente escolar, começamos com a apresentação de espaços nos quais as relações de gênero se manifestam com ilustrações e textos dos livros didáticos; brincadeiras dos alunos e alunas; filas de entrada e saída de sala de aula; expectativas das professoras e professores; linguagem; broncas e advertências.

Esta provocação levou as participantes a refletirem sobre o cotidiano escolar. Detivemos-nos um pouco mais na discussão acerca dos livros didáticos, parceiros nos afazeres cotidianos das salas de aula. Na maioria das edições, apresentávamos imagens selecionadas por nós para provocar a discussão. Na edição de 2014, mudamos a metodologia e iniciamos com a distribuição de livros didáticos de diversas disciplinas e faixa escolar para que elas, em pequenos grupos, selecionassem ilustrações que mostrassem imagens estereotipadas de homens e mulheres, meninos e meninas. As ilustrações poderiam abranger qualquer um dos temas abordados no curso. Esta metodologia foi interessante, pois evidenciou que elas estavam com o olhar afiado para perceberem a forma como tais imagens poderiam interferir na

formação dos/as estudantes. A discussão, mais uma vez, foi riquíssima.

Outro tema abordado foi a utilização de livros de literatura infantil que trazem a questão da sexualidade, de gênero e étnico/racial. As crianças são curiosas por natureza e nós apresentamos as participantes um rol de livros que podem facilitar o trabalho. É importante frisar que estes livros podem e devem ser providenciados também pelos pais e mães.

A experiência nos apresentou a necessidade de se introduzir a temática de *bullying*, que aparecia com frequência na fala das participantes. Sendo assim, nas últimas duas edições destinamos um encontro (5 h/a) para discutir sobre tal temática. Apresentamos os enfoques teóricos permeados por histórias acontecidas no Brasil e no exterior. Uma parcela significativa das participantes já vivenciou situações de *bullying* em suas escolas e manifestam a angústia de não saber o que fazer. Argumentamos que é fundamental que se tome ações preventivas para que os casos de violência não ocorram pois, depois da agressão ocorrida é difícil pensar em ações que não sejam punitivas. Na maioria dos casos que apresentamos, a resposta da escola foi punir o/a agressor/a, muitas vezes com a expulsão. Porém, ao chegar em outra escola o problema volta a acontecer, pois não foi feito nenhum trabalho com este aluno ou aluna para que pudesse mudar de atitude.

Na edição de 2014, destinamos outro encontro para a discussão da sexualidade na escola. Ressaltamos que ela vai além da homossexualidade e da relação sexual. Destacamos que, as escolas, na maioria das vezes, se limita a falar de métodos contraceptivos e de doenças sexualmente transmissíveis. Pouco se fala de sexualidade no sentido mais amplo.

Com tais discussões, tentamos contribuir para que a desigualdade de gênero diminua no espaço escolar. Ouvimos, muitas vezes, relatos de dificuldades enfrentadas pelas participantes para abordar a temática, uma vez que esta é uma preocupação pessoal e não da escola. Outro fator que inibe as ações é a postura dos pais e mães, muitas vezes contrários a esta discussão com os/as estudantes. Ressaltamos que existe uma legislação que ampara as professoras e que, portanto, elas não devem temer processos por tal postura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante estes anos de contato com professoras das redes estaduais e municipais de ensino pudemos crescer como pessoas e profissionais. Mais do que a formação das participantes dos cursos ocorreu a nossa formação. Tínhamos a teoria, a experiência do meio acadêmico, porém elas tinham a experiência de sala de aula, do ensino público, das escolas de periferia, das dificuldades e da riqueza que se apresenta em tais escolas. Foi uma troca muito enriquecedora.

Com o desenvolvimento das atividades aqui apresentadas pôde-se perceber que as participantes do curso estavam preocupadas em desenvolver uma educação que contemplasse a realidade da maioria das crianças atendidas pelas escolas públicas brasileiras. As participantes se mostraram interessadas e preocupadas com a inclusão e o respeito à realidade de todas as crianças. Preocupavam-se também em desenvolver uma educação que minimizasse as desigualdades de gênero e buscasse integrar a todos no espaço escolar, independentemente do sexo, orientação sexual, cor da pele, crenças religiosas, classe social.

As participantes se mostraram ávidas pelo conhecimento e sentiu-se a necessidade de se proporcionar outros momentos como estes para que a discussão sobre as relações de gênero, a busca pela equidade e o respeito à diversidade dentro e fora do ambiente escolar seja ampliado e difundido a um número cada vez maior de pessoas. As participantes demonstraram bastante interesse em discutir a temática e reforçaram a necessidade da busca por cursos que auxiliem as professoras a abordar assuntos tão relevantes e delicados como estes.

Ao final do módulo solicitou-se que as participantes completassem três frases. O objetivo era avaliar a satisfação das participantes com as atividades, conteúdos e desempenho dos pesquisadores responsáveis pelo módulo. As frases eram **Que bom quê...**, **Que pena quê...** e **Que tal se...** A avaliação das participantes foi positiva. A maioria ressaltou a importância de se debater a temática, lamentou que o curso estava acabando e sugeriu que tivesse continuidade com outros momentos de discussão. Mesmo sendo um curso de final de semana, na maioria das turmas, sem a liberação de suas atividades profissionais para tal, as participantes gostariam de ter mais encontros, o que confirmou o interesse das mesmas pelo conhecimento e a necessidade que elas têm de debater a temática com o intuito de buscar subsídios para que suas práticas docentes, no interior das escolas, sejam em busca de uma educação mais igualitária e justa.

Este desejo de conhecimento e crescimento, a necessidade de se ter espaço para conversar e debater sobre problemas que ocorrem no cotidiano escolar apareceram em todas as edições do curso. Ao analisar os projetos de intervenção apresentados naquelas turmas pôde-se perceber que as pro-

fessoras que destinaram parte de seus finais de semana ao estudo mostraram-se satisfeitas com os resultados. Apresentaram diversas sugestões de atividades que seriam possíveis de se desenvolver nas escolas com a parceria da comunidade na qual estavam inseridas.

Muitas participantes solicitaram que fosse dada continuidade à discussão, com a oferta de cursos de especialização nos quais os temas fossem aprofundados. Lamentaram a falta de tempo para implementar os projetos propostos por elas e a necessidade de se fazer um encontro posterior para que pudessem compartilhar as experiências com a implementação dos projetos. Este fato demonstra que as professoras que procuraram o curso estão preocupadas em oferecer uma educação que possibilite a inclusão e a permanência de todas e todos no ambiente escolar. Sabe-se que a educação é a forma mais segura e viável de se promover mudanças sociais tão necessárias ao nosso país e ela não pode ser destinada a apenas alguns. É importante pensar na inclusão das minorias para que elas deixem de ser minorias e passem a ter seus direitos assegurados sem a necessidade de lutas para tal.

Este curso evidenciou que a busca por uma educação igualitária, que acolha no espaço escolar a diversidade encontrada na sociedade brasileira, que respeite as diferenças, que evite que tais diferenças se transformem em desigualdades é um anseio das professoras e que a educação em todos os seus aspectos, inclusive no aspecto da inclusão e equidade de gênero é um direito de todos e todas e não um luxo.

Finalizamos com um relato de uma professora de ensino fundamental e pedagoga de escola pública que participou da edição de 2014. Sua fala representa muitas outras falas que ouvimos em todas as edições dos cursos...

“*Esse curso me fez aprender e me emocionar muito a cada encontro, por refletir e verificar que muitas pessoas sofrem e tem suas vidas marcadas por diversos tipos de preconceito e que a sociedade em sua grande maioria ignora tudo isso. Percebi que posso fazer muita diferença em meu ambiente escolar e em minha vida. Percebi que o ensino público ainda não é o ideal, porém é um espaço bem mais democrático que recebe todos os tipos de alunos em sua diversidade e que possibilita uma maior liberdade de expressão para todos os participantes. Os professores que se interessam tem a oportunidade de estudar a diversidade e aplicar em sala de aula trabalhando todas estas diferenças existentes em sala de aula e tendo autonomia para isso (Maria¹⁰).”*

REFERÊNCIAS

CASAGRANDE, Lindamir Salete. Curiosidade. 2007. 1 fotografia.

CASAGRANDE, Lindamir Salete. Diversidade. 2007. 1 fotografia.

CASAGRANDE, Lindamir Salete. Inversão de papéis. 2007. 1 fotografia.

CASAGRANDE, Lindamir Salete. Mãos da diversidade. 2007. 1 fotografia.

CASAGRANDE, Lindamir Salete. Prisão da mente. 2007. 1 fotografia.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; TORTATO, Cíntia de Souza Batista; CARVALHO, Marília Gomes. *Bullying*: quando a brincadeira vira violência. In: CASAGRANDE, Lindamir Salete; LUZ, Nanci Stancki; CARVALHO, Marília Gomes (Org.). **Igualdade na diversidade**: enfrentando o sexismo e a homofobia. Curitiba: Ed. UTFPR, 2011. p. 209-242.

10 Nome fictício.

CAVALCANTI, Edlamar Leal de Sousa. A apreensão do conhecimento escolar numa perspectiva de gênero. In: FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho (Org.). **Ensaio sobre identidade e gênero**. Salvador: Helvécia, 2003. p. 177-210.

COSTA, Claudia de Lima. O leito do procusto. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 2, p. 141-174, 1994. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1715>>. Acesso em: 18 out. 2016.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 119-130, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/42-dossie-felipej_et al.pdf>. Acesso em: 18 out. 2016.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo socialista no final do século XX. In: HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari; TADEU, Tomaz (Org.). **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 33-118.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história e representação. In: CATANI, Denice Barbara et al. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 2000. p. 72-82.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna, UNICAMP, 1999.

PARR, Todd. **O livro da família**. São Paulo: Panda Books, 2004.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru: EDUSC, 2001.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://archive.org/details/scott_gender>. Acesso em: 18 out. 2016.

TORTATO, Cíntia Souza Batista. Diversidade familiar. 2007. 1 fotografia.

TORTATO, Cíntia Souza Batista. Em ação... 2007. 1 fotografia.

TORTATO, Cíntia Souza Batista. Porta entreaberta. 2007 1 fotografia.



GÊNERO E DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA REDE PÚBLICA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NO TERRITÓRIO DA BACIA DO JACUIPE (BAHIA)¹

Iole Macedo Vanin
Clarice Costa Pinheiro

INTRODUÇÃO

No presente capítulo, propomo-nos a apresentar experiências de ações governamentais de formação continuada na temática **gênero e diversidade**, para docentes da rede pública no semiárido baiano, uma vez que estas questões são primordiais para uma educação de qualidade, entendida como aquela que não prepara somente, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades, para o mundo do trabalho, mas que, também, possibilita condições reais para a construção e manutenção da cidadania. Concretizá-la significa construir uma análise dos problemas que envolvem o cotidiano escolar, a exemplo da repetência, da evasão, do acesso, da violência, que possuem interfaces com as questões de gênero, raça/

¹ Este capítulo é produto do **Programa Ensino de Direitos Humanos, Gênero e Diversidade no Semiárido Baiano**, que conta com o apoio institucional da SESU/MEC, por meio do eEdital Proext 2011/2012.

etnia, geração, regionalidade, religião, sexualidade, dentre outros marcadores sociais e identitários. Partimos do pressuposto de que para realizar tal tarefa é primordial abandonar a leitura simplista e superficial das estatísticas escolares e ir à busca dos sujeitos concretos inviabilizados por estes índices.

Perguntar-se: Quem são os/as usuários/as dos sistemas públicos de ensino, por níveis? De que forma eles/elas estão inseridos? Como as especificidades destes sujeitos são consideradas e interferem no processo educativo? As respostas a estes questionamentos indicam que o principal desafio das políticas educacionais é concretizar ações que promovam o enfrentamento dos contornos da desigualdade racial e de gênero “que atravessam de forma contundente o sistema educacional brasileiro” (HENRIQUES, 2002, p. 47). Para o enfrentamento de tal desafio, a formação inicial e continuada de docentes se torna um eixo essencial. Não podemos, no entanto, esquecer que este desafio tem em seu cerne as discussões provocadas por setores organizados da sociedade civil e procuram atender também as demandas dos movimentos de mulheres e feminista.

HISTORICIZANDO AS RELAÇÕES ENTRE FEMINISMO E EDUCAÇÃO

Para começar a pensar na relação muito próxima entre feminismo e educação no Brasil, é preciso levar em conta que o acesso feminino ao ensino foi uma das discussões feitas por aquelas/es que desde a primeira metade do século XIX se dedicaram a pensar e denunciar, por meio da imprensa ou de outras publicações, a situação de opressão vivenciada pelas

mulheres. Obras como a de Floresta (1832), *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*, e o debate entre a poetisa baiana Ana Aufran e o jornalista Berlamino Barreto, no periódico baiano **Diário da Bahia**, entre julho e novembro de 1871, acerca da capacidade intelectual das mulheres, são apenas alguns exemplos do amplo conjunto das discussões em torno dos direitos das mulheres no século XIX.

Essas discussões continuam e são aprofundadas ao longo do século XX, evidentemente que o seu teor e, até mesmo a natureza das reivindicações, são diferenciadas de acordo com as etapas ou momentos específicos do movimento feminista ao longo do século passado. Na fase sufragista, a defesa do acesso à educação era um dos pilares não só para a conquista da emancipação intelectual, mas também para as de natureza jurídica e econômica. Tal pensamento foi ratificado pela voz de Edith Gama e Abreu, quando esta, ao fazer o relatório das atividades desenvolvidas pela Federação Baiana², resgatou dentre as finalidades da Federação Brasileira e de suas filiais o seguinte: “Promover a educação da mulher e elevar o nível da instrução feminina” (FEDERAÇÃO BAHIANA PELO PROGRESSO FEMININO, 1936, p. 6), pois tinha consciência de que não bastava assegurar os direitos políticos e era preciso também “prepará-la para o exercício inteligente desses direitos” (FEDERAÇÃO BAHIANA PELO PROGRESSO FEMININO, 1936, p. 7).

Esse papel estratégico do acesso à instrução, já tinha sido frisado pela advogada Hermelinda Paes ao escrever para o **Diário de Notícias** da Bahia acerca de suas impressões so-

2 Filial da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, criada em 1931 com a finalidade de lutar pelos direitos políticos (voto) e civis das mulheres. Para mais informações ver: Costa (2006).

bre a participação das delegadas baianas no II Congresso Internacional Feminino, ocorrido no Rio de Janeiro em 1931, em que as discussões sobre a educação foram pontos-chave; pois, como ela destaca:

sem ter atingido a mulher brasileira este nível de educação intelectual, moral e social, a política em suas mãos terá o mesmo efeito de belo punhal de oito em mãos ingênuas de criança (PAES, 17/7/1931).

Se fôssemos situar os exemplos aqui citados em uma linha do tempo na luta feminina por acesso ao saber, poderíamos classificá-los como pertencentes a uma segunda fase, em que se busca o acesso à educação superior, às universidades. Para Sedeño (2001) esta luta tem três momentos: o 1º – que em termos temporais vai do século XIII até o XVII e é marcado pelo acesso feminino à educação elementar; a segunda fase, que compreende os séculos XVIII, XIX e início do século XX; e a terceira fase que se inicia com o que denominamos de **neofeminismo**, em que já se discute “o interesse pela relação entre as mulheres e a ciência” (SEDEÑO, 2001, p. 19), configurando o que denominamos de **crítica feminista à ciência**. Essa crítica se caracteriza pela discussão, e também ação, em três conjuntos de problemas, a saber:

- a) **Histórico-sócio-institucional**, que procuraram visibilizar e analisar a atuação feminina na produção de saberes e conhecimentos ao longo da história, as “políticas de exclusão, o confinamento das mulheres a determinados campos considerados menos prestigiosos (ou que passam a ser quando as mulheres participam deles)” (SEDEÑO, 1995, p. 160), denunciam “as normas duplas” e “as barreiras estruturais que a

própria comunidade científica impõe” (SEDEÑO, 1995, p. 160), bem como estudam o *status* atual das mulheres nas ciências;

- b) **sobre a natureza do conhecimento** (*epistemologia*), que reflete acerca de como este conhecimento influencia a vida das mulheres;
- c) **pedagógico-práticos**, onde encontramos os estudos e pesquisas que analisam as práticas e ações pedagógicas, a configuração curricular, os processos educacionais, visto que é necessário entender o processo de formação das identidades de gênero para que se possa modificá-las.

Os valores e ideias acerca do **ser** homem e do **ser** mulher compõem modelos de conduta (estereótipos) masculinos e femininos e, muitas vezes, justificam e legitimam ações e atitudes preconceituosas, opressivas e violentas que são perpetradas contra as mulheres e homens tanto no mundo privado como no público. Para combatê-las é necessário, portanto, implodir os estereótipos. Estamos falando da necessidade de mudança de visão de mundo, de mentalidades (MORENO, 1999). Tarefa que passa necessariamente pelos processos de socialização a que os indivíduos são submetidos ao longo da vida, aqui incluso o processo de educação formal.

Assim, a partir da compreensão de que as imagens de gênero encontram-se presentes em “nosso sistema de crenças, instituições, valores e mesmo fenômenos aparentemente livres de gênero, como nossa arquitetura, planejamento urbano, entre outros” (LIMA, 2001, p. 110), e que, para agir e interpretar o mundo, os sujeitos as acionam como forma

de legitimação, é necessário, então, compreender os mecanismos pelos quais essas imagens são construídas ao longo da vida nos indivíduos, para que possam ser reelaboradas de maneira a viabilizarem relações de equidade entre os sujeitos. Ou seja, deve-se realizar uma revisão e crítica do processo educativo em todos os níveis e modalidades. É a partir desta necessidade que as principais instituições responsáveis pelo processo de socialização, entre os quais se inserem a escolar, passaram a ser revistos e analisados a partir da perspectiva feminista e de gênero³. É importante salientar que, mesmo que a educação com equidade sempre tenha estado na pauta dos movimentos feministas, as discussões feministas e de gênero passam a fazer parte dos estudos e pesquisas na área de educação no Brasil a partir dos anos de 1980, mas, como destacam Vianna e Unbehaum (2004, p. 78), só ganharam visibilidade quando em:

meados dos anos de 1990, com grandes avanços na sistematização de reivindicações que visam à superação, no âmbito do Estado e das políticas públicas, de uma série de medidas contra a discriminação da mulher.

Apesar da necessidade de que as políticas de educação, e os seus principais documentos norteadores, contemplassem a inclusão de maneira interdisciplinar e transversal das relações de gênero, em todos os níveis de ensino, uma vez que estes estão articulados e se retroalimentam, o tratamento dado a estas questões ocorreu de maneira velada, como afirmam Vianna e Unbehaum (2004, p. 89):

3 Sobre a discussão de gênero e educação, recomenda-se a leitura de Louro (1997).

A forma como as questões de gênero são tratadas na Constituição Federal, na LDB e no Plano Nacional de Educação assume três características distintas. Uma refere-se à linguagem utilizada; a segunda, reporta-se à questão dos direitos, na qual o gênero pode estar subentendido; e a última, adquire uma certa ambiguidade, pela qual a referência ao gênero desaparece da apresentação geral do documento mas aparece – timidamente – em alguns tópicos.

A ausência de inclusão de gênero, de forma transversal e interdisciplinar, nas práticas e ações docentes, nos projetos político-pedagógicos das redes públicas, ao longo destas duas últimas décadas, talvez seja consequência do caráter de subentendimento e ambiguidade com que aparecem nesses documentos, assim como também do fato de que poucos são os docentes das redes estaduais, e também nas redes municipais de ensino, que possuem o conhecimento básico para a transversalização de gênero e de outros marcadores sociais no processo ensino/aprendizagem e a sua importância na construção de uma educação não discriminatória.

Considerando-se que estamos pensando em uma educação de qualidade, voltada para a construção de cidadania e que possibilite aos sujeitos a atuação em um estado de direito democrático, a efetivação das discussões de gênero e outras interseccionalidades se faz necessária e urgente, e não pode mais continuar no **limbo** entre o subentendimento e a ambiguidade. Assim, as possibilidades para a sua concretização só poderão ocorrer a partir da implementação de políticas públicas educacionais que contemplem as questões de gênero, raça/etnia, sexualidade.

As intervenções feministas na área educacional têm procurado, ao longo dos últimos anos, garantir a inclusão das

suas pautas nas políticas públicas de educação. Pautas que envolvem desde a inclusão de disciplinas específicas sobre a temática, principalmente a partir do segundo ciclo do ensino fundamental, nos currículos escolares, a transversalização das discussões nas várias disciplinas, a reformulação de projetos políticos pedagógicos das escolas, a formação de professores – tanto a inicial como a continuada.

Durante o **II Encontro Mulher e Ciência**⁴, que reuniu representantes de núcleos e órgãos universitários que trabalham com as questões relativas a gênero e feminismo, algumas sugestões foram feitas com vistas a inserir e operacionalizar o ensino de gênero e diversidade nos nossos sistemas educacionais (municipal, estadual e federal) e nos vários níveis de ensino (fundamental, médio e superior). Assim, no âmbito da educação superior, foram feitas recomendações de ações que contemplem a formação inicial não só dos docentes, mas de todos os profissionais formados pelas universidades por meio da inclusão de disciplinas dedicadas às discussões de gênero e outras interseccionalidades, na perspectiva feminista, nas graduações (BRASIL, 2009). Esta é uma questão que se encontra diretamente articulada com as recomendações dos grupos feministas brasileiros e que foi contemplada no **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**, quando uma das ações previstas para a concretização de uma educação não

4 Fórum de debates formado por núcleos de Universidades Federais do Brasil que teve como foco os estudos e pesquisas na área de gênero e feminismo, promovido pelo Ministério da Educação, Secretária Especial de Políticas para as Mulheres, Ministério de Ciência e Tecnologia, Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente (CAPES), dentre outras instituições responsáveis pela formulação das políticas científicas e tecnológicas no nosso país.

discriminatória é a inclusão de discussões acerca de gênero, raça/etnia, sexualidade, em todos os níveis de ensino.

Ainda em relação à formulação de políticas públicas de educação, com enfoque de gênero como uma consequência das demandas da sociedade civil (em suas conferências municipais, estaduais e nacional a questão da formação em gênero foi uma constante), devemos destacar o **Projeto de Lei 235/2007** que propõe alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a criação de disciplinas, para o ensino médio, voltadas para discussões acerca da história da luta das mulheres.

A própria **Lei Maria da Penha**, Lei nº. 11.340, de 7 de agosto de 2006 (BRASIL, 2006), no seu Título III – Da Assistência à Mulher em Situação de Violência Doméstica e Familiar, Capítulo I – das Medidas Integradas de Prevenção, sinaliza para a necessidade da inclusão de disciplinas específicas, em todos os níveis de ensino, que discutam as questões de gênero e outras interseccionalidades quando afirma:

III – o respeito, nos meios de comunicação social, dos valores éticos e sociais da pessoa e da família, de forma a coibir os papéis estereotipados que legitimem ou exacerbem a violência doméstica e familiar, de acordo com o estabelecido no inciso III do art. 1º, no inciso IV do art. 3º e no inciso IV do art. 221 da Constituição Federal; [...] VIII – a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia; **IX – o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher** (BRASIL, 2006, grifos nossos).

Atender a estas demandas gera a necessidade de uma cadeia de ações, já sinalizadas pelas pautas feministas na área educacional, onde o primeiro elo é o da formação dos profissionais da educação⁵, uma vez que o/a docente é o principal agente na efetivação das outras ações. Neste sentido, frisamos algo que já está posto, visto e revisto: a não formação qualificada destes/as profissionais significa o não **deslanchar** de um ensino de qualidade e não discriminatório, voltado para o exercício pleno da cidadania.

Não se pode esquecer de que as instituições escolares, em destaque aquelas destinadas aos primeiros níveis (infantil e fundamental), são verdadeiros **laboratórios** – da vida cultural, social, política, econômica – de uma comunidade. São espaços de aprendizagem e reafirmação de valores, trocas e identidades, onde aprendemos significados de gênero, raça/etnia, sexualidade, dentre outros, e como salienta Hall (2006, p. 3), os significados “Organizam e regulam as práticas sociais, influenciam nossas condutas e, conseqüentemente, têm efeitos reais, práticos”

Desta sorte, a escola é um dos principais locais onde o indivíduo amadurece para a cotidianidade⁶, uma vez que

5 Para a necessidade da inclusão das discussões de gênero na formação de professores, recomenda-se a leitura de Louro (1997) e Martinez (1997).

6 Heller (1992, p. 17) define cotidianidade da seguinte forma: “A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais ‘insubstancial’ que seja, que viva tão-somente na cotidianidade. Embora essa o absorva preponderantemente. A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias”.

permite o aprimoramento das **ferramentas** necessárias para agir e interagir com o mundo, no qual é parte e construtor. O profissional de educação tem, portanto, uma grande responsabilidade ao atuar na vida escolar, formal ou informal, visto que ele/ela será o/a mediador/a no processo em que o indivíduo se apossará e reelaborará as **ferramentas** que utiliza para guiar-se na cotidianidade. Ou seja, docentes ou pedagogos/as, são eles/as que “estabelecem uma mediação entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores” (HELLER, 1992, p. 19).

Isto significa rever o procedimento de formação de nossos/as profissionais, oferecendo-lhes, ao mesmo tempo, espaços para discussão e construção de ferramentas teórico-metodológicas que permitam ações e práticas pedagógicas voltadas para a construção de um ensino não discriminatório. E é neste sentido, principalmente por meio da formação continuada, que a atuação do Ministério da Educação (MEC) vem focando as suas ações. A exemplo da rede de educação para a diversidade, criada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com a finalidade de estabelecer:

grupo permanente de instituições públicas de educação superior dedicadas à formação continuada, semipresencial, de profissionais da rede pública da educação e à produção de material didático-pedagógico específico” (BRASIL, [200-], p. 6).

Assim, por meio dos cursos de formação continuada, na modalidade educação à distância (EAD), procurou-se sensibilizar docentes das redes municipais e estaduais de ensino

para as questões da diversidade e, principalmente, propiciar a estes/as profissionais mecanismos que os/as possibilitem vencer:

os desafios do reconhecimento, da valorização e da inserção das temáticas da diversidade nas práticas pedagógicas e no cotidiano das salas de aula e atuarem de forma adequada, conforme as especificidades, demandas e necessidades de seus alunos (BRASIL, [200-], p. 7).

Esta é uma preocupação do MEC, expressa pelas ações viabilizadas pela SECAD, que se materializa tanto em cursos de formação continuada semipresenciais como presenciais. Desta sorte, uma das metas que se espera atingir com o êxito dos projetos e ações desenvolvidos no âmbito da SECAD é a constituição de novas práticas escolares e pedagógicas que favoreçam o respeito à diversidade.

Práticas escolares e pedagógicas que são constituídas por relações de poder perpassadas por crenças e representações construídas a partir dos marcadores sociais de gênero, raça/etnia, geração, classe, sexualidade, territorialidade, dentre outros, como bem salientou Candau (2003, p. 92), ao explicitar alguns dos locais do cotidiano escolar em que as discriminações são reproduzidas, reelaboradas, alimentadas e sedimentadas:

No que diz respeito ao cotidiano escolar, convém salientar que os elementos discriminadores afetam diferentes dimensões: o projeto político-pedagógico, o currículo explícito e oculto, a dinâmica relacional, as atividades de sala de aula, o material didático, as comemorações e festas, a avaliação, a forma de lidar com as questões de disciplina, a linguagem oral e escrita (piadas, os apelidos, os provérbios populares etc.), os comportamentos não-verbais (olhares, gestos, etc.) e os jogos e brincadeiras.

Nota-se que as expressões profundamente enraizadas no senso comum que expressam juízos de valor sobre determinados grupos sociais e/ou culturais, assim como as brincadeiras, são âmbitos especialmente sensíveis às manifestações de discriminação no cotidiano escolar.

A descrição feita por Candau (2003), considerando as devidas contextualizações, pode ser utilizada para descrever o cotidiano escolar da rede pública da Bahia, onde cartazes comemorativos utilizados por algumas escolas, por exemplo, no Território de Identidade Metropolitano de Salvador e no Território de Identidade do Recôncavo, em que a maioria da comunidade discente é de afrodescendentes, trazem ilustrações de sujeitos de ascendência europeia (branca), além da ideia tradicional de família composta por pai, mãe e filhos, e da valorização de papéis e funções tradicionais de gênero⁷. Poderíamos continuar a fazer uma lista de itens e atividades que permeiam o cotidiano escolar baiano e que podem ser caracterizadas como atuações que constituem um currículo oculto, instituído com a finalidade de normatizar comportamentos, valores, atitudes, contendo orientações que estão de acordo com uma concepção hierarquizada de gênero, interseccionadas com raça/etnia, sexualidade, geração, classe e territorialidade.

Deve ser considerado, no entanto, que “os conhecimentos e as simbólicas (sic) impostos são objeto de manipulações pelos praticantes que não seus fabricantes” (CERTEAU, 1994, p. 95). E, nesta perspectiva, há, portanto, uma porosidade nos

⁷ Informações coletadas por meio de observação direta não participante em escolas dos mencionados territórios durante o acompanhamento de estágio de discentes do curso de licenciatura em história, no ano de 2008.

processos de **moldagem**, ocasionada pela fluidez dos interesses, vivências e experiências dos sujeitos, fruto dos usos e consumos que esses fazem das leis, ordens, prescrições, normas a que são submetidos. Em síntese, os/as atores/atrizes históricos/as não são constituídos/as *a priori* das relações sociais, não são “abstraídos das relações sociais e de poder, linguagem, cultura e todo o conjunto de práticas que tornam a ação [agency] possível” (MOUFFE, 2005, p. 17). E, no caso das escolas baianas, as resistências a estas violências simbólicas podem ser observadas nos atritos interpessoais, nas mensagens, que também recorrem a estereótipos, registradas nas paredes, dentre outras formas de resistência. Foi neste contexto que realizamos o projeto piloto de extensão **Formação Docente para o Ensino de Gênero e Diversidade no Semiárido Baiano**, apresentado em atendimento ao Edital nº 08 SECAD/MEC – 2009, cujos impactos estão sendo avaliados a partir da construção de um diagnóstico acerca de como os/as docentes que participaram do mencionado projeto estão promovendo a transversalização das temáticas de gênero e diversidade nas suas atividades, ações e práticas pedagógicas em sala de aula. Este diagnóstico é uma das ações do **Programa Ensino de Direitos Humanos, Gênero e Diversidade no Semiárido Baiano**, e para construí-lo foram feitas 13 (treze) entrevistas com diretores/as de escola, coordenadores/as pedagógicos/as, secretários/as municipais de educação. Às entrevistas agrega-se um total de 05 (cinco) grupos focais realizados com docentes que participaram do curso. Buscamos nas fontes orais mencionadas captar os impactos causados pela participação destes atores e atrizes no curso de educação continuada em gênero e diversidade que constituiu o objeto do projeto **Formação Docente para o Ensino de Gênero e Diversidade no Semiárido Baiano**.

Para construir um panorama do que foi a experiência do referido curso, os relatos obtidos tanto nas entrevistas como nos grupos focais trouxeram contribuições importantes, que foram somadas aos registros pessoais de docentes acerca da sua participação no curso e nas atividades práticas deste. Os registros foram feitos na forma de memorial ao término do curso. Tais relatos também se fizeram presentes nos encontros de avaliação do curso, onde um dos instrumentos metodológicos utilizados foi o registro das falas que emergiram em diário de campo.

Às informações obtidas nas fontes mencionadas, somamos as oriundas de um total de 541 (quinhentos e quarenta e um) questionários respondidos pelos/as cursistas no momento de sua inscrição, que nos permitiu caracterizá-los/as e, sobretudo, pensar e organizar as atividades que constituíram o projeto em tela.

Para apresentar as experiências de ações governamentais de formação continuada na temática **gênero e diversidade** para docentes da rede pública no semiárido baiano, além da discussão que fizemos anteriormente sobre o contexto político em que estas são demandadas pela sociedade civil – sobretudo pelos movimentos de mulheres e feministas – e executadas pelo Estado Brasileiro, é fundamental apresentar o próprio espaço, tendo em vista que o semiárido baiano, a exemplo do que podemos afirmar para o próprio Estado da Bahia, é composto por diversos contextos locais e regionais que o fazem heterogêneo em sua completude. E as experiências do projeto **Formação Docente para o Ensino de Gênero e Diversidade no Semiárido Baiano** ocorreram no Território da Bacia do Jacuípe e contemplou uma diversidade de sujeitos.

O ESPAÇO E OS SUJEITOS DO CURSO “GÊNERO E DIVERSIDADE NO SEMIÁRIDO BAIANO”: TERRITÓRIO DA BACIA DO JACUIPE

Quando ouvimos falar do semiárido baiano pensamos logo em grandes períodos de estiagem com lavoura e pequena pecuária de subsistência. É a paisagem que se desenha na fala de Carvalho Junior (2011), ao se referir ao **miolo** da Bahia⁸:

Isto pode ser explicado pelo “miolo baiano”, em que predomina uma agricultura familiar vivendo no Semiárido em situação de grande vulnerabilidade, principalmente no que se refere às condições edafopedoclimáticas. Em palavras simples: numa forte dependência da política de “São Pedro”. Portanto, uma produtividade abaixo da média estadual e muito distante da encontrada nas áreas dinâmicas do estado – Litoral e Oeste. Como podemos ver pelo Mapa 3, 61% dos ocupados na agricultura vivem neste “miolo”, que, também, como mostra o mapa, possui um baixo nível tecnológico. As áreas dinâmicas estão nos extremos.

O pensamento ilustrado acerca do **miolo** baiano pode levar a homogeneizar as diversas regiões, territórios e paisagens que o compõem. Ele, por exemplo, é formado pela articulação dos seguintes territórios de identidade: Sisal, Piemonte do Paraguaçu, Bacia do Jacuípe, Agreste de Alagoinhas, Portão do Sertão – o que levou Aras (2012) a denominá-lo **sertão em múltiplos sertões**.

⁸ Ao se propor a analisar a questão dos direitos humanos na Bahia a partir da formação social e econômica do estado, Carvalho Junior (2011, p. 88) a caracteriza como repartida em “três grandes áreas: o Litoral, o Oeste e o “miolo” ou o Semiárido, cada uma com características específicas.”

Os territórios de identidade estudados carregam, de forma visceral, a marca de sua construção histórica vinculada à “civilização do couro” e, com ela, os elementos que lhes caracterizaram. Entretanto, deve-se ressaltar que a ocupação em diferentes contextos proporcionou diferenciações regionais e mesmo dentro das regiões, o que permitiu a constituição de diferentes sertões com várias nuances e que não podem ser homogeneizados pela palavra sertão [ou semiárido] (ARAS, 2012, p. 135).

Territórios que se diferenciam não só pelas incidências climáticas, populacional e potencial econômico (LOPES, 2010), mas também pelos elos de pertencimento, pelas redes de sociabilidade, pelas relações cotidianas dos atores e atrizes que lhe dão sentido, bem como pelas articulações culturais, econômicas, políticas, que estabelecem com os espaços vizinhos, a saber: outras regiões e territórios baianos ou mesmo outros estados, o que faz com que não exista a **Bahia** e sim **Bahias** (FREITAS, 2000). Desta sorte, estamos trabalhando com o seguinte conceito de território:

Em sua realidade vivida, os seres humanos – e de formas extremamente complexas – estão constantemente se apropriando do espaço sobre o qual vivem e estabelecem suas diversificadas atividades e relações sociais. Um mesmo homem, no seu agir cotidiano e na sua correlação com os outros homens, vai produzindo territórios que apresentam maior ou menor durabilidade (BARROS, 2013, p. 158).

É a partir desta compreensão que damos significados ao Território da Bacia do Jacuípe, cuja conformação histórica se inicia no período colonial com os rebanhos bovinos, seus donos e vaqueiros que, por meio das suas andanças do litoral para o interior, foram desbravando novas áreas, as locupletando

com sentidos diversos dos atribuídos pelas populações nativas. À produção de carne para abastecer a capital e sua interlândia, foram somando-se a de artefatos de couro, a agricultura de monocultura (ex.: mamona, sisal, mandioca) e de sobrevivência, que sinalizam para algumas das suas características econômicas ao longo dos últimos séculos. Cenário que vem se modificando, principalmente na passagem do final do século XX para a primeira década do XXI, pela constituição de novos arranjos produtivos, a exemplo do setor de serviços, de transformação:

Na Bacia do Jacuípe, o pastoreio impõe sua marca, com o polo calçadista em Ipirá, e o rodoviarismo exerce influência sobre essa região. Destacam-se nesse perfil as cidades de Baixa Grande e Gavião que se assemelham às cidades do sertão sisaleiro como Riachão do Jacuípe. (...). Nas economias de pastoreio e prestação de serviços à população local encontra-se a maior parte das cidades do Piemonte do Paraguaçu (...). Na Bacia do Jacuípe, neste segundo perfil, podem ser incorporadas as cidades de Mairi, Capela do Alto Alegre, Nova Fátima, Pé de Serra, Pintadas, Serra Preta, Várzea da Roça, Várzea do Poço, São José do Jacuípe e Quixabeira (ARAS, 2012, p. 134-135).

A este cenário somam-se as mudanças proporcionadas pelas políticas públicas que se destinam à população em situação de vulnerabilidade social e econômica que são atendidas por programas como Bolsa Família, Pronaf, Economia Solidária, entre outros, que auxiliam no enfrentamento da pobreza regional. Esta última encontra sua evidência nos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH)⁹: os municípios que formam o Território da Bacia do Jacuípe, a exemplo do que ocorre nas

⁹ O índice tem uma variação entre 0 (zero), que significa nenhum desenvolvimento, e 1 (um), que simboliza o desenvolvimento humano total.

regiões norte e nordeste em relação ao sudeste e sul do país, possuem os mais baixos IDH do nordeste – fator que os lega às últimas colocações no ranking do **Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil (2003)** por município¹⁰, como é possível visualizar nos dados apresentados na Tabela I.

Tabela 1 – IDH dos municípios da Bacia do Jacuípe

Município	IDHM	IDHM-Educação	Ranking
Várzea do Poço	0,567	0,752	3546
Baixa Grande	0,508	0,755	3599
Riachão do Jacuípe	0,557	0,764	3838
Gavião	0,522	0,755	3928
Nova Fátima	0,555	0,75	4026
Capela do Alto Alegre	0,548	0,681	4041
Pé de Serra	0,513	0,762	4134
Pintadas	0,502	0,724	4225
Ipirá	0,523	0,691	4502
Quixabeira	0,474	0,715	4559
Mairi	0,502	0,724	4571
Serra Preta	0,486	0,709	4599
Várzea da Roça	0,461	0,691	4838
São José do Jacuípe	0,477	0,679	5027

Fonte: Brasil (2003).

Os índices apresentados nos faz pensar acerca da pobreza existente nestes municípios, fenômeno que não é uma característica específica da região, mas que se encontra dispersa em todo o estado, dificultando assim a “diminuição da

10 O Brasil em 2003/2004, segundo dados do IBGE, tinha um total de 5.560 municípios.

desigualdade e da pobreza que obstaculizam os avanços em direitos humanos” (SUPERINTENDENCIA..., 2011, p. 12). Deve-se destacar, no entanto, que não só os índices pertinentes à educação, à saúde, à habitação e ao emprego são fatores que mensuram tanto o avanço dos direitos humanos ou mesmo o IDH de uma população, de uma comunidade, de um território. Os dados relativos às questões de gênero também são essenciais para a formulação das mensurações mencionadas, bem como para pensar estratégias de enfrentamento e erradicação da pobreza e desigualdade social.

Apesar de reconhecer a dimensão de gênero para a elaboração do IDH, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) não a traz especificada por município como faz por educação, por exemplo, como podemos ver na Tabela 1. Nem o diagnóstico feito acerca dos indicadores de direitos humanos na Bahia o faz, apesar de se reconhecer a importância da:

mensuração dos direitos humanos de grupos sociais específicos – crianças e adolescentes, negros, mulheres, idosos, pessoas com deficiência, populações indígenas, GLTTB, enfim, os grupos explicitamente especificados no PNDH (SUPERINTENDENCIA..., 2011, p. 12).

A cerca da dimensão de gênero no Território da Bacia do Jacuípe, podemos pontuar que, apesar da participação feminina nos vários setores da economia, da educação, da saúde, da cultura, prevalece ainda relações de gênero hierarquizadas. Estas podem ser visualizadas na própria concentração de mulheres em atividades e funções específicas, nas relações de trabalho – onde há uma desvalorização da mão de obra feminina em relação à masculina –, na violência contra a mulher,

na discriminação e/ou segregação que os sujeitos que não se **encaixam** nos padrões heteronormativos de masculino e feminino estabelecidos.

Apesar do cenário apresentado, o Território da Bacia do Jacuípe é o único território que possui uma coordenação responsável por articular regionalmente as políticas e discussões de gênero e diversidade. E um dado apresentado pela Coordenação de Gênero e Diversidade acerca das políticas públicas desenvolvidas no território é a ínfima parcela de projetos, ações e atividades que trazem o enfoque de gênero de forma crítica ou que se destinam a proporcionar condições para o empoderamento das mulheres. Exemplo encontra-se na área educacional, onde existe a carência de discussões acerca das questões de gênero, raça/etnia e sexualidade, apesar destes marcadores darem o tom das relações que são estabelecidas no cotidiano escolar.

Haja vista o abandono da escola por parte das meninas, principalmente devido à gravidez precoce, casos de violência simbólica (*bullying*) calcados em estereótipos de gênero, raça/etnia e orientação afetivo-sexual. Estas questões têm impactos nos sistemas municipais e estadual que compõem a Bacia do Jacuípe e, apesar de afetarem diretamente a vida escolar, os/as docentes não se encontram preparados/as para lidar com eles.

Estas questões nortearam a nossa escolha em implantar o projeto de extensão **Formação Docente para o Ensino de Gênero e Diversidade no Semiárido Baiano**. Assim, no período de 2010/2011 iniciamos a sensibilização de 664 profissionais¹¹, dos quais 353 atuavam nas redes municipal e estadual de ensino dos 14 municípios que constituem o território em

11 Dos 664 cursistas somente 541 responderam ao questionário.

questão: docentes, diretores/as, vice-diretores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, porteiro escolar e psicopedagoga.

A evidência da carência da discussão crítica acerca das relações de gênero, étnico-raciais, das orientações afetivo-sexuais, sobretudo em setores responsáveis pela execução de políticas públicas, é fortificada se considerarmos a origem dos profissionais das áreas externas à educação que fizeram o curso, em especial os vinculados à saúde, à justiça e à segurança que, nestes municípios, são os responsáveis pelo atendimento de mulheres – jovens, em idade reprodutiva e idosas – que se encontram em situação de vulnerabilidade. Representantes de sindicatos, associações de trabalhadores e de mulheres também participaram, levados pela busca de conhecimentos específicos sobre a temática que embasassem as suas práticas cotidianas e políticas. Assim, além de atender profissionais da área educacional, trabalhamos também com outros setores da gestão municipal e estadual que atuam nos municípios em questão, bem como representantes da sociedade civil organizada. É o que se pode verificar nos dados apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 – Categoria Funcional dos/das cursistas

Categoria funcional	Número
Advogada (o)	01
Assessor(a) de gestor público	01
Assistente Administrativo	12
Assistente Social	02
Cabeleira	01
Conselheiro (a)	04
Coordenadora Pedagógica	16

Diretora Escolar	29
Enfermeira/técnica em enfermagem	6
Escrevente de Cartório	01
Estudante	01
Gestor Administrativo	05
Orientador(a) Social	02
Policia Militar	02
Porteiro Escolar	01
Professor(a)	297
Psicopedagoga	02
Secretária Municipal	06
Servidor Público	01
Sociólogo	01
Vendedora	01
Vice-Diretora Escolar	07
Não respondeu	128
Não se aplica	16
TOTAIS	541

Fonte: Autoria própria (2010).

Outro elemento que caracteriza o universo dos/as cursistas é que este foi composto de 85% de mulheres contra 13,49% de homens. Considerando-se que em número absoluto a categoria funcional do setor educacional teve maior representatividade e que este é formado em sua maioria, principalmente no que diz respeito ao ensino infantil e fundamental¹², por mulheres, este dado não nos causa es-

¹² Ao questionarmos aos/as docentes cursistas acerca do nível de ensino em que atuam, obtivemos o seguinte resultado: 172 estão no 2º ciclo (6 ao 9 ano) do ensino fundamental, 91 no 1º Ciclo (1. a 5 ano), 15 no ensino infantil (creches, maternal e similares), 14 no ensino médio e 5 não responderam.

tranheza uma vez que esta é uma característica do nível educacional básico, iniciada ainda nos anos oitocentos, quando os homens deixaram de atuar no magistério, passando a atuarem, quando o fazem, na educação média, técnica e superior¹³.

Também não é fato de espanto as disciplinas ministradas pelos/as docentes cursistas que atuam no segundo ciclo do ensino fundamental: 82 dos/as docentes relacionam-se com a área de ciências humanas, sociais e biológicas. Isto pode ser explicado, de forma hipotética, ainda pelo fato de serem as disciplinas¹⁴ que formam os mencionados campos de saber, as caracterizadas como as que tratam as questões referentes à cultura, à política, à economia, à arte, ao social, à religião, à biologia, que caracterizam o tecido composto pelas relações humanas. Ou, ainda, serem estas disciplinas que contemplam conteúdos pertinentes ao termo **gênero**, em suas múltiplas significações.

Assim, esta é uma discussão pertinente às disciplinas de língua portuguesa, literatura, artes, biologia, história, sociologia. As respostas obtidas para a pergunta **O que você entende por gênero?** corrobora com esta interpretação de que a procura pelo curso tem relação com a área de formação/atuação dos/as participantes. Assim, os/as docentes e demais profissionais que participaram do curso, ao serem questionados acerca do que entendiam por **gênero**, deram as mais variadas respostas como indica a Tabela 3:

13 Sobre o processo de feminização ou desmasculização do magistério recomenda-se a leitura de Villela (2000).

14 Disciplinas de história, geografia, cidadania e ética, cultura afrobrasileira, filosofia, sociologia, educação religiosa, ciências e biologia.

Tabela 3 – O que entende por gênero

Luta das mulheres por igualdade	29
Gênero literário	10
Gênero gramatical	16
Distinção da espécie entre macho e fêmea	89
Conjunto de espécies que possuem a mesma categoria	26
Diversidade sexual, raça, sexo	04
Relação entre homens e mulheres	03
Construção sociocultural do ser homem e do ser mulher	59
Não respondeu	262
Total	43

Fonte: Autoria própria (2010).

Tal dado reflete tanto a carência das discussões na formação inicial¹⁵, bem como na continuada destes profissionais, sobretudo os/as docentes, uma vez que somente 10,9% do universo total trouxeram em suas respostas referências ao conceito de gênero **construção sociocultural do ser homem e do ser mulher**. O desconhecimento de gênero enquanto um marcador social que influencia a maneira como atribuímos significados ao mundo e/ou às relações em que os sujeitos estão imersos e das quais são construtores, é reforçado quando se verifica que somente 36 de 541 pessoas, ao serem perguntados se já tinha feito algum curso na área de **Gênero e Diversidade**, responderam afirmativamente; o que corresponde aproximadamente a 6,6% do universo em questão.

15 Ao serem perguntados sobre a escolaridade, do total de 541: 281 responderam que possuíam a graduação (bacharelado ou licenciatura), 06 ainda estavam na graduação (licenciatura) e 254 não responderam.

No entanto, não podemos esquecer que os sujeitos constroem conhecimentos a partir das suas experiências cotidianas e que gênero, a exemplo de outros marcadores sociais como raça/etnia, classe, geração, sexualidade, demarcam as suas vivências e experiências. Assim, formulam ao longo da sua existência noções acerca de gênero e das relações de gênero e que estas devem ser consideradas nas atividades de formação que têm como eixo norteador as pedagogias feministas:

O modelo feminista de educação propõe um conjunto de estratégias e procedimentos que rompe com a lógica de que o saber se encontra apenas naquele que é fonte de autoridade e transmissor único de conhecimento. Propõe, então, a valorização das várias vozes, sendo o diálogo sua dinâmica problematizadora, no qual todas e todos são igualmente falantes e ouvintes, capazes de expressar diferentes saberes. As situações de aprendizagens são momentos privilegiados nos quais todas/os são levadas/os a construir conhecimentos de forma cooperativa (...). Nesta perspectiva, essas atrizes e atores sociais passam a acreditar em seus saberes, dando sentido às suas falas e aos seus desejos (SANTOS; BONFIM, 2010, p. 2).

Diante da importância de construir espaços para a discussão crítica acerca de gênero e de como as interseccionalidades destes com raça/etnia, sexualidade, geração, classe, territorialidade constroem, muitas vezes, relações de gênero assimétricas que são o sustentáculo das hierarquias sociais, econômicas e políticas existentes entre os sujeitos, e, sobretudo, qual a função da educação na construção de relações equânimes entre homens e mulheres, as concepções dos/as cursistas foram consideradas ao se pensar as metodologias e abordagens dos conteúdos do curso.

O CURSO: PROPOSTA TEÓRICA E METODOLÓGICA

A proposta pedagógica do curso em questão foi composta com uma carga horária de 80 horas, em que 68 horas foram dedicadas às discussões teóricas que contemplaram as seguintes temáticas, ministradas em módulos: gênero e relações de gênero; gênero e linguagem; educação, gênero e raça/etnia; gênero e sexualidade; gênero e direitos humanos; elaboração e análise de material didático com enfoque de gênero e diversidade. As 12 horas restantes foram utilizadas para construção e aplicação de atividades didáticas com as temáticas em questão, nas unidades escolares dos municípios envolvidos no projeto.

Tal estrutura pedagógica foi montada tendo como finalidade possibilitar aos/às docentes das redes públicas de ensino do Território de Identidade da Bacia do Jacuípe espaços de diálogo para a construção de reflexões críticas acerca do cotidiano escolar e de construção conjunta de estratégias para a implementação de uma educação não discriminatória, não sexista, não racista, não homo-lesbo-transfobia.

A partir das vivências, experiências e saberes trazidos pelos/as cursistas para as discussões, foram produzidos reflexões e questionamentos acerca dos padrões de gênero, raça/etnia, geração e sexualidade rígidos e não equitativos que constituem as relações sociais. Assim, as concepções e experiências dos/as homens e mulheres que participaram do curso foi o liame que permitiu a conexão dos módulos e atividades desenvolvidas. Tal postura metodológica utilizou-se dos pressupostos teóricos das pedagogias feministas e de gênero:

Conjunto de princípios e práticas que objetiva conscientizar indivíduos, tanto homens quanto mulheres, da ordem patriarcal vigente em nossa sociedade, dando-lhes instrumentos para superá-la e, assim, atuarem de modo que construam a equidade entre os sexos. Seu principal objetivo, portanto, é libertar homens e mulheres das amarras das ideologias e hierarquias de gênero objetivo esse que se aplica a todas as metodologias desenvolvidas para o trabalho com mulheres (SARDENBERG, 2004, p. 22).

A conceituação de Sardenberg soma-se à apresentada por Pons e Silva (2011, p. 56-57):

Pode-se acrescentar à definição de Sardenberg outro objetivo central das pedagogias feministas, i. e., o combate ao racismo e à discriminação racial, produtores de hierarquias e desigualdades, pois, como sublinha Patrícia Collins (2005), o empoderamento de mulheres negras está profundamente relacionado com mudanças na estrutura social, na medida em que essas não podem se tornar totalmente empoderadas em contextos de injustiça social. Assim pensadas, as pedagogias feministas propõem um “conjunto de estratégias, procedimentos e disposições que devem romper com as relações hierárquicas presentes nas salas de aulas tradicionais” (LOURO, 2007, p. 113). (...). As pedagogias feministas enquanto práticas educativas possibilitam o rompimento com o pensamento dicotômico, hierarquizante e excludente e permitem arranjos mais diversificados e inclusivos.

Assim, partindo-se da ideia de que as pedagogias feministas e de gênero são “guias para a compreensão da desigualdade de gênero” ao mesmo tempo em que se constituem como “diretrizes para a ação” (ACKER, 1995, p. 64), a carga

horária do curso foi dividida em módulos, cujo esforço constante foi rever e construir teorias educacionais, metodologias de ensino, práticas e ações docentes, currículos e formas de avaliação a partir da perspectiva de gênero e outras interseccionalidades, com o intuito de “desconstruir o processo pelo qual alguns sujeitos se tornam normatizados e outros marginalizados” (LOURO, 2001, p. 550).

Os saberes e conhecimentos construídos e reelaborados nas aulas foram **diretrizes para a ação** das oficinas, das ações didáticas, realizadas; permitiram mediar discussões e debates acerca das possibilidades de processos de ensino-aprendizagem não discriminatórios, pautados na equidade de gênero e outras interseccionalidades; garantindo que discussões e atitudes que desmantelem “a lógica que justifica a dissimulação, que mantém e fixa as posições de legitimidade e ilegitimidade” (LOURO, 2001, p. 552) sejam realizadas constantemente nas ações e práticas docentes, bem como em outras situações em que os/as docentes são protagonistas.

SOBRE OS IMPACTOS E REFLEXÕES TRAZIDAS PELO CURSO

De acordo com os relatos pessoais dos/as cursistas, registrados nos memoriais sobre a participação no curso, bem como com os relatos e reflexões acerca das atividades que estes/as desenvolveram nas escolas em que lecionam, podemos dizer que este curso levou àquelas catorze cidades a semente que possibilita uma mudança nas relações de gênero, principalmente no que toca ao papel social das escolas em não reproduzir os tradicionais estereótipos de gênero.

E nos relatos, tanto escritos como orais, encontramos indícios de que as discussões feitas nos módulos durante o curso tiveram, provocaram, impactos tanto na didática de ensino aplicada em sala de aula, como também na vida familiar e pessoal de alguns/algumas destes/as cursistas. As mudanças tornaram-se perceptíveis na medida em que os/as cursistas, em suas conclusões e comentários, relataram o modo como tomaram consciência de que comportamentos e atitudes definidos como **naturais** no dia a dia eram reflexos de estereótipos e/ou reforçavam relações hierarquizadas e, portanto, desiguais de gênero. Informações essas que foram se repetindo nas cidades e variando de acordo com a própria experiência de vida de cada um/a:

“A gente já percebe algumas diferenças, algumas atitudes diferentes desses professores em sala de aula, então isso conseqüentemente vai atingindo um ao outro, né? Vai se discutindo e o mais interessante que a gente percebe é que as pessoas que tiveram que passar pelo curso acabam transmitindo indiretamente ou diretamente¹⁶.”

Mas,

“A iniciativa tem que partir de mim, eu que tomei o curso, algumas atitudes na minha escola ta me incomodando, sou eu que tenho que procurar, solucionar aquilo ali, numa forma que não venha humilhar, que não venha ofender ninguém, mas depende também de mim, eu acho que 90% depende de mim¹⁷.”

Além das mudanças, ainda que iniciais, sinalizadas nas posturas em sala de aula com a abertura para construir o pla-

16 Entrevista diretora de escola. Território da Bacia do Jacuípe, 04/06/2012.

17 Entrevista coordenação pedagógica. Território da Bacia do Jacuípe, 05/06/2012.

nejamento escolar do próximo ano, levando para as ações, em que os/as discentes são protagonistas do processo de ensino/aprendizagem, preocupações que giram em torno de estabelecer um tratamento mais igualitário entre meninos e meninas, de maneira a possibilitar o empoderamento destas últimas:

“Acompanhei, e acho que foi muito positivo, porque trouxe pra todos os participantes uma reflexão e mudanças de atitudes no dia a dia. (...). Sim. Porque nos fizemos uma discussão com os alunos, fizemos algumas oficinas e entendemos que o aspecto positivo, não é talvez o barulho que se faça em torno dessa questão de gênero, mas é, é no cotidiano, é o dia a dia, você se afirmar enquanto mulher, mulher com direitos, com a postura de valorização de ser mulher, então eu acho que cada estudante que participou das oficinas que nós realizamos aqui na escola, se ela começou a refletir e adotar uma postura mais de valorização da própria mulher, a gente entende que foi muito positivo e que isso vai se refletir também né?, por outros anos e outros espaços¹⁸.”

E na fala de uma secretária de educação:

“Bem os obstáculos a gente vê que é essa questão histórica mesmo, que a gente vem trabalhando que está impregnado nas pessoas essa questão mesmo da discriminação principalmente das questões de gênero mesmo de achar que é o masculino que é o homem que sempre tem que está a frente das decisões Então isso é uma questão que vem impregnada na cultura das pessoas. Então tratar da temática da escola é um desafio por que os nossos alunos vêm também desses ambientes, então a gente coloca isso é grande mesmo o desafio de justificar essa questão. O avanço que a gente vem colocando é que a partir dessas discussões a gente começa ver um outro posicionamento dos nossos alunos, então dentro dos nossos alunos nós trabalhamos também

18 Entrevista diretora de escola. Território da Bacia do Jacuípe, 04/06/2012.

com a educação de jovens e adultos e temos tratados também dessas temáticas com jovens e adultos. Então o que a gente vê de positivo é que a partir dessa temática esse novo olhar dos nossos alunos e consequentemente das famílias que estão envolvidas também e da sociedade, trazer essa discussão para a sociedade como nós temos feito em alguns momentos na escola, discutir isso com a comunidade, então esses são os principais avanços que nós percebemos¹⁹.”

Podemos destacar, também, um outro aspecto acerca dos impactos das experiências deste projeto, que é a contribuição deste para o empoderamento dos/as docentes enquanto homens e mulheres (principalmente as mulheres que eram maioria nas turmas e, por conseguinte, no curso) em aspectos relacionados às suas vidas de uma forma geral, a partir da construção de um **novo olhar** acerca das relações sociais que estabeleciam e estabelecem.

Devemos destacar que pensar novas metodologias que subsidiem as ações docentes, a partir da perspectiva de gênero e outras interseccionalidades, é mais que produzir conhecimento, é também refletir e concretizar ações/intervenções que possibilitem a transformação das relações de gênero, causando impactos positivos na vida dos sujeitos, uma vez que uma prática feminista nesse campo implica um compromisso de profunda transformação social.

Para ilustrar essa **pequena** mudança, trazemos aqui alguns exemplos de relatos escutados, como o de Carla²⁰, que ensina crianças pequenas e nos trouxe a sua própria expe-

19 Entrevista secretária municipal de educação. Território da Bacia do Jacuípe, 06/06/2012.

20 Por uma questão de preservar a privacidade, usaremos pseudônimos quando nos referimos ao relato e/ou depoimento das/os cursistas.

riência como exemplo. Ela contou que antes do curso costumava separar os brinquedos das crianças levando sempre em consideração o que seriam brinquedos de meninas e o que seriam de meninos, jamais entregando uma boneca ou uma panelinha para um menino. Segundo a mesma, depois do curso percebeu o erro de sua postura e passou a integrar mais as crianças, não mais separando brinquedos ou atividades, colocando meninos e meninas para brincarem e jogarem juntos²¹.

Um relato para nós bastante interessante é o de Maria, em que esta avalia o impacto do curso na sua vida familiar e doméstica. Destaca que foi educada para ser uma boa mãe e esposa, e dentre os comportamentos e atitudes que a caracterizavam como tal estava o de realizar todas as atividades domésticas, mesmo trabalhando nos dois turnos (matutino e vespertino) como docente municipal. Certa feita, ao preparar o café da manhã para o marido e os filhos, antes de sair para as suas atividades cotidianas como docente, verificou que não tinha ido buscar o leite e que não poderia fazê-lo. E a mesa **foi posta** sem o leite, motivo pelo qual foi tanto questionada pelo marido e pelos filhos que, na entrelinha de suas falas, sinalizavam para o não cumprimento de suas obrigações enquanto mãe e esposa.

Ela comenta que, naquele momento, percebeu o quanto a relação familiar na qual ela estava inserida era desigual, pois cabia a ela, enquanto única mulher da casa, todas as obrigações e tarefas inerentes ao lar e que essa percepção só

21 Informações retiradas dos registros feitos em caderno de campo, durante os encontros de avaliação do curso realizados no período de setembro a dezembro de 2010.

foi possível por meio das discussões que participou no curso²². A partir da reação de Maria aos questionamentos feitos, o trabalho e as tarefas domésticas começaram a ser divididas. São as pequenas revoluções cotidianas. Este caso pode ser caracterizado como um evento individual, circunstancial, mas que possui o valor de enfatizar tanto os alcances das discussões realizadas durante o curso no processo de mudança de mentalidade, de construção de uma consciência de gênero, como ainda de evidenciar o quanto a nossa cultura, as nossas práticas e ações, comportamentos e atitudes trazem ainda enraizadas representações estereotipadas de gênero, e, principalmente, revelam o início de um processo de desnaturalização das relações de gênero e, conseqüentemente, que estas podem ser modificadas. Como revela a fala de uma outra professora:

“E para concluir, gostaria de ratificar que as experiências adquiridas das leituras e discussões dos módulos propostos no decorrer do curso, ensinou-me a ouvir, pensar, questionar, para depois incorporar quaisquer ideias. (...). Se partimos dessa premissa, podemos concluir que: se levarmos em conta que o feminino e o masculino são determinados pela cultura e pela sociedade, as diferenças que se transformam em desigualdades são, portanto, passíveis de mudanças. Nessa perspectiva, continuo revendo possibilidades de elaboração de novas propostas que se reflitam tanto na minha vida pessoal quanto profissional (...)”²³”

22 Informações retiradas dos registros feitos em caderno de campo, durante os encontros de avaliação do curso realizados no período de setembro a dezembro de 2010.

23 Gisele. Memorial acerca da participação no curso. Território da Bacia do Jacuípe, 2010.

Outro exemplo de relato que caberia aqui é o de Joana, que, segundo a mesma, sempre leu a Bíblia sem jamais contestá-la. Joana nos contou que durante o curso foi percebendo como a linguagem reproduz e mantém o poder dos homens, subjugando as mulheres e, por isso, o quanto essa linguagem é sexista. Joana juntou-se com mais três amigas que são da mesma religião que ela e também fizeram parte do curso, para criar um grupo de discussão e interpretação das palavras sagradas, levando em consideração que foram escritas por homens dentro de uma mentalidade tradicional. De acordo com a mesma, agora elas poderiam ler com mais clareza o que eram os desígnios de Deus e o que não eram²⁴. Não sabemos até que ponto a própria fé de Joana estava sendo questionada, mas o ponto que realmente nos interessa é que, a partir do curso, quatro mulheres deixaram de aceitar passivamente o que a elas estava sendo dito e afirmado ao longo de suas vidas.

Outro exemplo que relata bem as reflexões trazidas para o campo da temática de gênero e linguagem foi a experiência narrada por José, que, além de professor do ensino médio, é radialista em um município. José declarou que depois do curso passou a escutar e selecionar melhor as músicas que coloca para tocar, excluindo de seu repertório aquelas que incentivem a violência contra a mulher ou degradem sua imagem. José relatou também que aquelas músicas que ele não toca como radialista, mas que sabe que seus alunos escutam, ele passou a levar as letras para trabalhar em sala de aula na tentativa de criar nos alunos a consciência de que não devem le-

²⁴ Informações retiradas dos registros feitos em caderno de campo, durante os encontros de avaliação do curso realizados no período de setembro a dezembro de 2010.

gitimar cantores e canções que incentivem a violência contra a mulher, ou que legitimem qualquer forma de preconceito de gênero e também de raça/etnia²⁵.

Foi de Antonio, uma das poucas vozes em se assumir enquanto uma pessoa preconceituosa em relação a gays e lésbicas, dizendo, inclusive, que chegou a negar uma carona para outro município, porque no carro estava também um gay. Antonio nos disse ainda que antes do curso ele acreditava que ser gay ou lésbica implicava alguma doença de difícil tratamento e com a qual ele não queria ser contaminado²⁶. Vale dizer que essa postura e crença é mais comum do que imaginamos, e tanto é que fazia parte de um professor do ensino fundamental. Com o curso, Antonio foi capaz de repensar o seu comportamento e iniciar um processo de reflexão crítica acerca dos valores, crenças e normas que direcionavam a sua ação cotidiana em relação à diversidade de gênero.

A fala de uma outra professora acerca de como estas construções afetavam a sua própria relação familiar é um outro exemplo:

“Porque foi no momento que descobri que minha irmã era é lésbica. Então eu vim aqui desculpe, porque chorei me sensibilizei num foi fulana? Foi um horror aqui na sala nesse dia. Então é que descobrir e foi justamente quando eu tava aqui no curso e quando comecei a discutir ah! E não tenho vergonha, quando eu conversei com as co-

25 Informações retiradas dos registros feitos em caderno de campo, durante os encontros de avaliação do curso realizados no período de setembro a dezembro de 2010.

26 Informações retiradas dos registros feitos em caderno de campo, durante os encontros de avaliação do curso realizados no período de setembro a dezembro de 2010.

legas, a gente abriu uma roda foi que a gente conversou e foi o momento que eu comecei a aceitar porque eu sofri porque eu tinha essa questão do preconceito, entendeu? Eu sofri demais eu tive que fazer até terapia na época, mas, o curso enfim com as discussões com as meninas aqui me ajudaram minhas colegas, os professores... O curso para mim foi uma terapia²⁷.”

Ou ainda,

“O primeiro impacto do curso foi na gente como pessoa nem como educador, como pessoa mesmo, quando você falou assim: do jeito como nós fomos criados, nossas crenças, nossas tradições quando assistimos... eu assistir a primeira aula, eu já fiquei assim: incomodada. Ah! Mas aquela professora ela é muito radical e ela pensa isso, e ela pensa aquilo e eu não concordo. Aí com o passar do tempo eu fui me conscientizando que a professora é quem estava certa, que em mim tinha muitos preconceitos alguma discriminação e quando fui trabalhar na minha escola sobre esse tema eu percebi que as crianças tinham a mesma resistência que eu tinha²⁸.”

Assim, os espaços de diálogo horizontal durante as situações didáticas do curso possibilitaram não só a qualificação profissional destes/as docentes, mas ofereceram a eles/as também momentos para refletirem criticamente sobre as suas experiências, enquanto mulheres e homens, sobre os posicionamentos nas relações familiares, de amizade, de trabalho, afetivas, dentre outras, estabelecidas ao longo das suas vidas e que foram marcadas, sobretudo, pelos entrelaces de gênero, raça/etnia, geração, classe e sexualidade.

27 Professora. Grupo Focal 2. Território da Bacia do Jacuípe, 11/06/2012.

28 Professora. Grupo Focal 1. Território da Bacia do Jacuípe, 11/06/2012.

“Essas abordagens, em discussão, além de trazerem inúmeros vantagens para a minha vida como professora, também me deram uma noção de respeito e valorização da diversidade, com base nos direitos humanos (...). Senti que a maior parte do conhecimento e aprendizado veio da interação e da troca de experiências entre nós alunos [curvistas] e professores que participaram desse curso. Esta interação foi proveitosa, pois me forneceu conhecimento, comportamento e perspectiva para a minha vivência no dia-a-dia. Portanto, a iniciativa de falar de gênero, relações étnico-raciais, sexualidade e orientação sexual – em um mesmo curso – teve resultados bem-sucedidos, pois me permitiu perceber possibilidades de atividades que podem ser implantadas no ambiente escolar contra diversos tipos de preconceitos existentes²⁹.”

E,

“Concluindo, gostaria de confirmar que as experiências adquiridas das leituras e discussões dos módulos propostos no decorrer do curso, ensinou-me a questionar, refletir e obter instrumentos para lidar com os comportamentos e atitudes que envolvam relações de gênero, étnico-raciais, sexualidade e orientação sexual, onde irá se refletir tanto em minha [vida] pessoal quanto profissional – como professora de ensino fundamental I e II³⁰.”

Ações educativas de formação que visem permitir aos/às docentes oportunidades e espaços para as discussões teóricas e metodológicas acerca de uma educação não sexista, não homofóbica, não lesbofóbica e não racista, são fundamentais. Mas, este é um processo lento e muitas vezes a participação

29 Mariza. Memorial acerca da participação no curso. Território da Bacia do Jacuípe, 2010.

30 Lurdes. Memorial acerca da participação no curso. Território da Bacia do Jacuípe, 2010.

em cursos que discutam as mencionadas questões tornam-se espaços para que este processo se inicie, sinalize para os(as) docentes a existência de outras perspectivas.

“*Eu acho que é assim: leva se um tempo muito grande pra eu mudar aquilo que eu acredito, eu estou debatendo isso na formação do professor que é mais difícil a gente reconstruir do que construir, por que você reconstruir tem que abrir mão de tudo aquilo que você acreditou a vida inteira*”³¹.

A fala acima ilustra bem a afirmação de Sardenberg (2004, p. 25):

“*Podemos instrumentalizar pessoas para trabalhar com a análise de gênero. Mas esse “novo olhar” necessário não chega de forma automática. Não é algo possível de ser “ensinado”, mas o resultado de um processo que se desenvolve aos poucos e em ritmo diferente, a depender do indivíduo.*”

Apesar da lentidão em que as transformações ocorrem, devemos salientar que a participação no curso para os/as docentes das redes públicas de ensino do Território da Bacia do Jacuípe, dentre outros sujeitos, foi um fator importante para o empoderamento destes sujeitos e, muitas vezes, na transformação de mentalidades, pois lhes possibilitou construir ferramentas analíticas e políticas, tanto táticas como estratégicas (CERTEAU, 1994), na luta por seus direitos. Afinal, conhecimentos só são emancipadores quando possibilitam as condições necessárias para transformarem positivamente as realidades, os contextos, em que estão inseridos (VALLEJOS; YANNOLAS; LENARDUZZI, 2003, p. 296).

31 Entrevista coordenação pedagógica. Território da Bacia do Jacuípe, 05/06/2012.

Assim, a nossa intervenção política, enquanto feministas, materializa-se duplamente em experiências como o projeto **Formação Docente para o Ensino de Gênero e Diversidade no Semiárido Baiano**, pois os conceitos de gênero, raça/etnia, sexualidade, geração, classe, dentre outros, deixam de ser somente **mais alguns conteúdos** que devem ser incluídos nas atividades das várias disciplinas escolares ou, ainda, somente categorias analíticas, mas passam a ser, também, políticas. Tornam-se categorias políticas quando são transpostas para a vida destes sujeitos, passando a serem acionadas nas leituras de mundo que estes realizam. E sobretudo quando estes conhecimentos os/as auxiliam a gestarem suas vidas com autonomia e, principalmente, respeito à alteridade.

REFERÊNCIAS

ACKER, Sandra. **Género y educación**: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. Madrid: Narcea, 1995.

ARAS, Lina Maria Brandão de. Sertão em múltiplos sertões. In: PANORAMA cultural da Bahia contemporânea. Salvador: SEI, 2012. p. 111-139. (Série Estudos e Pesquisas, 92). Disponível em: <<http://flip.atarde.com.br/especiais/SEI/SEP/2012/92/#/110/>>. Acesso em: 24 out. 2016.

ATLAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2003. Brasília. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/>>. Acesso em: 24 out. 2016.

BARROS, José d'Assunção. **A expansão da história**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006. **Diário Oficial da União**,

Brasília, DF, 08 ago. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm>. Acesso em: 24 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual operacional**: rede de educação para a diversidade. Brasília: MEC\UAB, [200-]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2076-manual-operacional2-2010&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 nov. 2016.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Recomendações aprovadas no segundo Encontro de núcleos e grupos de pesquisa pensando gênero e ciência. **Segundo encontro de Núcleos e grupos de pesquisa Pensando Gênero e Ciência**. Brasília: SPM, 2010. p. 153-177.

CANDAU, Vera Maria et al. **Somos todos iguais?**: escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARVALHO JUNIOR, Cesar Vaz de. Bahia: aspectos da estrutura econômica e social. In: SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. **Direitos Humanos na Bahia**: situação, monitoramento e perspectivas (2001-2006). Salvador: SEI, 2011.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

COSTA, Ana Alice Alcantara. **As donas do poder**: mulher e política na Bahia. Salvador: Edufba, 1998.

COSTA, Ana Alice Alcantara. O movimento feminista no Brasil: dinâmica de uma intervenção política. In: MELO, Hildete Pereira de et al. (Org.). **Olhares feministas**, Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, 2006. Coleção Educação para Todos, v. 10. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=639-vol10feministas-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 out. 2016. p. 51-82.

FEDERAÇÃO BAHIANA PELO PROGRESSO FEMININO. **Ligeira exposição de suas finalidades e resumo do programa cumprido e a cumprir**. Bahia: A Luva, 1936. (Publicação n. 2).

FLORESTA, Nisea. **Direito das mulheres e injustiça dos homens**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FREITAS, Antônio Fernando Guerreiro de. Eu vou para a Bahia: a construção da regionalidade contemporânea. **Bahia Análise & Dados**, Salvador, v. 9, n. 4, p. 24-37, mar. 2000. Disponível em: <http://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1234&Itemid=110>. Acesso em: 24 out. 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça & gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. Brasília: Unesco, 2002.

LIMA, Nadia Regina Loureiro de Barros. A cientista e a sua identidade de gênero: pontos para reflexão sobre a organização generificada da prática científica. In: AMARAL, Célia Chaves Gurgel do et al. **Múltiplas trajetórias: estudos de gênero do 8º encontro da rede**. Fortaleza: UFC, 2001.

LOPES, Diva Maria Ferlin. Cidades pequenas do semiárido: dinâmicas sociodemográficas e marginalização. In: LOPES, Diva Maria Ferlin; HENRIQUE, Wendel (Org.). **Cidades Médias e Pequenas: teorias, conceitos e estudos de caso**. Salvador: Sei, 2010. p. 77-92. (Estudos e Pesquisas n.87).

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria *queer*: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, jul./dez. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200012/8865>>. Acesso em: 24 out. 2016.

MARTINEZ, Silvia. Questões de gênero e formação de professores (as). In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 251-268.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 1999.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, n. 25, p. 11-23, nov. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n25/31108.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2016.

MUNICÍPIOS com menor IDH estão nas regiões nordeste e norte. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 27 dez. 2002. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u65598.shtml>>. Acesso em: 27 out. 2016.

PAES, Hermelinda. A mulher bahiana, no Congresso Feminista. **Diário de Notícias**. Salvador, 17 jul. 1931.

PONS, Cláudia; SILVA, Zuleide Paiva da. Pedagogias feministas no combate ao racismo e as desigualdades de gênero: uma abordagem perspectivista. In: COSTA, Ana Alice Alcantara; PASSOS, Elizete Silva; RODRIGUES, Alexnaldo. **Gênero e diversidade na gestão educacional**. Salvador: UFBA, 2011.

SANTOS, Ana Célia Souza; BONFIM, Maria do Carmo Alves do. Pedagogias feministas na construção de uma “alternativa de gênero”. In: FAZENDO GÊNERO, 9., 2010, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2010. p. 1-9. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278186641_ARQUIVO_Artigo-FazendoGenero.pdf>. Acesso em: 24 out. 2016.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. Pedagogias feministas: uma introdução. In: BANDEIRA, Lourdes Maria.; ALMEIDA, Tania Mara Campos de; MENEZES, Andrea Mesquita. **Violência contra as mulheres: a experiência de capacitação das DEAMs da Região Centro-Oeste**. Brasília: AGENDE, 2004. (Cadernos AGENDE)

SEDEÑO, Eulália Pérez. Filosofía de la ciencia y feminismo: intersección y convergencia. **ISEGORÍA**, Madrid, n. 12, p. 160-171. 1995. Disponível em: <<http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/247/247>>. Acesso em: 24 out. 2016.

SEDEÑO, Eulália Pérez. La deseabilidad epistemica de la equidad em ciencia. In: RUIZ, Viky Frías. (Ed.). **Las mujeres ante la ciencia del siglo XXI**. Madrid: Complutense, 2001. p. 17-37.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. Introdução: Trabalho em questão neste início de século XXI. In: SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. **Direitos Humanos na Bahia: situação, monitoramento e perspectivas (2001-2006)**. Salvador: SEI, 2011.

VALLEJOS, Adriana; YANNOULAS, Silvia; LENARDUZZI, Zulma. Lineamentos epistemológicos. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Coord.). **A convidada de pedra: mulheres e políticas de renda: entre a descentralização e a integração supranacional. Um olhar a partir do Brasil – 1988-2002**. Brasília: Abaré, 2003. p. 270-305.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil (1988-2002). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000100005>. Acesso em: 27 out. 2016.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DIVERSIDADE E GÊNERO NA FORMAÇÃO DOCENTE: DAS POTENTES INTERSECÇÕES DAS CATEGORIAS SOCIAIS AOS EQUÍVOCOS DO SLOGAN

Daniela Auad
Fernanda Bichara

*...Se ninguém tem dó, ninguém entende nada.
O grande escândalo sou eu,
Aqui, só...
(Escândalo, Ângela Ro Ro)*

Esse trecho musical nos ocorreu assim que uma professora do curso de pedagogia utilizou o termo **escracho** para se referir à homossexualidade e, especificamente, para falar da maneira como a homossexualidade estava, na opinião dela, sendo mencionada na Universidade. Note-se que alunas, alunos e docentes heterossexuais comumente mencionam relações heterossexuais tanto suas quanto de outras pessoas; mencionam filhos, maridos, esposas, em meio às falas, dentro e fora de seus locais de trabalho, de estudo. Diante da heteronormatividade, isso é percebido como comum, normal, e não um **escracho** ou algo acerca do qual se deva ter cuidados especiais. Para melhor ilustrar a mentalidade a que se faz referência, cabe citar a transcrição da fala docente:

“...essa reflexão tem que ser feita de uma forma **cuidadosa** sabe, porque muitas vezes eu vejo já alunos falando sobre isso de uma forma **equivocada, muito escrachada, é muito radical**, então eu acho que isso pode acabar levando eles a um **extremo**, e prejudicar a compreensão do que a gente quer que eles realmente construam... (grifos nossos, em trecho de entrevista com devida revisão e leitura da docente entrevistada).”

Cumprido destacar que essa afirmação, coletada durante entrevista para a coautora reconhecidamente heterossexual do presente artigo, foi feita por uma das docentes responsáveis pelo ensino de língua portuguesa, em um curso de pedagogia de uma Universidade Federal, na região sudeste. Assim, imagina-se que ela saiba que a palavra *escracho* carrega significado pejorativo. No dicionário *Michaelis on-line*¹, *escracho* consta como gíria que significa “retrato tirado na polícia”, ou seja, *escrachado* é quem foi pego/a em flagrante delito. No linguajar da docente, a homossexualidade, além de exigir cuidados, remonta ao universo dos extremos, da radicalidade, do equívoco. Nesse sentido, para a docente o *escracho* pode remeter a algo inadequado, perigoso, criminoso.

Certamente que dados de pesquisa dessa natureza geram indignação, um tanto de nojo, mas também, e sobretudo, nos dão uma certeza motivadora: por mais que o debate das relações de gênero esteja presente na academia, na formação docente, nas pesquisas das variadas áreas, há muito ainda a percorrer no caminho rumo à igualdade. E não se está aqui fazendo referência às sempre lembradas – tão criticadas e

1 ESCRACHO. In: MICHAELIS dicionário brasileiro da língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 28 nov. 2016.

muitas vezes deslegitimadas – **professoras despreparadas** das escolas públicas, na educação infantil ou ensino fundamental. Não se está fazendo referência aos variados homofóbicos fundamentalistas cristãos que, com toda justiça e a bem da legalidade, deveriam perder seus cargos públicos, uma vez que o Estado e, por conseguinte, a educação no Brasil são laicos. Neste artigo, estamos nos referindo às docentes aparente e devidamente preparadas em graduações e pós-graduações, com títulos e Lattes suficiente para passarem em concursos públicos, cujas aprovações as tornam docentes de Universidades Federais.

A partir da conjuntura descrita, o presente artigo busca analisar e debater, em meio a amplo conjunto de reflexões, o que está em nós e ao nosso lado. Trata-se de pensar sobre o percurso a percorrer, de mãos dadas se for preciso, com a colega docente que parece resistir ao fato de lecionar, em contexto de ensino superior, no mesmo corpo docente que nós. Nesse contexto, lembramo-nos de Ângela Ro Ro cantando que somos aquelas que trazem o escândalo, no sentido de trazer o desconforto da crise, da transformação, em que, pelas lentes conservadoras e heterocentradas, só se vê o escracho. E ainda que se queira se escandalizar, no sentido usual do termo, o que, de fato, ofende o decoro e traz a desgraça, como na canção, é ser só, sem ter por companhia todos/as os/as docentes do curso, pois, pelo transcrito, ainda resta nos cursos de pedagogia docentes que parecem acreditar que diversidade e gênero são assuntos de quem é **viado, sapatão** ou, no máximo, é estudiosa/o de gênero que não serve, por exemplo, para dar uma boa aula de sociologia ou ter produção na área de ensino de história. O grande escândalo – que é, de fato e na verdade, o real escracho – é essa

concepção curricular, expressa na fala docente. Como dados de campo, revelam-se tanto a existência de docente quanto currículo com notas de homofobia, além de possível desconhecimento e certa desconsideração de básico universo dos Direitos Humanos. Em razão desses resultados de pesquisa, com absoluta certeza que já se iniciou a construção democrática dos e nos cursos de pedagogia e pela continuidade desse processo, **arranhamos nossa garganta**, nas páginas a seguir, assim como canta Ro Ro, **atrás de alguma paz** e a partir do genuíno desejo de contribuir para a igualdade de todas as pessoas.

A DIVERSIDADE E ALGUMAS DE SUAS ACEPÇÕES

Ao revelar conclusões da pesquisa intitulada *Relações de gênero nos cursos de pedagogia: desafios e obstáculos de um percurso inacabado* – realizada nos cursos de pedagogia, das Universidades Federais da região sudeste do Brasil – o presente capítulo reflete sobre os usos e abusos que podem ser feitos do termo diversidade, tanto em análise documental e bibliográfica quanto diante de dados coletados em campo.

Como uma relevante conclusão da pesquisa realizada foi possível notar que, se por um lado, o debate ancorado no termo diversidade se ampliou e influencia a formação docente, por outro lado, algumas falas, silenciamentos e resistências ainda revelam a diversidade como um slogan, cujo esvaziamento aprofunda desigualdades.

Assim, com o escopo mais focado no debate das definições de diversidade, e mantendo como norte a categoria gênero e os estudos feministas, o texto que aqui se desenvolve

apresenta como contribuição apreensões do uso que vem sendo, historicamente, atribuído ao termo, mais especificamente a partir da década de 1990.

Na direção de construir esse panorama histórico, ainda que longe de explorar exaustivamente a rica polissemia da obra de Brah, se destaca citação retirada da obra da professora de sociologia da Universidade de Londres. Brah (2006) relembra que diversidade, ao lado de outros termos, tem suscitado debate e contestação de todo tipo por estar no centro de variadas discussões, tais como: feminismos contemporâneos, multiculturalismo, comunidade, identidade, intersecção de categorias sociais e variados marcadores de diferença, como classe, raça, gênero:

Diferença, diversidade, pluralismo, hibridismo – esses são alguns dos termos mais debatidos e contestados do nosso tempo. Questões de diferença estão no centro mesmo de muitas discussões dentro dos feminismos contemporâneos. No campo da educação na Grã-Bretanha, questões de identidade e comunidade continuam a dominar os debates que cercam o “multiculturalismo” e o “anti-racismo”. Neste capítulo, considero como esses temas podem nos ajudar a compreender a racialização do gênero. Independente das vezes que o conceito é exposto como vazio, a “raça” ainda atua como um marcador aparentemente inerradicável de diferença social. O que torna possível que essa categoria atue dessa maneira? Qual é a natureza das diferenças sociais e culturais, e o que lhes dá força? Como, então, a diferença “racial” se liga a diferenças e antagonismos organizados em torno a outros marcadores como “gênero” e “classe”? Tais questões são importantes porque podem ajudar a explicar o tenaz investimento das pessoas em noções de identidade, comunidade e tradição (BRAH, 2006, p. 3).

Ao lado disso, como lembram Silva e Brandim (2008), em artigo sobre a temática da diversidade cultural, especialmente nos anos 90, são fortalecidos os estudos sobre o multiculturalismo em decorrência da ampliação da influência pós-moderna no discurso curricular. A dupla de professoras da Federal do Piauí aponta que o momento pós-moderno – com a celebração da diferença como uma de suas ideias básicas – é marcado pela valorização da mistura e do hibridismo de culturas, da pluralidade e das diferenças culturais. Na década de 90 também se acentuam os estudos relacionando cultura e educação escolar nas sociedades contemporâneas. Nesse sentido, as autoras asseveram que esse cenário de abordagem do multiculturalismo, iniciado nos Estados Unidos, vai tomando abrangência mundial e chega até o Brasil. Vale, contudo, notar que, assim como nos Estados Unidos, o multiculturalismo no Brasil nasce nas primeiras décadas do século XX, sob a iniciativa dos movimentos negros. Apesar disso, de modo muito diferente de como se deu no território norte-americano, os debates não contaram com a adesão das universidades desde seu surgimento.

Apenas nos anos 90, variados setores começaram a se apropriar dos debates abrangentes e multifacetados que são analisados, em diferentes ângulos, tanto por Silva e Brandim (2008) quanto por Brah (2006), assim como por outras autoras e autores, cujos trabalhos serão destacados a seguir. Por essas razões, dar-se-á, neste artigo, especial atenção às políticas públicas educacionais que ganharam notoriedade a partir da década de 90. Da mesma forma, produções advindas de áreas como ciências sociais e sociais aplicadas foram consideradas fortemente nesta pesquisa que se inscreve no campo educacional. Com isso, o que se pretende é focalizar como tema e problematizar os usos e abusos do termo diversida-

de, de maneira a conhecer as influências dessas apropriações no interior dos saberes utilizados na construção de políticas educacionais e práticas pedagógicas, ambas searas que constituem a formação docente.

Primeiramente, cumpre destacar como fundamental alguns apontamentos presentes no texto *Diversidade, direito à comunicação e alquimia das categorias sociais: da anorexia do slogan ao apetite da democracia* (AUAD; LAHNI, 2013). Dessa forma, no âmbito da abordagem adotada e em uma perspectiva feminista, as relações de gênero são centrais e correspondem ao conjunto de representações construído em cada sociedade, com sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças desiguais para cada um dos sexos. As características biológicas atribuídas aos homens e às mulheres são interpretadas segundo as construções de gênero de cada sociedade. Ou, em outras palavras, o gênero faz com que percebamos o sexo biológico, pois as características e diferenças anatômicas são enxergadas e valorizadas do modo como são, e não de outro modo, graças à existência das relações de gênero socialmente construídas. Repetidamente praticadas, contadas e recontadas, estas relações vão ganhando a feição de **naturais**. Tais características são construídas historicamente, a partir do modo como as relações de poder entre alguns pares foram e vão se engendrando socialmente.

Ao definir o termo diversidade, Konzen (2012, p. 41), em seu artigo *O conceito de diversidade*, assevera que, atualmente:

o termo diversidade (Verschiedenheit [alemão]; Diversity [inglês], Diversité [francês], Diversità [italiano], etc.) designa, normalmente, a qualidade ou a condição do que é diverso, as características ou elementos diversos entre si, que existem sobre um assunto, ambiente, etc.

O autor destaca que o termo é usado em vários sentidos, pois:

afirma-se que há, por exemplo, atualmente, uma diversidade de opiniões ou pontos de vista, diversidade de costumes, hábitos, comportamentos, crenças e valores, uma diversidade sexual, a diversidade biológica ou a biodiversidade, etc (KONZEN, 2012, p. 41).

Na definição de Hegel (*apud* KONZEN, 2012, p. 40),

“diversidade” expressa que dois ou mais objetos, sujeitos, etc. tanto possuem a ‘determinação da desigualdade’ (Bestimmung der Ungleichheit) quanto a determinação da ‘igualdade’ (Gleichheit), o que a distingue, assim, da mera diferença.

A perspectiva hegeliana é trazida para o interior do presente texto exatamente por valorizar a tríade desigualdade-igualdade-diferença. De maneira complementar, tal tríade se salienta, na abordagem assumida no presente texto, assim como em outras pesquisas realizadas pelas suas autoras. E, então, trata-se de lembrar que “igualdade e diferença não são opostos, mas conceitos interdependentes que estão necessariamente em tensão” (SCOTT, 2005, p. 14). Em *O enigma da igualdade*, tal assertiva se esclarece com os pressupostos apresentados:

1. A igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente.
2. Identidades de grupo definem indivíduos e renegam a expressão ou percepção plena de sua individualidade.
3. Reivindicações de igualdade envolvem a aceitação e

a rejeição da identidade de grupo atribuída pela discriminação. Ou, em outras palavras: os termos de exclusão sobre os quais essa discriminação está amparada são ao mesmo tempo negados e reproduzidos nas demandas pela inclusão (SCOTT, 2005, p. 15).

Para Scott, a igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não se trata de uma ausência ou a eliminação da diferença, mas o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração. Conforme a autora, a cidadania também foi negada aos escravos, porque eles eram propriedade de outros, e para as mulheres porque seus deveres domésticos e de cuidados com as crianças eram vistos como impedimentos à participação política (SCOTT, 2005, p. 15). Assim, considerando os encaminhamentos inspiradores de Scott ao refletir sobre os enigmas da igualdade, ao utilizar o termo diversidade, no presente texto, faz-se referência a uma maneira de perceber como as diferenças hierarquizadas são construídas a partir da combinação da categoria gênero ora com raça, ora com geração, ora com classe social, ora com orientação sexual.

A percepção da intersecção das categorias sociais foi essencial, segundo Scott (1995), para que houvesse a real inserção das mulheres na história, em seu âmbito pessoal, público e político. Com essa guinada epistemológica, as historiadoras feministas ressaltaram não apenas a escrita de uma nova história das mulheres, mas a escrita de uma nova história da sociedade, nesta sendo mais possível de visibilizar mais grupos representativos. Para que isso de fato acontecesse, foi preciso invocar categorias de análises em intersecção. Em seu texto *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, Scott relembra

que o interesse pelas categorias classe, raça e gênero assinalava, em primeiro lugar, o envolvimento do/a pesquisador/a com uma história que incluía as narrativas dos/as oprimidos/as e uma análise do sentido e da natureza de sua opressão (SCOTT, 1995, p. 73).

Apesar disso, dez anos depois de ter feito essas afirmações incontestes em seu emblemático texto da década de 90, Scott complementa a análise ao asseverar, como face da mesma moeda e levando o processo de reescrita da história ao limite, que o elevado senso de identificação que surge com a redução de um indivíduo a uma categoria é, ao mesmo tempo, devastador e embriagador. Para a autora, há de se notar, por um lado, as maneiras como alguém pode ser transformado em objeto de discriminação e em um estereótipo. Por outro lado, há de se valorizar como esse alguém encontra apoio e solidariedade na busca pela igualdade, ao deixar de ser um indivíduo e se tornar membro de um grupo e movimento de luta (SCOTT, 2005, p. 19).

Scott alinhava seu texto com a tensão entre grupos e indivíduos, na busca pela igualdade. Nesse sentido, Auad e Lahni (2013b) consideram a tensão valorizada por Scott e reforçam a necessária combinação das categorias sociais, a fim de não esvaziar as potencialidades do termo diversidade:

Há de se tentar, por um lado, romper com o esvaziamento das palavras, com a homogeneização dos movimentos sociais e com o apagamento das identidades dos sujeitos que demandam por direitos. Por outro lado, urge esforço na direção de não nos deixar abandonar pela rejeição ao uso dos termos recorrentes ou pela fácil utilização das palavras, sem refletir sobre seus sentidos (AUAD e LAHNI, 2013b, p. 150).

Scott (1995) ainda se mostra referência marcante na pesquisa realizada, ao reafirmar a importância da linguagem. A autora afirma que:

aqueles pessoas 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 pretendem significar, têm uma história (SCOTT, 1995, p. 71).

Assim, por mais que estejamos travando uma batalha aparentemente inglória, dada à instabilidade do uso dos termos, ao tentar apreender o termo diversidade, não o capturaremos, mas participamos de sua construção e, sobretudo, conhecemos parte de sua história. Concorre-se para descobrir, afinal, quais ideias e coisas o uso do termo diversidade pretende significar em determinados contextos.

Nessa direção, conforme menciona Moehlecke (2009), a expressão diversidade atualmente está associada aos novos movimentos sociais, especialmente os de cunho identitário, articulados em torno da defesa das chamadas políticas de diferença. Estas políticas reivindicam o direito à diferença e, em seu escopo, a diversidade articula-se à exigência de reconhecimento, na esfera pública e política, de grupos definidos como minoritários e subalternos.

Embora tenha tomado força na década de 90, como dito inicialmente, o debate sobre diversidade no Brasil iniciou-se nos anos 80. Trata-se de discussão motivada pela pressão internacional de cumprimento dos acordos internacionais de combate às desigualdades raciais, de gênero e outras. São relevantes e expressivos desse processo, os seguintes documentos: a Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais (ORGANI-

ZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 1978), a Convenção sobre os direitos da criança (BRASIL, 1990), a Declaração mundial sobre educação para todos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 1990), a Declaração sobre os direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 1992), a Declaração sobre educação para todos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 1993), a Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 1994), a Declaração de princípios sobre a tolerância (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 1995). Há ainda outros documentos expressivos da representatividade dos movimentos feminista e negro, o que mais tarde intensificou-se com a inserção de movimentos indígenas e das pessoas com deficiência (MOEHLECKE, 2009).

É importante, ao refletir sobre a diversidade – e quais ideias e práticas ela pode representar – pensar sobre os movimentos sociais. Estes, segundo Gohn (2007), distinguem-se por serem organizações que possuem uma identidade, têm um opositor e se articulam ou se fundamentam num projeto de vida e de sociedade. São ainda movimentos que se destacam por lutarem contra fenômenos sociais que demandam intervenções públicas com vistas à mudança de comportamentos e de valores na busca da transformação da sociedade e das relações sociais (GOHN, 2007). Como expressão desse cenário de luta e disputa, Sacristán afirma que:

Uma das aspirações básicas do programa pro-diversidade nasce da rebelião ou da resistência às tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo “normalizando-o” e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação. Ordem e caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em educação são condições contraditórias da orientação moderna. E, se a ordem é o que mais nos ocupa, a ambivalência é o que mais nos preocupa. A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou “segregando-o” em categorias fora da “normalidade” dominante (SACRISTAN apud CANDAU, 2011, p. 241).

Da mesma forma que avalia Hall (2003), em outros contextos, na esteira da luta contra as tendências invisibilizadoras das identidades, os movimentos sociais no Brasil passaram então, a partir das duas últimas décadas do século XX, a intensificar suas reivindicações, em prol da diversidade, em vista de coibir o tratamento discriminatório que impera “sobre o pressuposto (geralmente tácito) da homogeneidade cultural organizada em torno de valores universais, seculares e individuais” (HALL, 2003, p. 52).

A partir de variadas concepções teóricas, é inegável a importância da escola como fundamental para a construção da sociedade democrática. Como, por exemplo, expressa o texto governamental sobre a temática:

A escola é um espaço de socialização para a diversidade e para o questionamento da aprendizagem do gênero e da sexualidade, entretanto a invisibilização dessas questões

mostra que é necessário um investimento dos/as professores/as em sua formação para aprofundar o debate com os/as alunos/as (PARANÁ, 2010, p. 28).

Como se nota, os processos de intensificação das políticas voltadas para a diversidade influenciaram na preocupação da criação de leis educacionais voltadas para as diferenças sociais do contexto educacional. Diante disso, faz-se pertinente a análise de documentos educacionais brasileiros que trazem a temática da diversidade e que foram criados a partir dos anos 90. Tais documentos teriam o potencial de cotidianamente definir, redefinir e organizar as práticas escolares.

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, pode ser percebida como um marco para a construção de uma sociedade inclusiva. As mudanças na Constituição foram reflexos da correlação de forças entre grupos e movimentos sociais que disputaram e ainda disputam o poder (SANTOS; MACHADO, 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 é:

considerado o primeiro documento da educação brasileira que aborda a questão da diversidade, estabelece, como base nacional comum dos currículos dos ensinos fundamental e médio, o ensino da história do Brasil e as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia, como também o ensino sobre a história e a cultura afro-brasileira, sendo que os conteúdos devem ser trabalhados no âmbito de todo o currículo (art. 26 e 26-A). O documento assegura, no ensino às comunidades indígenas, a utilização da sua língua materna e os processos próprios de aprendizagem

(art. 32) e o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil (art. 33) (grifos nossos, em KADLUBITSKI; JUNQUEIRA, 2009, p. 187).

Como um documento de política educacional que parece ter-se desdobrado da LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os Temas Transversais (TTs), elaborados pelo Ministério da Educação, expressavam, no texto governamental, o objetivo de auxiliar profissionais da educação na execução do seu trabalho, a fim de “fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade” (BRASIL, 1997, p. 6). Nos PCNs, a chamada diversidade aparecia com mais ênfase em um Tema Transversal (TT) denominado pluralidade cultural. Tal TT não será focalizado com exclusividade aqui, pois poderá ser aprofundado em outros escritos. Apesar disso, no escopo do presente artigo, cabe destacar negativamente a maneira como os PCNs e os Temas Transversais foram elaborados e lançados para o sistema de ensino. Nesse processo, parece ter vencido a corrente das tendências homogeneizadoras, mencionadas por Sancristán (2001 apud CANDAU, 2011, p. 241). Ao contrário da pluralidade cultural postulada no TT, o desejo de estender um projeto com caráter de universalidade, que tende a provocar a submissão do que é diverso, parece ter alcançado algum êxito, na letra do documento governamental.

Em sua apresentação, os PCNs são definidos como referências de qualidade para a educação no ensino fundamental em todo o Brasil. Ou seja, quem os escreveu pensou neles como **uma referência curricular comum para todo o País**. O documento de introdução aos PCNs sustenta a necessida-

de dessa referência comum para toda a nação, porque afirma que fortaleceria a unidade nacional e a responsabilidade do governo Federal para com a educação. Os PCNs não se auto-denominam um currículo acabado e obrigatório, mas o seu nível de detalhamento poderia torná-los o próprio currículo do ensino fundamental. Embora existam muitas citações sobre o respeito às especificidades locais, o que exigiria um trabalho de escuta e pesquisa por parte dos elaboradores do documento, a centralização é a marca dessa política educacional, dos anos 90.

Previstos no Plano Decenal de Educação (1993-2003), os PCNs pretendem orientar as ações educativas no ensino obrigatório e, assim, melhorar a qualidade do ensino nas escolas brasileiras. Contudo, desde sua implantação, foi duvidosa a melhoria da educação brasileira através dos PCNs. Em seu processo de elaboração, destacam-se três observações (CUNHA, 1996). A primeira foi a pressa, por parte do Governo Federal, como característica marcante na preparação dos PCNs. O MEC havia encomendado para a Fundação Carlos Chagas uma pesquisa sobre os currículos de 21 Estados e Distrito Federal. Essa pesquisa serviria para informar o MEC das várias Propostas Curriculares Oficiais e fornecer subsídio para a elaboração dos PCNs. Porém, na mesma sessão em que os resultados dessa pesquisa foram divulgados, o MEC já apresentou a primeira versão dos PCNs pronta. A pesquisa encomendada à FCC serviria apenas para justificar as opções já tomadas pelos dirigentes e para desqualificar o esforço de Estados e Municípios em melhorar a educação pública, tornando as medidas apresentadas a única possibilidade de melhora do fracasso educacional do país.

A Universidade, em seus variados setores, grupos e abordagens, não foi ouvida na preparação dos PCNs. Na proposta de governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o ensino básico partiria das contribuições científicas e tecnológicas da Universidade. Há, portanto, uma contradição entre a posição da Universidade, proclamada na proposta do então candidato FHC, e a posição que esta ocupou de fato em seu governo. Vale notar que os PCNs não foram elaborados a partir de uma convocação dos docentes e pesquisadores das Universidades, mas por professores e professoras de uma escola privada de São Paulo e por César Coll, um consultor espanhol. Tal processo de elaboração torna nula a propaganda que o documento de introdução aos PCNs faz, ao afirmar que eles resultam de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos do ensino fundamental e experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações.

Enfim, como terceira observação negativa levantada por Cunha (1996), os PCNs são uma medida educacional voltada para a implantação do modelo mercadológico que o Banco Mundial propôs para a educação brasileira. O que guia a política educacional para a educação básica, nesse contexto, é a avaliação sob a forma de testes, os **provões**. Nessa concepção prepara-se primeiro o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para, depois, pensar sobre o currículo. Os PCNs são, assim, fragmentos de uma política educacional mal definida, pois, uma política educacional mais preocupada em medir o rendimento dos alunos das escolas, do que em construir um consenso sobre o quê e quem deve ser avaliado.

Na introdução aos PCNs, as taxas de promoção, repetência e evasão do ensino fundamental são utilizadas como in-

dicadores de melhoria do rendimento escolar. Os programas de aceleração do fluxo escolar, como as conhecidas **recuperações de verão**, são apresentados como responsáveis pela queda das taxas médias de repetência, evasão e consequente aumento das taxas de promoção. Essas taxas mostram a concepção de escola contida nos PCNs: a escola socialmente onipotente e que fracassa na sua missão educativa devido, exclusivamente, aos seus problemas internos (CUNHA, 1996). Provavelmente, perceber a escola como parte de um complexo sistema político e social, composto de múltiplas instituições, seria mais realista e potente para que a instituição educativa assumisse, de fato, seu papel e responsabilidade na construção do processo de desenvolvimento de alunos, alunas e, de outro modo, do País.

Pensar a escola como onipotente é extremamente perverso, pois significa pensá-la como a única instituição social responsável pela transformação social. Assim, a escola é percebida como se estivesse **acima** da sociedade e, portanto, não sofresse a ação de causas externas para o fracasso escolar. A desigualdade na distribuição de renda e a pobreza de grande parte da população são causas externas para o insucesso da escola, no Brasil e em outros países. Contudo, os PCNs não levam tais fatores em conta e, ainda, afirmam que os recursos aplicados em educação em nosso país não são insuficientes, mas apenas mal aplicados.

Para comprovar essa concepção e apresentar os PCNs como solução, as principais tendências pedagógicas na educação brasileira são descritas no documento de modo tendencioso, sendo responsabilizadas pela ineficiência do ensino brasileiro. Para isso, são citadas a **pedagogia tradicional**, a **pedagogia renovada**, a **pedagogia libertadora**, a **pedagogia**

crítico-social dos conteúdos e as influências da **psicologia genética** para a educação. Vale notar que tais expressões não são correntes nas escolas e entre as professoras, mas apenas de domínio acadêmico, domínio este certamente do grupo que foi ouvido e legitimado na elaboração do documento.

Na direção contrária do que pode ser diverso, a maneira como os PCNs foram elaborados e implantados vai de encontro com o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas previsto no Artigo 206 da Constituição. Mesmo com a citação da flexibilidade e do respeito às diferenças pedagógicas regionais, no texto de introdução aos PCNs, eles chegaram às professoras e professores como uma imposição, causando insegurança e deslegitimidade em relação às suas práticas, a partir de um patrulhamento pretensamente fundado em verdades definitivas. Por essas características e, ao representarem uma diminuição da autonomia de Estados e Municípios, os PCNs ferem a Constituição e os ideais democráticos e científicos que têm como base a divergência. Esta, a divergência, como nos ensina o professor José Mário Pires Azanha, seria o único caminho para o convívio político e o desenvolvimento do saber (AZANHA, 1996). Quase vinte anos após seu problemático surgimento, é possível dizer que os PCNs motivaram divergências e variadas apropriações e resistências. Depois deles, outras e novas medidas governamentais foram tomadas tanto na direção de atender às demandas de melhoria educacional quanto com a intenção de assegurar a diversidade de variadas maneiras.

De modo mais atual, vale citar o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido para o decênio 2011-2020, que substituiu o Plano Nacional de Educação elaborado em 2001, pela Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001). Nesse documento são encontra-

das dez diretrizes, entre elas a que faz menção explícita à questão da diversidade:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais; IV - melhoria da qualidade do ensino; V - formação para o trabalho; VI - promoção da sustentabilidade sócio-ambiental; VII - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; IX - valorização dos profissionais da educação; e X - **difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação** (BRASIL, 2016, p. 1, grifo nosso).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, do ano de 1999, instituídas e atualizadas pelo Parecer CNE/CEB nº 07, e implantadas no ano de 2013, também mencionam diferenças e, ao fazê-lo, suscitam muito do que deveria conter no termo diversidade, quando ele é citado. As Diretrizes, tendo percorrido longo trâmite, de 1999 até 2013, determinam:

prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas (BRASIL, 2013, p. 4).

Também sem fazer referência ao termo diversidade, mas pleno de seus significados e sentidos, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que iniciou seu processo de elaboração no ano de 2003, com a criação do Co-

mitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), e foi finalizado no ano de 2007, destaca-se como,

política pública em dois sentidos principais: primeiro, consolidando uma proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social; segundo, reforçando um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa (BRASIL, 2007, p. 12-13).

Ao lado dos documentos mencionados e no mesmo espírito que neles se destaca, foi criada, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no âmbito do Governo Federal. Resultante da fusão da Secretaria de Inclusão Educacional (SECRIE) e da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), a SECADI se propõe, com ênfase no cenário educacional brasileiro, a trabalhar com programas e ações voltadas para a diversidade em suas múltiplas acepções, tais como: diversidade sexual, racial, regional, física, cultural, geracional, entre outras que forem reclamadas pela cidadania ativa. Trata-se de empreitada que:

em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais (BRASIL, MEC/SECADI).

Como é possível notar, com os PCNs tendo sido elaborados e implantados do modo descrito, a pluralidade que eles prometem parece estar melhor representada na SECA-DI e nos mais atuais Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e no Plano Nacional de Direitos Humanos. Apesar disso, muito há ainda que se realizar para que o percurso, que parece ter-se iniciado, alcance algo próximo das demandas dos variados setores por igualdade de direitos.

Uma expressão disso são os dados divulgados pelo Grupo Gay da Bahia, no Relatório Anual de Assassinatos de Homossexuais no Brasil (LGBT), relativo a 2013, segundo o qual, trezentos e doze pessoas identificadas como sendo da população LGBT foram assassinadas. Em 2014, já se somam, na metade do ano, 175 assassinatos documentados. Em 2012, 44% das mortes por homofobia do mundo todo ocorreram no Brasil. Esses dados, infelizmente, relacionam-se perversamente com a fala da docente que inicia o presente texto. Ela parece acreditar ser escracho falar sobre homossexualidade. Ela demanda cuidado, teme extremos, resiste às radicalidades, mas, contraditoriamente, não se assusta com as mortes, espancamentos, xingamentos e constrangimentos que seus alunos, alunas e colegas LGBTs sofrem, em razão de não serem heterossexuais como ela aparenta ser. Cabe aqui, dentre muitas perplexidades, o antigo questionamento: “como fomentar a igualdade em alunos e alunas, se esta ainda não o foi na professora?” (AUAD, 1998, p. 23).

O SLOGAN COMO EQUÍVOCO NA FORMAÇÃO DOCENTE

O professor José Mário Pires Azanha foi um dos intelectuais que, na área de educação, mais chamou a atenção de

suas alunas e alunos sobre o uso dos *slogans* e seus efeitos. Como relembra a professora da Faculdade de Educação da USP, Carlota Boto, ao escrever sobre a inegável contribuição do autor de *Uma ideia de pesquisa educacional*:

Azanha era um crítico agudo de todos os *slogans* e modismos que, a cada época, se interpunham no debate pedagógico. Nos anos 70, era muito presente a valorização do lugar ativo da criança no processo de aprendizado, como fonte de liberdade e de criatividade no ato de aprender. Azanha (1978, p. XVI) argumenta, sugerindo que a “originalidade em abstrato é destituída de qualquer significado educativo”. Recorda, buscando exemplificar, que podem ser originais tanto o poeta quanto o torturador (BOTO, 2012, p. 215).

Boto relembra ainda o que Scheffler (1972 apud CARVALHO, 1997)² assevera sobre os *slogans* em educação. Para o autor, tais constructos não possuem pretensão de refletir sobre significações, ao contrário, *slogans* proporcionam símbolos que unificam as ideias e as atitudes-chave dos movimentos educacionais. Em um só tempo, os *slogans*, nos dizeres de Scheffler (1972 apud CARVALHO, 1997), exprimem e promovem a comunidade de espírito, de modo a atrair novas adesões e fornecer confiança e firmeza àqueles que o autor denomina como **veteranos**.

Assim, segundo a abordagem de Scheffler, conhecida entre nós pela obra e atuação docente de Azanha (1996), o termo diversidade pode ter-se tornado um *slogan*, um símbolo unificador de ideias e atitudes, causador de intervenções educacionais dentro e fora de sala de aula, motivador de pro-

2 SCHEFFLER, Israel. **A Linguagem da Educação**. São Paulo, Saraiva/Edusp, 1972.

jetos pedagógicos, inspirador de políticas educacionais e fundamentador de programas governamentais. Por outro lado, a diversidade como *slogan* pode suscitar a cautela, o temor, a noção de transformação radical do estado de coisas como algo perigoso. E, então, não há como não lembrar do absurdo temor popular diante de uma ditadura gay, a cada vez que a população LGBT clama por iguais direitos para iguais deveres, em comparação à população heterossexual. Tal exemplo, bastante arraigado no senso comum, é mais uma expressão de sensação causada diante da diversidade. Nesse caso, trata-se da diversidade como representativa de algo que se deve evitar, pois correspondente a algo prejudicial, equivocado ou muito escrachado, segundo a docente já citada.

A partir dessas fundamentais premissas, descortinam-se questões: Quais são as ideias que o *slogan* diversidade unifica? Quais as atitudes-chave que ele suscita? Quais movimentos representa? Quais identidades cria? Quais adesões – e, em contrapartida, quais resistências e recusas fóbicas – o *slogan* diversidade acaba por atrair e, enfim, em que militantes e intelectuais suscita sentimentos e ações tanto para seguir na luta quanto para buscar construir conhecimento?

Há de se ressaltar que, ao realizar esses questionamentos, por um lado se questiona o poder unificador e motivador da diversidade, uma vez que se coloca em causa algo que deveria gerar, na condição de *slogan*, confiança e consenso. Por outro lado, ainda assim, ao eleger o *slogan* diversidade como foco de análise, garante-se seu lugar motivador e simbólico como aglutinador de movimentos educacionais, como previa Scheffler (1972). Terá a pesquisa em desenvolvimento, então, caído na armadilha do *slogan*? É possível eleger um objeto de análise livre dos perigos do *slogan*? Como dizer a palavra que nunca foi dita?

Como apontam Auad e Lahni (2013b), desde disciplinas em cursos de graduação até em textos de políticas públicas, ambos com iniciativas e intenções pretensamente igualitárias, utiliza-se a diversidade para conferir legitimidade a discursos que pretendem dispensar igual tratamento a travestis, pessoas com deficiência, negras e negros, lésbicas e gays, população de rua, transexuais e prostitutas. As autoras lembram que, aparentemente com a melhor das intenções, são alocados como elementos de um mesmo conjunto, em uma confusa e pouco consistente intersecção, o que é objeto, temática e foco de distintos movimentos sociais e variados grupos de pesquisa. Ao lado disso, e em certa medida acompanhando o processo acima descrito por Auad e Lahni (2013), nos cursos de formação inicial e continuada de professores, diversidade é termo e conteúdo específico que foi sendo inserido e mantido a partir dos estudos de gênero.

Assim, cabe questionar, por exemplo, como o uso de tal termo pode revelar um conjunto de significados políticos de agendas de movimentos sociais e, por outro lado, pode expressar mera utilização esvaziada de slogan que confere legitimidade a alguns discursos, mas não transforma as ações, políticas e estatísticas sobre, por exemplo, a mortalidade da população LGBT no Brasil. Nesse sentido, cabe, ainda, questionar como, ao se travar o debate sobre diversidade na educação, as contribuições dos movimentos feminista e negro foram incluídas e potencializadas – ou diferentes disso, invisibilizadas.

Tal desejo de saber remete ao que considera Sacristán³, ao afirmar que:

3 SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In ALCUDIA, Rosa (orgs). **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

desvendar o mundo dos significados da diversidade ou da diferença e ver o que se quis fazer com elas é um caminho para descobrir práticas, afinar objetivos, tomar consciência e poder administrar os processos de mudança de maneira um pouco mais reflexiva (SACRISTAN, 2002 apud MENENGUCI, 2010, p. 74).

Na ordem das mudanças processuais passíveis de serem suscitadas idealmente pelo que considera Sancristán, há de se refletir sobre como são construídas, mantidas ou eliminadas as desigualdades, a partir da consideração de vulnerabilidades relacionadas às variadas maneiras de ser, por exemplo, mulher e jovem, lésbica e negra, idosa e pobre. Cada uma dessas identidades e todas elas informam e conformam diferenciais de poder construídos em nossa sociedade. Estas diferenças hierarquizadas, usualmente, tornam as mulheres uma minoria social em relação aos homens, em variadas searas do cotidiano, como no mercado de trabalho e participação no poder. A maternidade, por exemplo, é algo que foi e é frequentemente oferecido como explicação para a exclusão das mulheres do mercado de trabalho e da participação política. Da mesma maneira, a raça foi historicamente relacionada à razão da escravização e/ou sujeição de negros e negras. Nesses casos, os processos de diferenciação social baseados em gênero e raça produzem exclusões, as quais são justificadas em termos percebidos como biológicos (SCOTT, 2005). Nessa conjuntura, ainda fortemente marcada pelas desigualdades, o estudo sobre diversidade e educação pode contribuir para pensarmos sobre as continuidades e rupturas dos processos de produção das desigualdades.

Nas falas de docentes de cursos de pedagogia de Universidades Federais, a menção à diversidade pode revelar um conjunto de significados políticos presentes nas agendas igualitárias dos movimentos sociais e, por outro lado, pode expressar mera utilização esvaziada de slogan que confere legitimidade aos discursos, mas não transforma corações e mentes. Assim, ao contrário dos temores da colega docente de Universidade Federal, o presente texto não representa a voz do medo, o discurso da fobia. O que se está aqui escrevendo é um convite, que pode ser bem representado pelo que Tania Navarro-Swain exprime, em dizeres contidos no texto de Lessa, *Que babado é esse?: corpo, sexualidade e lesbianidade na gay pride* (2004, p. 1):

Ouçõ ruídos de passos, vozes, cantos. Que risos são estes, gestos, abraços, beijos que me assombam e perturbam? Que imagens são estas, partindo estereótipos, rompendo silêncios, que invadem meu olhar? Subtraídas do social, amordaçadas pelo estigma e pela invisibilidade, o amor, o erotismo entre mulheres hoje em cores e luzes mostra-se no frêmito da dança, dos sons, do espaço aberto das ruas. O múltiplo das práticas sociais e/ou sexuais, em ações de visibilidade e afirmação, desmente a univocidade das relações humanas, quebra os moldes que constroem as diferenças, lembra a historicidade incontornável do humano (NAVARRO-SWAIN, 2003)⁴.

O texto que aqui se encerra é expressão deste corajoso convite para transformar... Vamos?

⁴ NAVARRO-SWAIN, T. Velha? Eu? Auto-retrato de uma Feminista. LABRYS - Estudos Feministas, Revista Eletrônica, n.4, ago-dez/2003. www.unb.br/ih/his/gefem.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. **Formação de professoras: um estudo dos cadernos de pesquisa a partir do referencial de gênero.** 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

AUAD, Daniela; LAHNI, Cláudia Regina. Cidadania democrática e homossexualidades: comunicação no combate à violência contra as mulheres lésbicas. **Emblemas**, Catalão, Goiás, v. 10, n. 2, p. 147-166, jul./dez. 2013a. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/emblemas/article/view/29240/16264>>. Acesso em: 31 out. 2016.

AUAD, Daniela; LAHNI, Cláudia Regina. Diversidade, direito à comunicação e alquimia das categorias sociais: da anorexia do slogan ao apetite da democracia. **Revista Eptic Online**, São Cristóvão, Sergipe, v. 15, n. 3, p. 117-130, set./dez. 2013b. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/epitic/article/view/1360/1361>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

AZANHA, José Mário Pires. **Parâmetros curriculares nacionais e autonomia de escola.** São Paulo. Texto apresentado no Seminário Regional sobre PCNs (Região Sudeste), setembro de 1996.

BOTO, Carlota. Trilhas de um mestre: o legado político e pedagógico de José Mário Pires Azanha. **Revista USP**, São Paulo, n. 93, p. 211-224, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/45013>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000100014&lng=en&rm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 01 nov. 2016.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos.** Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 nov. 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Seção 1, p. 1-32. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 02 dez. 2016.

BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 nov. 1990. Seção 1, p. 22256-22261. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm>. Acesso em: 28 nov. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 01 nov. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 06 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 nov. 2016.

BRASIL. Projeto de lei nº 8.035. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: 06 dez. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. Os parâmetros curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 60-72, nov. 1996. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/250.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

GOHN, Maria da Glória (Org.). **Movimentos sociais no início do século XXI**: antigos e novos atores sociais. Petrópolis: Vozes, 2007.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

KADLUBITSKI, Lidia; JUNQUEIRA, Sérgio. Diversidade cultural e políticas públicas educacionais. **Revista Educação**, Santa Maria, RS, v. 34, n. 1, p. 179-194, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/1596/892>>. Acesso em: 01 maio 2014.

KONZEN, Paulo Roberto. O conceito de diversidade (Verschiedenheit) na ciência da lógica e na filosofia do direito de Hegel. **Revista Eletrônica Estudos Hegelianos**, v. 9, n. 17, p. 39-60, dez. 2012. Disponível em: <http://www.hegelbrasil.org/Reh_17_04.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014.

LESSA, Patrícia. Que ‘babado’ é esse?: corpo, sexualidade e lesbianidade no gay pride. **Labrys, Estudos Feministas**, n. 6, ago./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.labrys.net.br/labrys6/lesb/patricia.htm>>. Acesso em: 17 jul. 2014.

MENENGUCI, Lilian Pereira. Pensamento sistêmico: implicações teóricas para pensar a diversidade e as práticas educacionais inclusivas. **Pró-Discente**, Vitória, v. 16, n. 1, p. 63-75, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/PRODISCENTE/article/view/5758/4194>>. Acesso em: 01 maio 2014.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 461-487, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a08.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Jomtien. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração sobre os direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas.** In: ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 1992. Disponível em: <http://direitoshumanos.gdcd.pt/3_2/IIIPAG3_2_10.htm>. Acesso em: 28 nov. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Nova Delhi sobre educação para todos.** In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS E PELA CÚPULA MUNDIAL DA CRIANÇA, 1993, Nova Dehli. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** In: CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, Salamanca. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de princípios sobre a tolerância.** In: CONFERÊNCIA GERAL DA UNESCO, 1995, Paris. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131524porb.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais.** In: CONFERÊNCIA GERAL DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 20., 1978, Paris. Disponível em: <http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/Igualdade_Racial/1978DeclRaca.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes curriculares de gênero e diversidade sexual da secretaria de estado da educação do Paraná**. Curitiba: SEED, 2010. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce_diversidade.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2016.

SANTOS, Sônia Querino dos Santos; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 95-112, jan./mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a07v1658.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://archive.org/stream/scott_gender#page/n1/mode/2up>. Acesso em: 04 nov. 2016.

SCOTT, Joan Wallach. O enigma da igualdade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2005000100002/7778>>. Acesso em: 04 nov. 2016.

SILVA, Maria José Albuquerque; BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa**, Piauí, v. 1, n. 1, p. 51-66, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4_mariasilva.PDF>. Acesso em: 04 nov. 2016.

EMPODERAMENTO, GÊNERO E EDUCAÇÃO

Cíntia de Souza Batista Tortato
Marília Gomes de Carvalho

INTRODUÇÃO

Não é de hoje que se sabe do poder da educação. Na história da própria educação, da escola e dos processos que envolvem novas possibilidades para as pessoas, temos registrado e acompanhado as mais diversas formas de controle e de supervisão dessas possibilidades. Desde os tempos em que as escolas em muitos lugares eram só para os meninos até as mais recentes propostas onde a educação dos jovens abastados se concentrava no academicismo e a dos jovens das classes populares concentravam-se nos saberes para o trabalho. A educação sempre representou a possibilidade de mudança, tanto no campo individual como no coletivo. A essa mudança é que os olhares se voltam há muito tempo; no escopo deste trabalho essa mudança está relacionada à ideia de empoderamento das mulheres que atuam na educação por meio de cursos que trazem a questão de gênero para a escola¹.

¹ Este artigo é parte de minha tese de doutorado em que os resultados de um curso de gênero e diversidade na escola são analisados como forma de empoderamento das mulheres que participaram do curso.

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 pode manter ou combater as desigualdades, um espaço privilegiado de ação, tomada de posição e construção de outros saberes, no qual tanto alunos e alunas são sujeitos como os/as profissionais que estão envolvidos no processo. Na perspectiva de Freire (1981), a educação está sendo vista como um processo relacional em que 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*, em que teoria e prática representam dimensões inseparáveis. Pela especificidade do assunto, ao trabalhar com as questões de gênero, os envolvidos estão sempre trabalhando a 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.

Assim, como todas as ideias, o empoderamento também precisa ser contextualizado e assumido de algum ponto de vista, uma vez que as leituras podem ser das mais variadas.

AS ORIGENS DO TERMO

O termo empoderamento carrega uma história, uma origem e pode conter vários significados, segundo diferentes raízes ideológicas. As teorias que discutem as relações de gênero, discutem consequentemente relações de poder, assim como a questão do poder entre homens e mulheres foi, desde o início, umas das grandes lutas do feminismo. Neste trabalho, o conceito de gênero adotado é o proposto 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”.

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 Casteleiro (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 o termo empoderamento pode referir-se a basicamente quatro dimensões:

- a) **empoderamento econômico**: busca assegurar que as pessoas tenham ou desenvolvam habilidades, capacidades, recursos e acesso a uma vida sustentável;
- b) **empoderamento humano e social**: entendendo o empoderamento como um processo multidimensional, essa dimensão se relaciona ao fato de que pessoas que conseguem assumir o controle de suas próprias vidas também atuam mais na vida social;
- c) **empoderamento político**: basicamente a capacidade de analisar, organizar e mobilizar-se individual e coletivamente. Exercer a cidadania;
- d) **empoderamento cultural**: a redefinição de regras e normas sociais, assim como a criação de novas práticas e símbolos culturais.

Contextualizando historicamente o termo *empowerment*, já que se trata de um documento escrito em inglês, Luttrell et

al. (2009) enfatizam que, desde os anos 1980, esse termo vem aparecendo com frequência na linguagem das organizações voltadas ao desenvolvimento espalhadas pelo mundo. No entanto, as raízes do termo, 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 termo *empowerment*/empoderamento tomou força como processo de redemocratização, participação social, criação das Organizações não governamentais (ONGs) de toda natureza.

Baquero (2012) ressalta que, embora o termo empoderamento tenha ganhado força a partir dos movimentos sociais de caráter emancipatório, suas origens remontam à reforma protestante iniciada por Matinho 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 termo também foi adotado como bandeira dos defensores dos pro-

cessos do capitalismo, em que 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 em que 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, onde 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, Freire e Shor (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 (MEIRELES; PEREIRA, 2006, p. 138).

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 mulheres². Segundo Bobbio (2004)³, as especificidades das mulheres no campo dos direitos sociais no âmbito internacional foram demarcadas por meio de tratados, como a Convenção Sobre os Direitos Políticos da Mulher, em 1952, e a Declaração sobre a Eliminação da Discriminação da Mulher, em 1967⁴.

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*) impostas 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 assumidos também desde a Conferência de Pe-

2 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).

3 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.

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

quim, 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 (ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, 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, a 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 desenvolver e a articular políticas públicas que deem apoio a iniciativas direcionadas a alcançar os objetivos propostos⁵.

5 Segundo Brasil (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.

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 precedente 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 (ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, 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” (ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, 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 termo 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 ao empoderamento das mulheres cresciam e propostas de ação nasciam das articulações feministas e dos movimentos sociais de 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 destabilizador 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, da síndrome da imunodeficiência adquirida (AIDS), das doenças sexualmente transmissíveis (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 negligência⁶.

⁶ 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.

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; FARINA; RAMÃO, 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, entender-se como uma pessoa de direitos também é um dos primeiros estágios do empoderamento.

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

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 idéias 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.

O processo de empoderamento pode se dar de diversas formas e conter diferentes características em relação ao público a que se destina (GOHN, 2004; 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 (MENGHEL; FARINA; RAMAO, 2005), mulheres vítimas de violência (CORTEZ; SOUZA, 2008), mulheres beneficiárias do programa bolsa-família (MOREIRA et al., 2012), e muitos outros.

Ainda que sejam muitas as formas de entender o empoderamento e quanto mais diversificada seja a sua apropriação por diferentes setores da sociedade, a importância e relevância dessa ideia residem 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 deste trabalho por estar completamente atrelada aos processos tratados.

A EDUCAÇÃO E O EMPODERAMENTO

Como já citado, Paulo Freire, um 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 Freire, a educação é vista como “prática de liberdade” (FREIRE, 1979)⁷.

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.

⁷ Obra publicada em 1967 - *Educação como prática da liberdade* - em que 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 à 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).

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).

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 a sociedade (FREIRE, 2001)⁸. Segundo Gadotti (2007, p. 66, grifos do autor):

⁸ 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.

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.

Ao relacionar educação com empoderamento, é pertinente localizar algumas bases do campo da pedagogia e da história da educação em que as premissas se relacionam. 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.

Tendo como precursores desta teoria Makarenko, Pistrak, Gramsci, Snyders, Charlot, Giroux, Manacorda, e outros, as ideias destes pensadores, apesar das diversas origens e contextos se conectam no que diz respeito à não neutralidade da prática pedagógica. Ao ver a ação do professor como uma ação política, esses teóricos marcaram o início de uma nova visão sobre o papel da escola, suas contradições e a necessidade de assumir um compromisso político com aqueles a que se destina. Ao repensar a escola, essa teoria passou a considerar os conteúdos como a grande força do processo pedagógico,

diferentemente das correntes que a antecederam, a teoria progressista vê os conteúdos como saberes importantes que só adquirem sentido se vinculados à realidade. E ainda, a teoria progressista buscou a “superação da clássica dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual”, considerando as técnicas como parte do processo, mas buscando contextualizá-las social e historicamente (ARANHA, 2006, p. 275).

Tanto a teoria crítica⁹ nascida a partir da escola de Frankfurt (representada primeiramente por Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin e Eric Fromm), quanto as teorias crítico-reprodutivistas¹⁰ (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.

9 Segundo Rusconi apud Arantes (1983) 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).

10 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).

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 a relevância do papel do professor e do papel social da escola.

Com o fim da ditadura, a educação brasileira se encontrava entre a tendência predominante da pedagogia tradicional, mas 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, em que 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 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 populares. Assim, num movimento que havia sido interrompido pela ditadura militar, educadores e teóricos da educação

foram construindo um corpo de teorias, cuja 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 em que:

enfaticava 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, 2013, 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 denominou de 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 histórico 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 neste 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, 2013). Outra razão importante é que, pela forma com que foi elaborada, essa pedagogia representa 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 diretamente com o propósito dos estudos de gênero e as premissas do curso de formação que este trabalho analisa. 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 pela pedagogia histórico-crítica onde, apropriando-se do saber historicamente elaborado e acumulado, os educandos (neste caso, os professores e professoras) terão condições de compreender as suas realidades e agir sobre elas com consciência de seu papel como cidadãos e, neste caso, como professores.

PREMISSAS DE EMPODERAMENTO

Neste escopo, 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 em que as cursistas, ao longo do processo de aquisição de **conhecimentos** 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 à **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.

Desse modo, sob o ponto de vista do empoderamento neste contexto específico, o **conhecimento** está sendo con-

siderado como um conjunto de saberes que adquirem significado à medida em que se relacionam 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 a 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, 1997).

Nos estudos de gênero existe a expressão “lentes de gênero” (BEM, 1993), 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 (1993) 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, 2004). 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 gênero¹¹. 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).

A **reflexão** que leva a uma **tomada de consciência** está sendo considerada nesta linha de pensamento como uma consequência direta do acesso ao conhecimento, e também como causa. A reflexão pode, assim, resultar de uma aquisição de conhecimento ou pode levar à busca de conhecimento, em um processo dinâmico e permanente. Aqui, a reflexão está sendo entendida como o momento em que a cursista pensa sobre sua vida ou sobre sua atuação profissional com

11 Segundo Scavone (2004, p. 178), “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”.

um enfoque diferente do que vinha fazendo antes de se apropriar dos novos conhecimentos e caminha para um processo de conscientização.

Para 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, localiza-se no espaço e no tempo em que vive e considera em seus processos os condicionamentos que a compõem. 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 ao encontro ao que Carvalho define como uma epistemologia feminista:

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 (2004), 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, em que as elaborações teóricas se baseiam em uma perspectiva feminista crítica¹².

Schiebinger (2001) em seu livro *O feminismo mudou a ciência?* reuniu uma série de dados, pesquisas e estudos em diferentes áreas da ciência, em que 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”.

12 Os autores destacam as teóricas Barbieri (1992); Izquierdo (1994); Scott (1995); Haraway (1995); e Stolcke (2004).

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 professoras/es relacionam-se com alunas e alunos, suas formas de interpretá-los e de interagir com eles. Como disse Louro (1997, 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 apresentada neste trabalho. Tendo em vista que as aproximações teóricas propostas no curso analisado 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 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 à desmistificação da neutralidade da escola. Estão saindo de suas zonas de conforto e reconhecendo a necessidade de

“perturbar certezas para ensinar a crítica e a autocrítica, para desalojar hierarquias” (LOURO,1997, 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 inserem 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 está sempre presente. As premissas de empoderamento evidenciadas neste texto constituem as ferramentas de análise da tese que foi defendida em 2014 e os primeiros resultados mostram que os alcances de um curso de Gênero para professores e professoras é muito mais que um curso, para alguns e algumas pode ser o espaço da reavaliação de suas práticas, tanto na vida profissional como na vida pessoal, e a possibilidade de novas perspectivas.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Laís. Um olhar de gênero: visibilizando precarizações ao longo das cadeias produtivas. In: ABRAMO, Laís; ABREU, Alice Rangel de Paiva. (Org.). **Gênero e trabalho na sociologia latino-americana**. São Paulo: Alast, 1998. p. 39-61.

ACHA, Omar; HALPERIN, Paula. **Cuerpos, géneros e identidades: estudios de historia de género en Argentina**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2000.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANTES, Paulo Eduardo. **Vida e obra de Benjamin, Horkheimer, Adorno e Habermas**. São Paulo: Abril, 1983. (Os Pensadores).

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**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 247, fev. 2014. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9720/7106>>. Acesso em: 27 abr. 2014.

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. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/view/26722/17099>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

BARBIERI, Teresita. Sobre la categoría **género**: una introducción teórico-metodológica. In: RODRÍGUES, Regina (Ed.). **Fin de siglo: género y cambio civilizatorio**. Santiago: Isis Internacional, 1992. p. 111-128.

BEM, Sandra Ruth Lipsitz. **The lenses of gender: transforming the debate on sexual inequality**. New Haven: Yale University Press, 1993.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília: MEC/SECAD, 2007. (Cadernos SECAD, 4). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_protege/caderno5.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2016.

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 Suely Antonelli Marcelino (Org.) **Gênero, educação e política: múltiplos olhares**. São Paulo: Ícone, 2009. p. 11-34.

CASTELEIRO, João. **Dicionário da língua portuguesa contemporânea**. Lisboa: Verbo, 2001.

COELHO, Edgar Pereira; DE MARI, Cezar Luiz. Paulo Freire e a educação de jovens e adultos: uma abordagem interdisciplinar. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 39-53, ago./dez. 2013. Disponível em: <<http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/ojs/index.php/Eduonline/issue/view/3>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

CORTEZ, Mirian Béccheri; SOUZA, Lídio de. Mulheres (in)subordinadas: o empoderamento feminino e suas repercussões nas ocorrências de violência conjugal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 24 n. 2, p. 171-180, abr./jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722008000200006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 07 nov. 2016.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Gênero e políticas públicas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 47-71, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v12n1/21692>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, Dominique. Movimentos feministas. In: HIRATA, Helena et al. (Org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: UNESP, 2009. p. 144-147.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano de professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher, 2007.

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. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/sausoc/article/view/7113/8586>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 7-41, 1995. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

IPS gender and development glossary. Philippines: IPS Asia-Pacific, 2010. Disponível em: <http://www.endvawnow.org/uploads/browser/files/gender-devtglossary_ips_2010_en.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2016.

IZQUIERDO, María Jesús. Uso y abuso del concepto de género. In: VILANOVA, Mercedes (Org.). **Pensar las diferencias**. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, 1994. p. 31-53.

KABEER, Naila. **Gender mainstreaming in poverty eradication and the millennium development goals**: a handbook for policy-makers and others stakeholders. Canadá: CIDA, 2003.

LEÓN, Magdalena. El empoderamiento de las mujeres: encuentro del primer y tercer mundos em los estudios de género. **Revista de Estudios**

de Género La Ventana, Guadalajara, México, v. 2, n. 13, p. 94-106, 2001. Disponível em: <<http://www.revistascientificas.udg.mx/index.php/LV/article/view/553/576>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LUTTRELL, Cecilia et al. **Understanding and operationalizing empowerment**. London: ODI Working Papers, 2009.

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. 336-357, maio/ago. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2008000200003/8619>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

MATOS, Olgária Chaim Féres. **A escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo**. São Paulo: Moderna, 1993.

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; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Perspectivas teóricas acerca do empoderamento de classe social. **Revista Eletrônica Fórum Paulo Freire**, v. 2, n. 2, ago. 2006. Disponível em: <https://www.academia.edu/2341009/Perspectivas_te%C3%B3ricas_acerca_do_empoderamento_de_classe_social>. Acesso em: 07 nov. 2016.

MENEGHEL, Stela Nazareth; FARINA, Olga; RAMÃO, Silvia Regina. Histórias de resistência de mulheres negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 567-583, set./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2005000300006/7708>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

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, mar./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122012000200004>. Acesso em: 07 nov. 2016.

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 e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232013000300032>. Acesso em: 07 nov. 2016.

OLIVEIRA, Adriana Lucinda de. A trajetória de empoderamento de mulheres na economia solidária. **Revista Gênero**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 1-14, 2005. Disponível em: <<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/390/294>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. **Objetivos de desarrollo del milenio**. Nueva York: ONU, 2010. Disponível em: <http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/MDG_Report_2010_SP.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2016.

ORSO, Paulino José; TONIDANDEL, Sandra. 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**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 144-158, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9706/7094>>. Acesso em: 27 abr. 2014.

PETERSON, Zoë; LAMB, Sharon. The political context for personal empowerment: continuing conversation feminist form. **Sex Roles**, v. 66, p. 758-763, jun. 2012. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1007/s11199-012-0150-6>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

PETERSON, Zoe. What is sexual empowerment? A multidimensional and process-oriented approach to adolescent girls' sexual empowerment. **Sex Roles**, v. 62 (5-6) p., 307-313, mar, 2010. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1007/s11199-009-9725-2>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo, Cortez, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCAVONE, Lucila. **Dar a vida e cuidar da vida**: feminismo e ciências sociais. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru: EDUSC, 2001.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://archive.org/details/scott_gender>. Acesso em: 07 nov. 2016.

SOUSA, Rosa Maria Borges Cardoso; MELO, Marlene Catarina Lopes. Mulheres na gerência em tecnologia da informação: análise de expressões de empoderamento. **Revista de Gestão**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 1-16, jan./mar. 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rege/article/view/36658/39379>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

STOLKE, Verena. La mujer es puro cuento: la cultura del género. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 77-105, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2004000200005&script=sci_abstract&tlng=es>. Acesso em: 07 nov. 2016.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **O que são direitos humanos das mulheres**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

YANNOULAS, Silvia Cristina. **Dossiê**: políticas públicas e relações de gênero no mercado de trabalho. Brasília: CFEMEA; FIG, 2002. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/276/CFEMEA_Dossi%C3%AA_Pol%C3%ADticas_p%C3%BAblicas_rela%C3%A7%C3%B5es_g%C3%AAnero_mercado_trabalho.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 nov. 2016.

SILENCIADAS E INVISÍVEIS, ATÉ QUANDO? RELAÇÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO DAS AULAS DE MATEMÁTICA

Lindamir Salete Casagrande
Marília Gomes de Carvalho

INTRODUÇÃO

As questões de gênero, embora tenham sua discussão ampliada nos últimos anos, tanto no Brasil quanto em outros países, continuam carecendo de pesquisas, estudos, publicações e, debates para que as desigualdades sejam visibilizadas e, principalmente, minimizadas. Em pleno século XXI, ainda temos muitas mulheres que sofrem violência pelo simples fato de serem mulheres. Homens que ainda se julgam donos de suas esposas, namoradas, companheiras, filhas, irmãs e até mães e no direito de decidir o que elas devem ou não fazer, como devem se vestir, aonde podem ir, quais carreiras devem seguir. Esta realidade é perversa para com as mulheres que se sentem impedidas de viver suas vidas com liberdade, expressando suas vontades, sonhos, desejos e, sim, cometendo seus erros. Mulheres, assim como todo ser humano, têm o direito de errar, corrigir seus erros e tentar novamente no mesmo caminho ou em outro, porém este caminho deveria ser decidido por elas – fato que nem sempre acontece – e não por seus parceiros ou pela sociedade.

Cabe às pessoas que dedicam suas vidas às pesquisas e ao debate sobre a condição feminina na atualidade continuar na luta para que as desigualdades de gênero sejam estudadas e denunciadas, contribuindo, assim, para a conquista da equidade. Convém ressaltar que não queremos que todas/os sejam iguais, pois a diferença é salutar e desejada, porém esperamos que todas/os tenham os mesmos direitos e possibilidades de construir uma trajetória digna e se estabelecer como cidadãs/ãos responsáveis por suas caminhadas. Queremos que todas/os possam escolher seus caminhos.

Para tanto, torna-se importante a realização de estudos que busquem compreender como se dá a inserção das mulheres e dos homens nas mais variadas dimensões da vida social, dentre elas, no meio acadêmico, científico, profissional, dimensões que durante séculos excluíram as mulheres. Com o intuito de contribuir para esta compreensão é que eu, Lindamir, sob a orientação da professora Marília, dediquei alguns anos da minha vida a pesquisar as relações de gênero no ambiente escolar e de modo especial nas aulas de matemática. Parte do trabalho realizado neste período apresentamos aqui.

A possibilidade de se conhecer um pouco mais desta temática nos levou a pesquisar as aulas de matemática¹. Outro fator a influenciar na escolha da temática foi a minha formação em licenciatura – matemática que despertou o interesse em estudar esta disciplina e encontrou apoio de sua orientadora, coautora deste capítulo. Tendo em vista esta formação inicial, o olhar para as questões de gênero relacionadas com a matemática, foi aguçado, uma vez que esta é uma disciplina

1 A pesquisa, cujos resultados parciais serão trazidos aqui, foi realizada pela autora Lindamir Salete Casagrande sob a orientação de Marília Gomes de Carvalho.

considerada por muitos como masculina e também relacionada com as carreiras científicas e tecnológicas.

E ASSIM SE FEZ A PESQUISA

Este capítulo está baseado em uma pesquisa que buscou entender como se estabelecem as relações de gênero no ambiente escolar, de modo especial, nas salas de aula de matemática. Intenciona ser uma contribuição para a discussão da temática de gênero e educação no meio acadêmico. A pesquisa que deu origem a este capítulo foi realizada durante o período de 2008 a 2011 para a realização de uma tese de doutorado², desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). A tese foi defendida em 09 de dezembro de 2011, junto àquele programa.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizado o método etnográfico, pois este se mostrava adequado para atingir os objetivos da pesquisa que era verificar como aconteciam as relações de gênero nas aulas de matemática de 5^a a 8^a séries³ do ensino fundamental em um colégio da rede estadual de educação de Curitiba no Paraná. Segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 86), o método etnográfico apresenta uma “perspectiva holística – observações e interpretações são feitas na totalidade das interações humanas”. Os autores afirmam ainda que “o propósito da pesquisa etnográfica na educação é descrever,

2 A tese *Entre silenciamentos e invisibilidades: relações de gênero no cotidiano das aulas de matemática* na íntegra está disponível no site <<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/372>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

3 Esta era a nomenclatura utilizada na época da pesquisa e equivale ao 6º ao 9º ano da atualidade.

analisar e interpretar uma faceta ou segmento da vida social de um grupo” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 86) dessa forma se aplicava à pesquisa em questão.

O método etnográfico prevê várias formas de produção de dados. Neste caso, utilizou-se a entrevista semi-estruturada (20 alunos e 20 alunas, 2 professores e 2 professoras e a vice-diretora), a observação (cerca de 6 meses em 4 turmas, uma de cada série) e a análise de documentos (diários de classe das turmas pesquisadas). Os resultados aqui apresentados são oriundos da triangulação dos dados obtidos por meio das três formas de coleta/produção de dados. Cabe salientar que é uma leitura, uma interpretação do que acontecia naquele espaço baseada na formação da pesquisadora, ou seja, a partir das **lentes** que foram utilizadas ao adentrar em sala de aula. Os dados produzidos são o resultado de uma seleção feita pela pesquisadora, seja consciente ou inconscientemente.

Foram pesquisadas quatro turmas do ensino fundamental, 5ª a 8ª séries. Fez-se observação por seis meses das aulas de matemática das turmas escolhidas. Destas turmas foram selecionados/as quarenta estudantes (vinte de cada sexo e dez de cada turma) para a entrevista. Entrevistou-se ainda os/as professores/as de matemática (dois homens e duas mulheres) das referidas turmas e fez-se a análise de documentos que continham as notas dos/as alunos/as.

Para a realização desta pesquisa partiu-se do pressuposto de que o gênero é uma das categorias importantes nos estudos sobre a sociedade. A categoria gênero pode ser entendida:

como uma linguagem, uma forma de comunicação e ordenação do mundo, que orienta a conduta das pessoas em suas relações específicas e que é, muitas vezes, base

para preconceitos, discriminação e exclusão social” (SIMIÃO, 2006, p. 13).

Este preconceito e discriminação de que fala Simião é o que dificulta o respeito e a inserção das mulheres na sociedade brasileira e, quiçá, mundial. Para Felipe e Guizzo (2003, p. 121), gênero está “relacionado fundamentalmente aos significados que são atribuídos ao ser mulher ou ao ser homem em diferentes sociedades e épocas”. Já Scott (1995) considera que as relações de gênero são também relações de poder. O poder que estamos falando aqui é o poder que circula, estando ora com um e ora com outro membro da sociedade, é a concepção foucaultiana de poder. Este poder permeia todas as relações sociais e, evidentemente, as relações de gênero não poderiam ficar à margem.

Toma-se como pressuposto o fato de que o gênero é social e culturalmente construído. Representa e estabelece relações de poder entre os sujeitos de cada gênero e mesmo entre sujeitos do mesmo gênero (SCOTT, 1995; COSTA, 1994). Assim, todos os segmentos da sociedade contribuem para esta construção, inclusive a escola e os sujeitos que nela atuam.

Com relação à escola, parte-se do pressuposto de que ela não atua somente como mantenedora da cultura dominante e das regras estabelecidas pela sociedade. Pode ser um instrumento importante na transformação de tais normas para assegurar a todos/as o direito à educação e à vida em sociedade com dignidade. Dessa forma, tem papel importante na construção das identidades de gênero dos/as estudantes, porém não é a única instituição responsável por tal construção. Outras instituições como família e igreja, além da mídia e do convívio em sociedade, contribuem de forma significativa

para esta construção. Aqui centraremos as atenções no papel que a escola e a educação desempenham na construção, manutenção e transformação das relações de gênero, porém sem esquecer que esta não é a única instância onde elas ocorrem.

Ao chegar ao espaço escolar, a pesquisadora estava com o olhar impregnado destes pressupostos. E foi com este olhar que adentrou na sala de aula e observou o que acontecia naquele ambiente e naquele momento. Evidentemente que os resultados aqui apresentados são baseados na sua percepção do que ali ocorria. Ao observar o cotidiano da sala de aula, o fez com as suas **lentes**. Outro/a pesquisador/a certamente perceberia coisas diferentes, nem melhor e nem pior, apenas diferentes. Uma parcela dos resultados desta pesquisa trazemos neste capítulo.

Ao adentrar em sala de aula para a pesquisa encontramos um ambiente rico no que tange as relações entre os/as estudantes e seus/suas professores/as. A pesquisa possibilitou conhecer a relação e o posicionamento de meninas e meninos no ambiente escolar, fato fundamental para poder falar sobre as relações de gênero neste espaço. A sala de aula forneceu muitas opções de análise e eu escolhi as relações de gênero cuja análise ampla apresentei na tese e para este capítulo faço um recorte dos resultados lá relatados.

A pesquisa foi realizada junto a estudantes e professores/as de um colégio da rede pública de ensino da cidade de Curitiba, capital do Paraná. A produção de dados deu-se durante o ano de 2009. O colégio Centenário⁴, escolhido para a pesquisa tem mais de 100 (cem) anos de funcionamento e localiza-se na re-

4 Os nomes utilizados são todos fictícios e foram escolhidos pelos/as pesquisadores/as.

gião central de Curitiba. Foi escolhido devido a sua localização, história e tradição em oferecer uma educação de alta qualidade. A pesquisa se mostrou rica em relações de todo o tipo (amizade, aversão, respeito, falta de respeito, preconceito, ditos e não ditos, dentre outras). Observei as relações de gênero, porém as questões raciais, sociais e relacionadas à sexualidade também se faziam perceber, porém não eram objetivo desta pesquisa.

AS RELAÇÕES ENTRE ALUNOS E ALUNAS NO COTIDIANO DAS AULAS DE MATEMÁTICA

No que tange à relação entre os/as colegas, a pesquisa revelou que os/as estudantes preferiam se relacionar com colegas do mesmo sexo. Raramente interagiam com colegas do sexo oposto. Este fato era mais marcante na 5ª e 6ª séries e diminuía na 7ª e 8ª séries onde havia maior interação entre os/as colegas de sexo diferente, porém, permanecia rara. Este tipo de relacionamento impedia que os/as estudantes conhecessem as experiências e comportamentos dos/as colegas do outro sexo e deixassem de aprender com o outro, conhecimento este fundamental para o dia a dia.

Pelas entrevistas foi possível perceber que isso ocorria por receio do que os outros/as iriam pensar de um menino que tivesse amizade com uma menina e vice-versa. Era a preocupação com o outro/a, a necessidade de ser aceito/a pelo grupo. A interação ocorria nos momentos de brincadeiras e de lazer, raramente os/as jovens se reuniam para estudar ou para tirar dúvidas. É importante frisar que muitos estudantes aprendem melhor quando um colega explica, pois a linguagem é mais próxima daquela que ela/ele está acostumada/o a

utilizar nos momentos de lazer e essa pode ser uma das justificativas para este fenômeno, porém nas turmas pesquisadas isso dificilmente ocorria.

No trecho da entrevista com Gervásia, citado a seguir, percebe-se que ela demonstrava dificuldade no relacionamento com meninos. Esta era a tônica de muitos/as entrevistados/as que evidenciavam tal dificuldade. Sendo a escola um espaço que propicia o convívio entre meninos e meninas, esta dificuldade ou até recusa de relacionamento é um indicativo da construção dos gêneros como mundos diferenciados. Parecia que meninos e meninas viviam separados mesmo estando unidos no mesmo espaço físico.

“ A⁵: No teu grupo de amigos...

B: *Menina... eu quase nem tenho... nem converso muito com os piá⁶ ... às vezes eles pedem... a única coisa que eu falo ... as vezes eles pedem dá uma bala... só ... agora mesmo eu conversei com o Adriano sobre o trabalho... só assim.*

A: *Mas por quê você acha que tem mais meninas?*

B: *Por que ... ai::: eh que é estranho falar com meninos... ah eu não me dou bem... eu acho estranho... eu não gosto muito... prefiro mesmo menina... (Gervásia, 6^a série).”*

Na fala de Gervásia percebe-se que a possibilidade de se relacionar com colegas do outro sexo parece estar fora de cogitação. Causa uma espécie de constrangimento, uma estranheza como se fosse algo impensável e não desejável. A relação com meninos era extremamente superficial.

5 Para a transcrição das entrevistas utilizou-se a seguinte legenda: a) Prolongamento de vogal ou consoante: ::, podendo ser estendida se o prolongamento for longo; b) Qualquer pausa: ...; c) Fala da entrevistadora: A; d) Fala da/o entrevistada/o: B; e) Entonação enfática: letra maiúscula.

6 Forma usualmente utilizada para se referir aos meninos no estado do Paraná.

Na 8ª série observou-se um fato que pode justificar a pouca relação entre colegas de sexo distinto para o estudo. O comentário do professor, constante no excerto a seguir, sobre o fato do menino se juntar com a menina para resolução dos exercícios causou constrangimento em ambos e no restante das aulas observadas, eles não uniram mais as carteiras para estudar, continuavam conversando, mas cada um tentava resolver os exercícios em sua carteira. Convém salientar que tanto o menino quanto a menina eram estudantes que obtinham bons resultados nas avaliações, eram participativos e apresentavam comportamento **adequado** ao aprendizado. Mostravam-se interessados na matéria e o estudo em conjunto poderia fazer com que os dois aumentassem seus conhecimentos e independência do professor, tornando-os autônomos. Percebeu-se que a postura dos/as professores/as é um dos fatores que dificulta a interação entre estudantes de diferentes sexos. A fala do professor foi infeliz e intimidou os jovens. Causou o constrangimento e o afastamento dos dois. Aparentemente o professor não percebeu o que aconteceu. Foi uma fala tão **natural** que não mereceu sequer uma reflexão, pois não foi percebida pelo professor, mas sim pelos/as alunos/as.

“ **Você vai juntar com a Eliane, quem sabe já rola um romance*⁷.
(A turma ri, a aluna fica vermelha e o aluno derruba o penal⁸) (DC⁹,
8ª série 24/09/2009).”*

7 Para a organização dos dados das observações no diário de campo (DC) adotei os seguintes códigos: *__* fala dos/as professores/as; “__” fala dos meninos; ‘__’ fala das meninas; =__= fala de diversos alunos/as em coro; (__) comentário sobre fatos observados feitos pela pesquisadora durante a observação; [__] interpretações de fatos observados feitas pela pesquisadora durante a observação; {__} anotações posteriores; !__! Fala da pesquisadora.

8 Forma curitibana de se referir ao estojo para lápis e canetas.

9 Diário de campo será doravante denominado de DC.

É importante registrar que nós, enquanto professores/as, por vezes fazemos comentários inoportunos, muitas vezes inconscientemente e não percebemos os efeitos, muitas vezes devastadores, que tais comentários podem causar nos/as estudantes. Estes comentários podem ser relacionados ao gênero, à sexualidade, à crença religiosa, à raça/etnia, à classe social, enfim, múltiplos enfoques. Cabe às/aos professoras/res manter os sentidos afiados para evitar que tais comentários comprometam o crescimento e o desenvolvimento dos/as estudantes.

Os motivos para a preferência pela relação entre estudantes do mesmo sexo eram os mais variados. Nos trechos de entrevista a seguir é possível perceber alguns destes motivos. Nas falas de Vitória e Francisco percebe-se que, para eles, há uma diferença de interesses e de assuntos conversados por meninos e meninas. Isso dificulta o diálogo entre adolescentes de sexos distintos.

“A: Por que você se relaciona melhor com elas?

B: Porque eu acho que como menina... as meninas me entendem melhor:::

A: Você acha que os assuntos dos piás e das meninas são diferentes?

B: São diferentes... alguns são iguais mas a maioria são diferentes (Vitória, da 5ª série).”

“A: No teu grupo de amigos tem mais meninos ou meninas?

B: Meninos.

A: Por que você acha que isso acontece?

B: Ah pelo fato de eu ser menino né ... porque sei lá... menino gosta de ... futebol ::: de computador ... disso daí né e daí menina já gosta de outro tipo de coisa ...daí o assunto não é o mesmo (Francisco, 6ª série).”

Esta preferência era baseada em estereótipos sobre o que é ser homem ou ser mulher. Demonstra que eles/as estão impregnados da forma dicotômica de ver e viver a masculinidade e a feminilidade. Indica que, desde muito cedo, os/as jovens têm suas identidades de gênero construídas com base em papéis sociais atribuídos a um e a outra. Essa construção é feita por meio das múltiplas instituições que interferem na formação dos/as jovens. Um dos fatores responsáveis pela construção das identidades de gênero é a socialização das crianças desde a mais tenra idade, em que se ensina que há brinquedos, cores, locais, atividades destinadas a um e a outro sexo. Este fato se evidencia na fala de Francisco. É possível deduzir que, na opinião dele, meninas não gostam de futebol e computador, e, por outro lado, os meninos não podem se interessar pelos assuntos que as meninas gostam de comentar. Esta percepção foi construída por ele com base nas informações por ele recebidas de sua família, da escola, dos amigos, da mídia, enfim da sociedade. É uma percepção e não um fato. Atualmente, o interesse de meninas e mulheres por computadores e futebol, por exemplo, é crescente, ou seja, elas poderiam manter uma conversa sobre esses assuntos no mesmo nível do que um menino.

O fato de terem interesses por assuntos semelhantes seria um dos fatores que contribuiria para que elas e eles se unissem no clubinho do **bolinha** e da **luluzinha**¹⁰. Nestes **clubes** não se permite o ingresso de jovens de outro sexo. Ao se unirem nestes grupos não se propicia a relação entre estudantes de sexos distintos.

10 Termos utilizados pelos jovens para designar grupos de meninos (bolinha) e de meninas (luluzinha).

Convém salientar que não se considera um problema a criação destes grupos. Há momentos que meninos e meninas precisam e desejam estar entre os seus semelhantes, porém há outros, em que a interação é necessária e desejável. A convivência e a troca de experiências entre estudantes de sexos distintos pode ser enriquecedora para todos/as. Porém, a necessidade de pertencimento ao grupo pode inibir os/as jovens que gostariam de quebrar esta fronteira. A necessidade de pertencimento foi algo marcante no decorrer das entrevistas. A maioria dos/as entrevistados/as disse se preocupar com o que os/as outros/as iriam pensar.

Os/as estudantes percebiam que existia diferença na forma como alunos e alunas se relacionavam entre si e com a matemática. Elas eram vistas como mais caprichosas, dedicadas e obedientes e eles como mais questionadores e ativos. Na maioria das falas dos meninos, o comportamento delas resultaria em melhor desempenho escolar, em melhores notas, fato que nem sempre acontecia.

Esta ideia perpassava a fala de meninos e meninas e evidenciava a perpetuação dos estereótipos construídos socialmente como características masculinas e femininas. Eles/as se percebiam adequados/as a estes estereótipos, perfeitamente adaptados/as a eles. Os/as estudantes não percebiam essas questões como construídas e, sim, dadas e, portanto, imutáveis. Se forem construídas podem ser modificadas, mas uma vez dadas, não é possível modificá-las, há que se conformar com a situação. Hoje não é mais possível aceitar situações discriminatórias como naturais. O questionamento é fundamental para a busca de igualdades e os/as estudantes entrevistados/as não questionavam a realidade em que estavam inseridos/as.

Outro fenômeno a se observar é que os/as estudantes se percebiam de forma diferenciada no que diz respeito ao comportamento. Nos trechos citados a seguir pode-se perceber tal diferença. A **bagunça** é vista como um comportamento mais predominante nos meninos. Porém, nas observações pude perceber que as meninas encontravam formas de se divertir durante as aulas, de forma mais discreta e silenciosa do que eles, porém tão frequente quanto os meninos. Durante as aulas, os meninos se levantavam para ir à carteira do colega, falavam em voz alta, usavam palavrões, se faziam notar sem receio de serem repreendidos pelos/as professores/as, o que acontecia na maioria das vezes. Após a reprimenda, eles se acalmavam por alguns instantes e, depois, voltavam a repetir as mesmas atitudes.

Por outro lado, as meninas falavam baixinho, trocavam bilhetinhos, se deslocavam rapidamente até a carteira da colega e se agachavam para evitar que o/a professor/a percebesse. Na maioria das vezes obtinham sucesso e passavam despercebidas, sem levar reprimenda dos/as professores/as. Esta postura das meninas dificultou o trabalho da pesquisadora, pois ela também não conseguia ouvir o que as alunas falavam e, assim, não foi possível registrar os comentários e assuntos por elas abordados.

Percebeu-se que as **bagunças** eram diferentes, porém existia tanto entre os meninos quanto entre as meninas. A desordem, desobediência, rupturas das regras nem sempre são negativas. Podem ser entendidas como formas de fazer valer suas vontades, de lutar pelos seus direitos, formas de poder, de não se submeter ao outro. No caso dos meninos ela era mais percebida por ser ruidosa, enquanto no caso das meninas era silenciosa. Desde muito cedo as meninas aprendem a se calar, a ouvir, a observar, porém nem sempre são estimuladas

a falar. Isso era percebido na sala de aula, onde as meninas raramente se posicionavam, porém isso não significava submissão ou falta de participação. Significava uso de estratégias que preservavam as características que se esperava encontrar nelas, mas que as auxiliavam a atingir suas metas, pelo menos as imediatas, que era a de se comunicar com as colegas.

A maioria dos/as entrevistados/as reconhecia na desordem um fator que atrapalhava o rendimento escolar, como relata Gervásia no excerto a seguir. Em sua fala pode-se perceber o silenciamento das meninas. O que ela diz a seu respeito é um reflexo da turma. Fernanda ressalta que o fato delas falarem mais alto dava a sensação de que elas eram mais bagunceiras. Nesta classe os papéis se invertiam e os meninos eram mais discretos e silenciosos do que as meninas. Esta 7ª série era uma turma diferenciada. Nela, as meninas eram mais participativas, barulhentas, desordeiras e obtinham as melhores notas diferentemente das outras turmas nas quais a participação das meninas era menos percebida. Segundo o professor daquela turma, esta era uma característica da turma e não da série. Ele lecionava para as outras 7ª séries do colégio e o mesmo não ocorria nas demais turmas.

“A: O que interfere no teu rendimento?

B: Bagunça... interfere bastante.

A: Bagunça dos colegas ou quando você conversa?

B: Eu não converso tanto pra ser bem sincera... quando a professora tá explicando quando eles fazem pergunta ... aí é isso é aquilo... as vezes elas me chamam eu falo ah deixa eu prestar atenção que ela tá explicando coisa assim... mas eu acho que a bagunça mesmo dos meninos ... interfere bastante.

A: Quem é mais bagunceiro?

B: Os meninos... com certeza os meninos (Gervásia, 6ª série).”

“A: Quem é mais bagunceiro, os piás ou as meninas?

B: Oh... os piás fazem bastante bagunça mas é que a gente fala mais alto então dá a impressão de que a gente faz mais bagunça mas é que por exemplo os meninos tão lá no grupinho deles e tem só duas meninas ali as meninas falam mais alto que eles entendeu só que eles fazem mais bagunça entendeu as vezes eles ficam gritando assim soltam uma gargalhada sei lá (Fernanda, 7ª série).”

“A: Quem desobedece mais?

B: Acho que os meninos.

A: Por que você acha que isso acontece?

B: Porque assim ... na verdade são os dois ... só que as meninas elas são mais reservadas assim ... elas são mais ... mais no grupinho... elas se fecham no grupinho e os garotos não... eles são mais... são mais extravagantes ... são mais ...eles falam pra turma inteira então eles acabam atrapalhando um pouco mais (Pedro, 8ª série).”

O aluno Pedro percebia a diferença na forma de desordem de meninas e meninos e acreditava que este fato levava à percepção de que eles eram mais desordeiros, porém, a primeira resposta foi dada no ímpeto, sem reflexão. Na sequência, quando teve um tempinho para elaborar melhor a resposta, percebeu-se que elas também infringiam as normas, entretanto, o fato de eles serem mais barulhentos atrapalhava mais o cotidiano da sala de aula. A desordem foi vista por vários/as entrevistados/as como uma das razões para o baixo rendimento, no entanto, percebeu-se dificuldade de assumir que a própria bagunça incomodava no cotidiano escolar. A culpa era do outro/a.

Percebeu-se que os/as estudantes utilizavam-se de estratégias diferentes para atingir suas ambições que eram próximas, queriam coisas semelhantes. Embora diferentes, todas as

estratégicas se mostravam eficientes e os/as ajudavam. As estratégias eram vinculadas às características percebidas como naturais de cada gênero. Ou seja, os/as estudantes adaptavam suas estratégias ao que se esperava de cada gênero, às possibilidades de cada um/a, utilizavam os recursos que dispunham no momento. Da mesma forma que a postura dos/as jovens dependia dos estereótipos, as estratégias encontradas pelos/as estudantes eram baseadas em tais estereótipos.

Esta diferença de postura de alunos e alunas era percebida pelos/as professores/as e entendida como normal do comportamento masculino e feminino. Ao interpretar como normal, ações que poderiam minimizar esta questão não eram tomadas e atos que poderiam se converter em discriminação e preconceito continuavam a ocorrer no ambiente escolar. A visão de professores/as e estudantes era baseada nos estereótipos de homens e mulheres. Estes estereótipos eram social e culturalmente construídos por meio da socialização diferenciada que ocorre desde a mais tenra idade, porém, professores/as e estudantes não consideravam assim.

Percebia-se também uma diferença de postura de meninos e meninas em dias de prova, de modo especial na 6ª série. Dificilmente as meninas pediam auxílio para a professora. Já os meninos eram insistentes na busca por ajuda da professora. Na 6ª série, um caso chamou a atenção. Era um aluno que tinha notas excelentes e no decorrer das aulas manifestava dúvidas que não condiziam com tal rendimento. Fazia perguntas ingênuas que demonstravam não dominar o conteúdo suficientemente para obter nota 10 (dez) na prova. Observou-se de modo especial o que ocorria com este menino em dias de prova e percebeu-se que ele perguntava insistentemente para a professora

se a resolução estava correta. Caso não estivesse, a professora acabava, mesmo que sem perceber, dizendo como fazer e isso resultava em nota alta. Ele e outro aluno faziam isso durante todo o período da prova. Neste dia, quando uma menina se dirigiu à professora para perguntar algo, esta respondeu de forma ríspida que não responderia mais nada, porém, era a primeira pergunta que a menina fazia. Minutos depois, voltou a auxiliar os dois meninos e as meninas não se manifestaram mais.

“*As meninas estão mais concentradas do que os meninos. Eles pedem mais auxílio da professora. [Isso pode significar que elas sabem mais a matéria, mas pode significar também que têm mais receio de recorrer à professora para esclarecer dúvidas. Pode significar menos interesse delas em tirar boas notas. Ou significar ainda que eles estão utilizando de todas as armas para se darem bem e elas não]* (DC, 6ª série, 15/04/2009).”

O fato das meninas pedirem menos auxílio às/aos professoras/es pode indicar que elas foram silenciadas, e no caso relatado anteriormente, percebe-se que foi o que realmente aconteceu. A recusa da professora em tirar a dúvida da menina fez com que ela se calasse, entendesse que não tinha o direito de perguntar; este só era dado aos meninos, pelo menos, naquela turma, naquele momento. Outro acontecimento que corrobora esta conclusão ocorreu na 5ª série. Durante a aula, a professora convidou os alunos e alunas a irem ao quadro resolver os exercícios. Vários alunos e uma aluna pediram para ir e a professora chamou um menino. No outro exercício, os mesmos/as estudantes se manifestaram e ela novamente chamou outro menino. Na terceira vez, o fato se repetiu com a menina pedindo em voz alta para ir ao quadro e a profes-

sora chamou o primeiro menino para, novamente, resolver um exercício no quadro. Somente na quarta vez que a menina pediu para participar da atividade recebeu a autorização da professora para fazê-lo. Com o tempo, aquela menina, que no início das observações era participativa, ou pelo menos tentava, foi se calando e, no final do ano, estava silenciada. Louro (2001) argumenta que a escola contribui para colocar cada um em seu devido lugar. Neste caso, o lugar das meninas é o anonimato, o silêncio, a invisibilidade. Desde muito cedo elas aprendem que devem ouvir mais do que falar, a não se fazerem visíveis, a passarem despercebidas e a escola contribui para este aprendizado, colocando-as em seu **devido lugar**.

A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES E PROFESSORAS

Ficou evidente que as professoras da 5ª e 6ª séries davam mais atenção aos meninos, fato que estimulava a maior participação deles e o silenciamento delas. Este silenciamento gerava dificuldade de expor suas fraquezas e dúvidas e dificultava o aprendizado delas. A professora da 5ª série assumia sua preferência por ensinar meninos, ou seja, não era uma atitude inconsciente. Impensada pode ser, mas ela tinha consciência do que fazia e se culpava por isso. Ela via esta situação como um problema dela, algo que percebia como indevido, mas não conseguia mudar.

“A: *Você vê alguma vantagem em lidar com as meninas?*

B: *A vantagem que eu vejo em dar aulas pras meninas... é que eu acho que elas produzem mais com relação ao que você pede pra eles ... e elas atendem com maior grau a tua expectativa ... eu penso que elas são mais dedicadas.*

A: E uma vantagem de lidar com os meninos...

B: Como professora de Matemática... eu me sinto mais satisfeita com relação ao aprendizado deles ... mas eu tenho um problema muito sério que é meu... tá ... eu sou apaixonada nos meninos com relação a aprendizagem de Matemática ... mas é um problema meu que eu sei que não é verdade que os meninos aprendem mais que as meninas... eu sei que não é verdade ... mas eu tenho um problema meu que eu me entusiasmo muito com os meninos quando eu ensino e que eles vão me acompanhando e me respondendo ... eu fico muito entusiasmada com eles... então é um problema meu (Marina, prof^a. da 5ª série).”

A fala da professora deixa transparecer que mesmo que as meninas tenham uma melhor produção do que os meninos, ela prefere ensinar a eles. O que a entusiasmava nos meninos era a vibração deles com a matéria, com o que ela estava ensinando. As meninas, silenciadas que são, não manifestavam nenhuma reação, o que não estimulava a professora. Ela evidencia que, pela própria experiência, ela que tinha 30 anos de magistério, sabia que esta percepção era equivocada, pois meninos e meninas tinham a mesma capacidade de aprendizagem e apresentavam rendimentos semelhantes. Demonstrava um certo sofrimento por pensar assim, sentia-se culpada por não conseguir mudar esta forma de pensar e de agir. Esta culpa foi percebida também na fala da professora Marjorie (6ª série), o que não aconteceu nas falas dos professores Carlos e Rafael.

Romper as regras é uma forma de fazer valer suas vontades e demonstrar que não existe uma submissão completa ao que é determinado pelo/a professor/a, pela direção ou pelos/as colegas. É uma forma de se apropriar do poder e fazê-lo circular, no conceito de Foucault (2009). Os meninos eram mais barulhentos ao romper as regras e por isso dava a sensação

de que o faziam com mais frequência. A sutileza das meninas levava, após o primeiro olhar, à conclusão equivocada de que elas eram submissas ao que era preestabelecido, porém um olhar mais atento era capaz de captar que elas também infringiam as normas sempre que desejavam, como se evidencia no excerto a seguir.

“O professor entrega as provas. Duas meninas tentam se comunicar. Uma aluna usa a calculadora do celular. Ouço o barulho das teclas (DC, 8ª série, 09/06/2009).”

Os/as professores/as percebiam as meninas e meninos com comportamentos diferenciados. Elas eram vistas como mais caprichosas, dedicadas e esforçadas e eles como mais desleixados, ativos e participativos. A professora Marina percebia os meninos como mais insurgentes, como predispostos a romper os limites por ela estabelecidos e as meninas como mais submissas às ordens dadas por ela, como mais respeitosas. Já o professor Carlos considerava as meninas como mais dedicadas e os meninos como mais capazes de aprender, com o cognitivo mais desenvolvido. São percepções baseadas nos estereótipos que preveem as mulheres e os homens com características como as citadas por eles.

Porém, a professora Marina percebia que, ao longo do tempo em que lecionava, houve uma mudança na postura e nas atitudes das meninas e dos meninos em sala de aula. Na fala dela percebe-se a convergência para a percepção dos alunos e alunas acima citados no que tange ao comportamento dos/as estudantes em sala de aula. Eles são percebidos pela professora como mais barulhentos, porém, ela destaca que nos últimos anos as meninas passaram a fazer mais bagun-

ça, desordem. A professora percebe ainda que a mudança de postura das meninas provocou transformações no comportamento dos meninos, fazendo com que elas assumissem a liderança em sala de aula.

“A: *A bagunça deles é mais barulhenta?*

B: *É mais barulhenta... a bagunça deles é mais barulhenta... só que ... isso de uma forma geral... nos últimos 10 anos... eu acho que tem... tá meio igual ... sabe... os meninos ainda a gente percebe que bagunçam mais ... mas eu acho que igualou bastante.*

A: *Igualou por quê eles diminuíram um pouco ou por quê elas aumentaram?*

B: *Eu acho que porque elas aumentaram... eu percebo assim que a ousadia delas aconteceu o seguinte... eles estão um pouquinho mais tímidos em relação as atitudes das meninas... pode saber a liderança em sala de aula dificilmente tem meninos... só tem mulher ... só tem meninas na liderança (Marina, prof^{ta} da 5ª série).”*

Marina percebe ainda que, no que tange ao estabelecido em sala de aula, os meninos são os mais desobedientes, entretanto, as meninas são mais respondonas. Ela percebe que esta postura das meninas é prejudicial na relação entre professora e alunas, pois a magoam como pessoa. Demonstra cuidado para que esta mágoa não interfira em sua avaliação do desempenho dos/as estudantes. A fala da professora demonstra ainda dificuldade de aceitar este questionamento das meninas. Dá a sensação de que ela não está acostumada a ser questionada e quando alguém o faz, gera desconforto. Como se percebe que os meninos não têm o mesmo comportamento, não é possível saber se este desconforto se dá pelo fato de que são meninas as autoras do enfrentamento ou simplesmente pelo fato em si. Cabe ressaltar que nós, enquanto professoras/es,

não estamos acostumadas/os a ter as nossas determinações questionadas e, talvez, em situação semelhante a enfrentada pela professora Marina tivéssemos a mesma sensação e, quem sabe, dificuldade em assumir este sentimento com receio do julgamento que outros/as poderiam fazer.

O excerto a seguir evidencia o sentimento da professora Marina diante do enfrentamento das meninas.

“A: *Quem desobedece mais quando você pede pra fazer alguma coisa?*

B: *Olha ...os meninos me desobedecem mais e as meninas me respondem mais.*

A: *Elas respondem... elas questionam?*

B: *Elas respondem... elas brigam mais ... os meninos... eles ficam quietos mas eles não fazem ... elas não... elas já respondem na hora ou questionam na hora.*

A: *Você acha que isso é favorável a elas ou não?*

B: *Com relação a minha relação com elas não é favorável ... tá... porque as respostas delas... eh... vai me ofendendo mais pessoalmente assim sabe...porque elas vão... então... com relação ao relacionamento nosso ... eu tenho que ir sempre apagando, apagando... eu não posso ir acumulando ... quando eu vou fechar a nota eu tenho que olhar só o número ... não olho o nome pra não saber quem é ... eu tenho que fazer assim ... mas vai acumulando umas magoazinhas e depois passa (Marina, prof^{ta} da 5ª série).”*

Considera-se que não é inadequado o fato de alunos e alunas apresentarem comportamentos, reações e atitudes diferentes. O problema está em querer que todos os meninos e todas as meninas apresentem o mesmo comportamento diante de uma situação, ou seja, que haja a padronização de comportamento para estudantes de um determinado sexo, e que preferencialmente este comportamento se aproxime do que se espera de cada grupo. Não há nada de errado em um

menino que seja organizado, calmo e caprichoso, tampouco em uma menina que seja ativa, questionadora e desorganizada. No espaço escolar encontramos uma multiplicidade de comportamentos e formas de pensar e isso é produtivo e enriquecedor. Existe equívoco ainda ao valorizar mais as características que se espera de um sexo do que as que se almeja encontrar em outro. Usualmente se valoriza mais as características que se espera encontrar nos meninos e se critica meninas que as apresente, como se isso fosse um defeito.

As falas da professora Marina e do professor Carlos evidenciam a diferença de percepção dos/as professores/as sobre ensinar meninas e meninos.

“Então ... eh... eu acho que com os meninos uma dificuldade que tem é eles ficarem sempre ultrapassando os limites não de aprendizagem mas os limites de comportamento ... e daí eu tenho que estar sempre levando eles muito na... não posso dar muita liberdade pra eles sabe... por que eles ultrapassam os limites e as meninas respeitam mais (Marina, prof^{ta} da 5ª série).”

“Eu vejo que o empenho dos meninos... é melhor que o empenho das meninas. Elas são mais dedicadas... elas são mais dedicadas ... pela dedicação é preferível dar aulas pra meninas... pela dedicação que elas tem... pelo esforço... eles não são esforçados mas o cognitivo deles é melhor desenvolvido do que o das meninas (Carlos, prof. da 7ª série).”

“A: Você percebe diferença na forma com que meninos e meninas se relacionam com a Matemática?

B: Sim... sim.

A: Que tipo de diferença?

B: Eu vejo que até na 5ª e na 6ª as meninas se dão melhor do que os meninos ... e a partir da 7ª série inverte... eu acho que é o seguinte... não é uma questão de ter mais ou menos capacidade ... mas pelo fato

delas terem medo de errar... quando elas percebem que elas começam a se perder um pouco no conteúdo ... por medo de errar elas travam... e ao invés de solucionar uma ou duas dúvidas... isso vira uma coisa bem complicada pra elas... então eu noto nesse sentido assim... pelo perfeccionismo delas eu acho Lindamir... não há diferença cognitiva não (Rafael, prof. da 8ª série).”

Vê-se que o professor Rafael percebia as meninas como perfeccionistas e isto geraria nelas o medo de errar. Na concepção deste professor, isto fazia com que elas não se expusessem e uma pequena dúvida fosse se acumulando e provocasse o travamento das meninas. Rafael diverge de Carlos e não vê diferença no cognitivo entre meninos e meninas.

A fala do professor Carlos converge para o argumento de que as meninas são menos aptas para o aprendizado de matemática, entretanto, no caso da 7ª série, da qual ele era professor, as meninas obtinham melhor resultado e se mostravam mais adaptadas ao conteúdo da disciplina. Uma possível justificativa para este pensar do professor é que ele está inserido em uma sociedade que considera as meninas e mulheres como menos capazes no campo das exatas e esse conceito estaria enraizado na forma de ele perceber meninos e meninas no cotidiano escolar.

Esta percepção se reflete no meio acadêmico quando se argumenta que as mulheres não são capazes de fazer ciência. Este argumento é contestado por Lima e Souza (2011, p. 26) que afirma que “somos dotadas de todas as habilidades necessárias ao exercício da investigação científica. Seguir nesta luta constitui, verdadeiramente, o nosso maior desafio”. De forma similar pode-se afirmar que as meninas são dotadas de capacidade de aprender e se desenvolver na matemática da mesma forma que os meninos, desde que sejam oferecidas a elas oportunidades e incentivos semelhantes aos que são proporcionados a eles.

O professor Rafael, ao falar sobre seus/suas alunos/as, classificou Eliane como uma aluna exemplo de dedicação e inteligência e ressaltou o desempenho dela naquele ano. Sem dúvida, Eliane merecia todos os elogios feitos pelo professor. Ela era participativa, questionadora, assertiva, contribuía de forma intensa para o bom andamento das aulas. A fisionomia do professor Rafael, ao falar de Eliane, revelou a satisfação de ter uma aluna assim. Isso ficou evidente em sua expressão, seus olhos brilhavam. O mesmo professor demonstrou decepção com Pedro Almeida, que obteve um desempenho pior que sua irmã no ano anterior, indicando sua expectativa de que ele fosse melhor ou igual a sua irmã, fato que não ocorreu. Rafael sequer tocou no nome de Pedro, aluno que obteve a melhor média da turma e que, segundo o próprio professor, não era bem aceito pelos colegas, pois pensavam que ele era gay. Pedro era um aluno participativo, questionador e interessado pelas aulas. Mantinha uma boa relação com o professor que fazia brincadeiras com ele e Pedro respondia no mesmo tom, porém, não mereceu elogios do professor. Por que o professor silenciou com relação a ele? Não se encontrou respostas a esta questão.

“B: Eu gosto de ensinar... quem tem vontade de aprender né ... independente de ser menino ou menina...por exemplo eu sentia um prazer enorme em observar assim quando eu passava exercício ... ou quando eu tava explicando... a fixação que a Eliane tinha no quadro... dá pra ver... parece que a gente via o cérebro dela estabelecendo relações.”

“B: Quando uma menina se destaca em Matemática ...ela fica bem pertinho da perfeição ... porque ela junta a facilidade mais a dedicação ... entendeu... e o menino de uma forma geral... ele fica só na facilidade ... esse ano eu tive um belo exemplo do Pedro Almeida né... que era um menino assim que... nossa eu apostava um monte nele porque

eu fui professor da irmã dele o ano passado e a irmã dele era EXCELENTE ... e ele também é excelente mas ele oscilou muito em nota ... porque não houve dedicação ... já a Eliane lá que ela tinha facilidade e dedicação ... imagina ela foi com duas notas dez no boletim comigo ... no terceiro e no quarto de novo (Rafael, prof. da 8ª série).”

Percebe-se que a fala dos/as professores/as está impregnada de estereótipos do que é ser menino e menina. Eles/as esperam e muitas vezes percebem as meninas como mais organizadas, caprichosas, dedicadas e tímidas, porém não percebem de que forma tais características interferem na aprendizagem das mesmas. Não há questionamento por parte de professores/as sobre tais comportamentos. Eles são vistos como normais e desejados.

Embora tenhamos encontrado situações como as citadas anteriormente, as relações de gênero eram silenciadas, não percebidas por professores/as e estudantes. O objeto de pesquisa se apresentava a eles/as como algo novo e inusitado. Louro (2001) argumenta que tão importante quanto escutar o que é dito é perceber o que é silenciado. Neste caso, tanto as meninas, quanto as relações de gênero eram silenciadas, caladas, invisibilizadas. Ficavam no campo do não dito. Por que há este silenciamento? Esta é uma pergunta importante a ser feita quando se depara com uma situação destas. Nesta pesquisa pode-se perceber que os/as profissionais não percebiam as relações de gênero como fator que influenciava no processo ensino/aprendizagem. Uma das possíveis causas para tal é a falta de cursos de formação de professores/as que abordem a temática de gênero, visto que é raro encontrar cursos de licenciatura que tenham este enfoque. No caso dos/as professores/as que participaram des-

ta pesquisa, nenhum/a havia participado de curso de formação sobre a temática.

Porém, o silenciamento das meninas era um componente que influenciava no desempenho delas. Elas se calavam diante das dúvidas e esse calar poderia resultar em dificuldade de aprendizagem e se refletia em baixo rendimento. Fato que parecia evidente na fala do professor Rafael ao justificar o motivo para queda de rendimento das meninas. Entretanto, os meninos que, segundo o professor Carlos, tinham maior capacidade de aprendizagem em Matemática também apresentavam rendimento abaixo do desejável. Por que isso ocorria? Entender os motivos que levam ao silenciamento é fundamental para as discussões de gênero e para a melhora do processo de ensino/aprendizagem, especialmente nas aulas de matemática. Promover um ambiente no qual todos/as se sintam acolhidos/as, respeitados/as e estimulados/as pode resultar na melhoria da aprendizagem e se refletir no aumento das notas dos/as estudantes.

VERGONHA E PERTENCIMENTO

A vergonha foi apontada como causa para que os/as estudantes silenciassem no que diz respeito às dúvidas durante as aulas. Esta foi uma das causas apontadas pelos/as entrevistados/as para que se calassem diante da dúvida. Os/as estudantes tinham vergonha de perguntar, com receio da reação dos/as colegas e também dos/as professores/as, porém, a reação dos últimos/as foi apontada por um menor número de estudantes. Muitas vezes, ao fazerem um comentário acertado eram qua-

lificados/as como *nerd* ou CDF¹¹ e se o comentário fosse equivocado, ouviam um sonoro **eh burro**. As duas situações eram indesejadas pelos/as estudantes, então, calavam-se. Eles/as não queriam estar em nenhum desses segmentos, queriam ser aceitos/as como pertencentes ao grupo, como igual. A necessidade de pertencimento ficou evidente na fala dos/as entrevistados/as. Tinham receio de serem vistos como diferentes, desiguais, fora de lugar.

Na visão dos/as entrevistados os rótulos de *nerd* e CDF podiam ser positivos ou negativos, dependendo de como eram interpretados. Eliane evidencia esta percepção e opta por entendê-los como positivos, como um estímulo, um elogio. Porém, reconhece que podem ser utilizados em sentido oposto, como negativos, como crítica. Para ela este rótulo não incomodava talvez pelo fato de ser uma aluna com bom rendimento, participativa e que se reconhecia como tal.

“*B: Quando ele entrega e sempre vem uns comentários você é cdf você tirou nota boa... você é um nerd... sempre tem uma vez ou outra... pode ser de brincadeira como pode ser uma coisa mais séria pra tirar sarro... mas sempre tem.*

A: Você já foi chamada de cdf?

B: Já... várias vezes.

A: Você entendeu como elogio ou crítica?

B: Eu sempre ... quando me explicaram cdf cabeça de ferro.

A: Eu conhecia outro... era mais feinho.

B: Então ... tem outros significados... eu tô levando na esportiva ...quando um amigo me explicou... eu perguntei o que é cdf? Vocês

11 Na gíria dos estudantes CDF significa cabeça de ferro, alunos que estudam bastante e tiram boas notas. Esta foi a definição dada por eles/as durante a entrevista.

me chama de cdf e eu não sei... ela me explicou é cabeça de ferro uma pessoa que tem uma cabeça excelente::: então eu pensei assim... eu já levei na esportiva ... depois eu fiquei sabendo dos outros significados mas eu levei na esportiva ... se ela tá dizendo isso então quer dizer... não que eu seja melhor que ela mas ela reconhece que eu sou mais aplicada que eu tenho um esforço maior ... que eu consigo tirar uma nota boa... então seria como um reconhecimento... um mérito (Eliane, 8ª série).”

A timidez e a vergonha se refletiam diretamente no desempenho escolar dos/as estudantes e faziam com que estes deixassem de tirar suas dúvidas sobre o conteúdo. Cabe lembrar que o conteúdo matemático é cumulativo, ou seja, o conteúdo sequente depende do anterior, dessa forma, não entender uma parte do conteúdo terá reflexo em toda a sequência do ano letivo e das séries posteriores. Assim, a dúvida que vai se acumulando reflete no desempenho escolar e causa o baixo rendimento apontado por Casagrande e Carvalho (2011) em estudo realizado com base nos relatórios anuais encaminhados à Secretaria Estadual de Educação do Paraná, no ano de 2008, pelo mesmo colégio em que esta pesquisa foi realizada.

A necessidade de pertencimento ao grupo por parte dos/as estudantes é importante nesta fase da adolescência e, talvez, em toda a vida. Eles/as precisam ser conhecidos/as e reconhecidos/as pelos/as colegas como um/a deles/as e, por isso, silenciam com receio de que ao expor suas ideias sejam vistos como diferentes, como não pertencentes àquele grupo. Isso não acontece somente na escola. Pode ser percebido também quando um/a adolescente argumenta com os pais e mães o que todos/as os/as amigos têm ou o que fazem e, por isso, ele/a também precisa ter ou fazer.

Os/as estudantes percebiam tais situações. Isso aparece nos trechos de entrevista a seguir.

“A: Em algum momento você percebeu que alguém fez uma pergunta e o outro tirou sarro ... acontece isso?

B: Acontece...também ontem... o Ivo as vêis ele fais pergunta... ele ::: a professora ... todo mundo já tá sabendo... coisa facinha... coisa nada a vê assim ele pega e pergunta ... mas professora esse daqui é diferente desse número que igual a esse daqui... bem nada a vê as perguntas daí eu tira... daí os piá tira sarro daí (Braulín, 5ª série).”

“A: E como você acha que as pessoas que perguntaram se sentem quando alguém tira sarro delas?

B: Elas se sentem magoadas.

A: Já tiraram sarro de alguma pergunta que você fez?

B: Eu não faço pergunta então não tem... eu não faço pergunta (Bianca, 5ª série).”

Percebeu-se uma recusa em assumir a participação dos/as entrevistados/as nas ações vexatórias. Esse fato fica perceptível na fala de Braulín, aluno da 5ª série. Ele começa a dizer que ele critica os/as colegas, mas, em seguida, se corrige e diz que todos os meninos tiram sarro dos/as colegas. Esta negação demonstra que eles/as têm a percepção de que esta atitude não é correta, não é desejada e eles/as não querem assumir que o fazem. Ele demonstrou preocupação com a imagem que se faria dele, caso assumisse que pratica ações vexatórias.

Por outro lado, a fala de Bianca evidencia o silenciamento que pode indicar o receio de ser vítima de chacotas. Esta postura dos/as colegas interferia mais na postura das meninas do que dos meninos, elas se calavam mais frequente-

mente. Sem dúvida, a vergonha e o receio de serem vitimadas fazem com que as relações em sala de aula se modifiquem e tornem-se menos ricas. Durante a pesquisa, pude perceber que os/as estudantes mais participativos/as, que questionavam mais, respondiam mais as questões dos/as professores/as, eram também os que obtinham as melhores notas. Porém, não foi possível concluir se eles perguntavam mais por terem mais conhecimento, o que os deixaria mais seguros, ou se tinham melhores rendimentos por que perguntavam mais e elucidavam suas dúvidas. Provavelmente aconteciam as duas situações. Como já haviam vencido a fase do receio da exposição, sentiam-se à vontade para dialogar com os/as professores/as e colegas e também para expor seus pontos de vista.

RENDIMENTO ESCOLAR E EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS

No que diz respeito às notas obtidas pelos/as estudantes, a maioria eram baixas, ficando as médias das turmas muito próximas ao mínimo necessário para a aprovação que, no Estado do Paraná é 6 (seis), porém todas as médias eram baixas. A iniciativa dos meninos de perguntar mais e o comportamento disciplinado das meninas não resultava em boas notas, uma vez que estudantes de ambos os sexos não obtiveram notas altas (CASAGRANDE, 2011). Embora existisse diferença entre o rendimento dos alunos e das alunas, não foi possível concluir que o rendimento de estudantes de um sexo superava o do outro, uma vez que a diferença das médias entre todos os alunos e todas as alunas era de apenas 0,4% a favor dos meninos, pois em duas turmas (5^a e 7^a série) a vantagem favorecia as alunas e nas outras duas (6^a e 8^a série), os alunos (Quadro 1).

Séries	Médias anuais – 2009			Diferença entre as médias das alunas e dos alunos (D = 2ª coluna – 3ª coluna)
	Alunas	Alunos	Geral	
5ª	61,5	59,4	60,3	2,1
6ª	51	54,1	52,6	-3,1
7ª	60,9	58,3	59,8	2,6
8ª	57,4	60,7	59	-3,3
Total	57,8	58,2	58	-0,4

Quadro 1 – Média geral das turmas pesquisadas por série e por sexo

Fonte: (CASAGRANDE, 2011, p. 202).

Na percepção dos/as estudantes, o melhor rendimento era das alunas. Isso ficou mais evidente na fala dos meninos, de modo especial os da 6ª série, exatamente a turma na qual o desempenho delas foi pior no ano da pesquisa. Talvez o fato delas serem percebidas como mais dedicadas, organizadas e estudiosas, induzia os/as estudantes a acreditar que o rendimento delas fosse melhor e que resultava em melhores notas, fato que não necessariamente acontecia. Esse dado evidencia que, na opinião dos/as entrevistados/as, as características percebidas como femininas eram mais apropriadas à prática escolar. Este resultado converge com o argumento de Carvalho (2003), quando diz que uma corrente de estudiosos/as afirma que o fato das meninas estarem mais próximas e adaptadas ao fazer escolar faria com que elas permanecessem mais na escola. Neste caso, na percepção deles, elas teriam melhores resultados nas avaliações.

Outro fator analisado na pesquisa diz respeito às expectativas de cursos universitários que pretendiam seguir quando adultos. Ao serem questionados/as sobre as expectativas

profissionais, a maioria dos/as jovens afirmou que pretendia cursar nível superior. Seis estudantes (15%) gostariam de cursar as engenharias (quatro alunos e duas alunas) e sete (17,5%) seguir carreiras relacionadas à área da saúde (três alunos e quatro alunas). Estes dados indicam que os/as jovens da escola pública almejam seguir carreiras valorizadas financeira e socialmente, visto que a soma destas duas áreas perfazia 32,5% do total de alunos/as entrevistados/as. Este é um indício de que a escola pública está oferecendo condições para que os/as jovens almejem estudos superiores nas mais variadas áreas. Estimular os/as estudantes a prosseguir sua vida estudantil é um dos papéis da escola o que, aparentemente, está sendo cumprindo.

Observa-se a predominância de meninos dentre os/as que desejam cursar engenharia. Eles perfazem 66,7% dos/as estudantes que fizeram tal afirmação. Esses dados convergem para pesquisas (CASAGRANDE et al. 2004; CARVALHO; CASAGRANDE, 2011; SOBREIRA, 2006; LOMBARDI, 2006) que têm sido realizadas no país e no exterior e que apontam para a predominância de homens nos cursos de engenharia, em alguns cursos chegando próximo dos 90%. Algo semelhante acontece com a área da saúde. Dados do INEP (2011) apontam a predominância feminina nesta área, chegando a uma porcentagem acima de 70% em diversas áreas relacionadas à saúde. Dentre os/as entrevistados/as, elas perfazem 57,4% dos/as alunos/as que indicaram desejo de ingressar em curso superior nesta área.

“A: Você disse que quer fazer engenharia civil. Teve alguma coisa que te influenciou nesta tua escolha?

B: É que eu acho matemática interessante e daí eu acho que seria legal.

A: Então esta tua opção pela carreira está baseada no fato de você gostar de matemática?

B: É

A: E alguém da tua família ou da escola já te disse vá em frente, segue isso mesmo:::

B: Minha mãe (Isabela, 7ª série).”

“*A: Você já pensou na profissão?*

B: Eu pensava em fazer faculdade de matemática mesmo pra::: pra ensinar... mas de um tempo pra cá eu fui mudando e eu acho que vou fazer ou mecatrônica ou engenharia::: engenharia... porque mexe com número e é o que eu gosto.

A: Teve alguém que te influenciou?

B: Ahn ahan o meu pai ... o meu pai estudou até a 4ª série e o meu pai sempre foi apaixonado por números e::: eu peguei isso desde pequenininha eu fui...ele ia me ensinando tudo ... o que eu tava aprendendo na escola eu sempre tava um pouquinho mais avançada porque meu pai me ensinava... e eu fui pegando gosto pela matemática por que eu achava fácil e eu gostava eu me divertia fazendo ... então foi o meu pai que me influenciou na matemática (Eliane, 8ª série).”

“*A: Você já pensou qual a profissão?*

B: Eh::: engenheiro de avião.

A: Por que você escolheu essa profissão?

B: Porque eu gosto bastante de aviões e porque eu também gosto de mexer com mecânica .. essas coisas.

A: Teve alguém que influenciou na escolha?

B: Meu pai que é militar né ... e minha mãe também me apoiou ... me influenciou um pouco também (Pedro Almeida, 8ª série).”

Observa-se nas falas das alunas citadas nos excertos acima que ambas declararam ter desejo de fazer engenharia por gostar de matemática e que os pais (pai e mãe) são os princi-

pais estimuladores para que elas se dediquem a estas carreiras. Durante a entrevista, Isabela era monossilábica em suas respostas, enquanto Eliane era mais expansiva. Este comportamento das duas alunas na entrevista se assemelhava com suas posturas em sala de aula. Embora estas tenham sido as únicas alunas a indicarem o desejo de ser engenheiras, optamos por trazer a fala de ambas por considerar significativas e importantes para o objetivo desta pesquisa.

Dentre os meninos que mencionaram o desejo de seguir nas engenharias optamos pela fala de Pedro Almeida, na qual aparece a figura paterna como um dos fatores que direcionou a expectativa profissional do referido aluno. Os três estudantes mencionados tinham bom rendimento em matemática e desejavam seguir carreiras nas quais utilizariam este conhecimento em seu cotidiano.

No que diz respeito aos/às estudantes que desejavam fazer medicina, os motivos eram mais diversos. O gosto pelo cuidado ou pelo **desvendar um crime**, no caso de Fernanda, eram fatores preponderantes para suas escolhas. Nenhuma das duas relacionou seu desejo profissional com a família. Ambas tinham bom rendimento em matemática e Fernanda reconhecia a importância deste conteúdo para a profissão que desejava desempenhar futuramente.

“A: Você já pensou qual vai ser a tua profissão?

B: Já!

A: Qual é?

B: Pediatria!

A: Pediatria?

B: Por causa que eu gosto de criança (Mel, 7ª série).”

“ A: E você já pensou qual é a profissão que você vai seguir?

B: Sim eu quero ser ou médica legista ou perita criminal.

A: Por que você gostaria de uma dessas profissões?

B: Eu gosto desses negócios tipo investigar saber como é que foi que aconteceu o crime entendeu tipo achar quem foi que fez::: eu gosto dessas coisas.

A: E você acha que a Matemática vai te ajudar nessa profissão?

B: Sim. Principalmente se eu for perita criminal se você quer saber tipo, a altura do criminoso a altura que ele atirou a gente vai usar a Matemática para saber o tamanho dele::: Acho que vou acabar usando sim (Fernanda, 7ª série).”

Observa-se que Fernanda utiliza o masculino para se referir ao objeto de estudo do perito criminal. Este pode ser um reflexo de que, na opinião dela, a criminalidade e a violência são atitudes que se espera encontrar em homens e não em mulheres ou pode ser também pelo fato de que a regra gramatical de nosso idioma prega que quando nos referimos a um ente genérico devemos usar o masculino.

Não foi possível estabelecer uma relação direta entre o rendimento em matemática e as expectativas profissionais, porém os/as estudantes que almejavam as engenharias e as carreiras da área médica obtiveram bom rendimento em matemática no ano pesquisado (2009). Por meio deste indicativo, pode-se dizer que o bom desempenho em Matemática contribui para a expectativa profissional, possibilita alimentar o sonho e o desejo de cursar áreas mais valorizadas social e financeiramente. Falamos em expectativa, pois ainda era cedo para que os/as jovens fizessem suas escolhas profissionais. Eram jovens de 10 a 16 anos e somente ao final do ensino médio deveriam fazer escolhas de cursos superiores que definirão suas tendências profissionais.

Mesmo que o rendimento escolar em matemática não seja um indicativo claro, pode-se dizer que este é um dos fatores que influenciam nas expectativas profissionais. As engenharias requerem um conhecimento profundo em matemática e dificilmente uma pessoa que não tenha habilidade e conhecimento nesta disciplina optaria por um curso para o qual ela é uma das bases. Quando se observa que somente estudantes com notas acima da média na referida disciplina têm interesse em carreiras científicas e tecnológicas, pode-se fazer esta inferência. Existe na sociedade uma valorização diferenciada das carreiras e aquelas voltadas para as engenharias, ciências clássicas e tecnologias são mais valorizadas atualmente. Não por acaso, os meninos afirmaram mais frequentemente desejar tais carreiras. Convém salientar que o mercado de trabalho nestas áreas é mais receptivo aos homens que, na maioria das vezes, ocupam os melhores cargos e, por conseqüências, recebem os melhores salários.

Ainda sobre a relação dos/as estudantes com a matemática, a maioria afirmou gostar da disciplina, fato que converge para os dados obtidos pelas pesquisadoras por meio de questionário aplicado no início da pesquisa aos/as estudantes das mesmas turmas, publicados por Casagrande e Carvalho (2011) e apresentados no Quadro 2. Naquela ocasião, iniciou-se perguntando se os/as estudantes gostavam de matemática e deu-se a eles/elas três opções de resposta: sim, não e um pouco. A alternativa que recebeu o maior número de respostas foi **sim**, porém não foi maioria absoluta, pois a soma das outras duas opções superou este número. Percebe-se pelo Quadro 2 que a porcentagem de alunos que têm afinidade com matemática (62%) é quase o dobro da porcentagem de alunas que fizeram a mesma afirmação (37%). Em nenhuma série o número de alunas que disseram gostar de matemática superou ao de alunos com a mesma resposta.

Série	Sim						Não						Um pouco					
	Alunas		Alunos		Total por série		Alunas		Alunos		Total por série		Alunas		Alunos		Total por série	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
5ª	7	53	14	87	21	72	1	8	1	6	2	7	5	38	1	6	6	21
6ª	3	15	3	21	6	18	5	26	4	29	9	27	11	58	7	50	18	55
7ª	11	52	11	78	22	63	3	14	0	0	3	8	7	33	3	21	10	29
8ª	5	29	7	58	12	41	5	29	0	0	5	17	7	41	5	42	12	41
Total por sexo	26	37	35	62	61	48	14	20	5	9	19	15	30	43	16	29	46	37

Quadro 2 – Afinidade com matemática por série e por sexo

Fonte: Casagrande e Carvalho (2011, p. 284).

Legenda: nº – número absoluto; % – porcentagem sobre o número de discentes daquela série e daquele gênero.

Todavia, nas entrevistas esses números se aproximaram. De modo geral, tanto meninas quanto meninos afirmaram gostar da disciplina e considerá-la importante para suas vidas futuras. Isso se evidencia na fala de Vitória, aluna da 5ª série e Fernanda, aluna da 8ª série.

“A: O que você acha de matemática?

B: Eu acho uma matéria legal... eu gosto de matemática... eu acho um pouquinho difícil mas eu gosto bastante de matemática.

A: Você acha que é importante pro futuro?

B: Eu acho que é importante... pra tudo você tem que fazer cálculo assim...

A: E como costuma ser o teu rendimento...as tuas notas em matemática?

B: São boas.

A: Você lembra quais foram as tuas médias este ano?

B: No primeiro bimestre eu tirei oitenta... daí no segundo eu tirei oitenta e cinco e daí agora eu tirei setenta e cinco (Vitória, 5ª série).”

“ A: O que você acha de matemática?

B: Eu acho importante porque a gente precisa pra muita coisa e depois que a gente terminar a escola a gente vai usar pra muita coisa ainda eu acho importante assim.

A: E você gosta de matemática?

B: Depende da matéria assim quando é mais fácil a gente gosta mais, mas eu não gosto assim quando a conta é muito grande assim eu gosto mais quando tem multiplicação porque eu sou boa em tabuada então eu gosto mais disso.

A: Ahn ahn e você acha que matemática vai ser útil no teu futuro assim?

B: É eu acho sim a gente usa pra qualquer coisa assim eu acho que é mais pra quem vai mexer por exemplo com engenharia usa mais do quem vai mexer por exemplo com medicina tipo usa mais. Mas todo mundo vai usar pra qualquer coisa acho que matemática tá em qualquer lugar da nossa vida tipo quando a gente vai pra panificadora você vai usar matemática então (Fernanda, 8ª série).”

Mesmo estudantes que diziam não gostar muito de matemática, reconheciam que a mesma era importante para as suas vidas. Isto se evidencia no caso de Nicole, aluna da 6ª série, e André, aluno da 7ª série. Pode-se observar que os/as estudantes que afirmaram gostar (Vitória e Fernanda) da disciplina obtinham melhores resultados comparativamente aos que diziam não gostar tanto assim (Nicole e André). Esses dados nos levam a concluir que o prazer em estudar determinada disciplina pode levar a bons rendimentos. Percebe-se que as meninas também afirmam gostar e tirar boas notas em matemática. As duas alunas citadas anteriormente pertencem às turmas nas quais o rendimento feminino foi superior ao dos meninos no ano da pesquisa.

“ A: O que você acha de matemática?

B: Complicado... ou você sabe ou você não sabe.

A: Você gosta de matemática?

B: Mais ou menos.

A: Você acha que ela é importante pra tua vida futura?

B: É porque quando eu crescer eu quero ser contadora.

A: Como é o teu rendimento em matemática?

B: Às vezes tiro seis as vezes sete.

A: E você considera que isso seja um rendimento bom?

B: Não porque melhor seria nove.

A: O que você considera uma nota boa?

B: Nove ...nove e meio (Nicole, 6ª série).”

“*A: O que você acha de matemática?*

B: Ah acho legal importante pra vida né tudo se usa matemática acho que é importante.

A: E você gosta de matemática?

B: Mais ou menos.

A: E como que costumam ser as tuas notas em matemática?

B: Baixas.

A: E você lembra quais foram as suas médias?

B: Cinco no primeiro, cinco no segundo e seis no terceiro

A: E o que você acha ... a partir de que nota seria uma boa nota?

B: Sete (André, 8ª série).”

Quando se analisa o desempenho escolar por setores, considerando notas excelentes às superiores a 70, médias, as notas entre 60 e 70 (incluindo os extremos) e ruim, as notas abaixo de 60, por ser a nota mínima para aprovação, pode-se ver (Quadro 3) que 19% dos/as estudantes obtinham notas acima de 70, sendo que a porcentagem de meninas (21%) nesta faixa era superior a de meninos (16%) com nota superior a 70. A 5ª série foi a que apresentou a maior porcentagem (38%) de meninas nesta faixa de rendimento, enquanto somente 6% dos meninos obteve notas nesta faixa. Chama a atenção que

na 6ª série não encontrou-se nenhuma aluna com nota acima de 70 e somente 3 (três) meninos obtiveram tal resultado, o que correspondia a 10% dos/as estudantes daquela turma.

Com base nestes dados, pode-se afirmar que as meninas têm habilidade para lidar com os afazeres e conteúdos matemáticos, visto que dentre os/as estudantes com notas excelentes elas foram a maioria. Convém destacar o alto índice de estudantes que ficaram com suas médias anuais inferiores a 60, ou seja, foram reprovados/as. O índice de reprovação ficou em 43% dos/as estudantes daquelas 4 turmas, sendo que a 6ª série foi a que apresentou maior incidência de reprovados/as, com 57% das meninas e 47% dos meninos. A 5ª série foi a turma com menor índice de reprovação, com 31% das meninas e 38% dos meninos malsucedidas/os no ano da pesquisa. Quando se analisa o total de estudantes, há um empate técnico entre os reprovados e as reprovadas.

Série	Notas superiores a 70						Notas entre 70 e 60						Notas inferiores a 60					
	Alunas		Alunos		Total por série		Alunas		Alunos		Total por série		Alunas		Alunos		Total por série	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
5ª	5	38	1	6	6	21	4	31	9	56	13	45	4	31	6	38	10	34
6ª	0	0	3	20	3	10	6	43	5	33	11	38	8	57	7	47	15	52
7ª	4	22	2	14	6	19	6	33	5	36	11	34	8	44	7	50	15	47
8ª	4	24	4	25	8	24	6	35	6	38	12	36	7	41	6	37	13	39
Total por sexo	13	21	10	16	23	19	22	35	25	41	47	38	27	44	26	43	53	43

Quadro 3 – Rendimento dos discentes por série e por sexo

Fonte: Casagrande e Carvalho (2011, p. 291).

Legenda: nº – número absoluto; % – porcentagem sobre o número de discentes daquela série e daquele gênero.

De modo geral, as questões gênero se mostraram imperceptíveis para estudantes e professores/as como fator que influenciava no rendimento escolar de alunos e alunas. Este silenciamento sobre as relações de gênero indicava a naturalização destas questões no ambiente escolar. Tão naturais que se tornavam quase imperceptíveis e silenciadas por todos/as os/as participantes da pesquisa. Não perceber como as relações de gênero influenciam na relação de meninos e meninas com a matemática é negligenciá-las no processo de ensino/aprendizagem, portanto, deixar de proporcionar melhores condições de aprendizagem a todos e todas.

Os/as estudantes e professores/as manifestaram ter absorvido as normas impostas pela socialização diferenciada de meninos e meninas, pelas quais elas são ensinadas a cuidar, a preservar seus brinquedos e objetos pessoais, viver no espaço doméstico e eles a experimentar, desmontar e montar novamente seus carrinhos e brinquedos, viver no espaço público. A socialização ensina mulheres a silenciar, a não se expor e não expor suas ideias e isso se reflete na escola onde as meninas silenciam diante das diversas situações. Esta socialização diferenciada, que ocorre de várias formas, contribui para que homens e mulheres construam e manifestem de forma diferente suas expectativas de vida e de profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir um estudo nem sempre é fácil. Sempre restam lacunas, aspectos a serem analisados, temas a serem abordados e fica-se com a sensação (e por que não, também a certeza) de que poderia ser melhor ou, no mínimo, diferente. Ao

colocar um ponto final na pesquisa que deu origem à tese da qual este capítulo foi extraído, ficou a sensação de dever cumprido, mas que o caminho não estava concluído. Muita coisa ainda há para se pesquisar sobre as relações de gênero no espaço escolar e muito mais quando se pensa na educação em um sentido amplo da palavra. Resta muito a se conhecer sobre as relações de gênero entre jovens no ambiente escolar, espaço ao qual eles/as destinam boa parte de seu tempo.

Ao concluir a pesquisa, pode-se observar que o caminho para a busca da equidade é longo, sinuoso e com muitos obstáculos. Entretanto, é um belo caminho quando se pensa que podemos, ao desvendá-lo, contribuir para uma sociedade mais justa e democrática na qual todos/as tenham melhores condições de viver, conviver, existir, coexistir, sonhar e tornar seus sonhos realidade. Nesta pesquisa demos alguns passos para esta caminhada.

Percebe-se que no ambiente escolar, embora existam diferenças entre o comportamento de meninas e meninos, em alguns momentos existe a interação. Esta interação, se estimulada, pode ser ampliada e melhor contribuir para o crescimento e o desenvolvimento de meninos e meninas. Todos/as podem crescer com o convívio e o compartilhamento de vivências dentro da escola e fora dela.

Os comportamentos de meninos e meninas são diferenciados, porém não podem ser lidos como desiguais. O fato de uns/umas serem mais expansivos/as e comunicativos/as que outros/as não os torna melhores ou piores, apenas os torna diferentes.

Estudantes de gêneros distintos se comunicam entre si nos momentos de lazer, mas raramente em momentos de es-

tudos. É importante salientar que a busca do estudo em conjunto, do apoio dos/as colegas na resolução dos problemas e exercícios são atitudes que podem ajudar os/as estudantes a se tornarem autônomos/as, menos dependentes dos/as professores/as. Isso ocorria muito raramente, ou seja, nem mesmo entre estudantes do mesmo sexo havia esta troca de conhecimento, uma ação dialógica que, sem dúvida, contribuiria para o enriquecimento de todas/os. Este comportamento foi mais frequente entre as meninas, de modo especial na 7^a série.

Os alunos e alunas agiam de forma diferenciada e buscavam formas distintas de alcançar seus objetivos, porém atuavam, não eram submissos/as e tampouco passivos. Meninas e meninos encontravam formas diferentes de assegurar suas ambições, seus desejos, seus objetivos. Ressalta-se que as ações eram distintas, porém não menos eficazes.

As relações entre os gêneros são repletas de poder, perpassam todas as relações do cotidiano e se manifestam em sala de aula de forma intensa. Os/as estudantes encontravam maneiras eficientes de manifestar seu poder, de fazê-lo transitar, circular no espaço da sala de aula. Mesmo quando aparentemente se sujeitavam às regras e normas impostas pelos/as professores/as, encontravam formas sutis (às vezes nem tanto) de fazer valer suas vontades.

As relações de gênero estão presentes no cotidiano escolar e raramente são percebidas pelos sujeitos que nele atuam. São quase invisíveis para docentes, discentes e direção, porém elas estão lá. Dizemos **quase invisíveis**, porque muitas vezes elas apenas não são explicitadas, o que não significa não serem vistas, percebidas e abordadas. Na maioria das vezes são

negligenciadas e invisíveis por todos/as os/as participantes do processo de ensino-aprendizagem.

Concluimos, de modo geral, que tanto as relações de gênero quanto as meninas são silenciadas (e se silenciam) diante das situações do cotidiano escolar. Isto ocorre quando, por exemplo, não são percebidas nem ouvidas pelos professores/as. Quando conseguem romper a barreira e se manifestam, são reprimidas pelo/a docente ou são vítimas de comentários que as fazem calar, ou seja, a silenciar. As meninas foram descritas como mais obedientes, caprichosas e organizadas tanto pelos/as discentes quanto pelos/as docentes. Estes são estereótipos existentes em nossa sociedade e a escola não só contribui para a reprodução e a manutenção destes estereótipos como os reforça.

Outro resultado da pesquisa a ser ressaltado é a necessidade de se preparar os/as professores/as para tratar as questões de gênero que ora são quase que imperceptíveis a seus olhos. Comentários de professores/as sobre o comportamento de meninos e meninas conscientes ou não interferiam no desenvolvimento de alunos e alunas e mostravam a falta de sensibilização para a temática de gênero, para promover o respeito à diversidade que encontramos nas salas de aulas das escolas. Os outros temas citados são importantes e merecem ser analisados, entretanto, não era o tema desta pesquisa. Deixamos como sugestão a outros/as pesquisadores/as preocupados/as com a construção de uma educação justa e democrática.

Pode-se dizer que os resultados desta pesquisa foram ao mesmo tempo positivos e negativos. Por um lado, por representar um trabalho que pode contribuir para a reflexão sobre

o gênero na escola e, por outro, por revelar que ainda ocorrem situações de discriminação e silenciamento de uma parcela significativa da população escolar (as meninas) no meio educacional. O silenciamento e a invisibilidade das relações de gênero que não são reconhecidas nem sequer percebidas pelos sujeitos que atuam na escola representam o resultado mais significativo desta pesquisa.

Com este estudo esperamos ter contribuído para a reflexão sobre as questões de gênero no cotidiano escolar. Salienciamos que tal reflexão pode auxiliar na construção de uma educação mais justa e igualitária, que possibilite a todos e a todas condições de permanecer na escola e se constituir como cidadãos e cidadãs críticos/as, capazes de agir e interagir na sociedade com o intuito de transformá-la num espaço mais justo e igualitário.

REFERÊNCIAS

CARVALHO Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-193, jan./jul. 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27906/29678>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salete. Mulheres e ciências: desafios e conquistas. **INTERthesis**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 20-35, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2011v8n2p20/20565>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

CASAGRANDE, Lindamir Salete et al. Mulher e ciência: pioneiras em ciências da natureza. **Cadernos de artigos sobre Gênero e Tecnologia**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 3-14.

CASAGRANDE, Lindamir Salete. **Entre silenciamentos e invisibilidades**: relações de gênero no cotidiano das aulas de matemática. 2011. 255 f. Tese (Doutorado em Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/372>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; CARVALHO, Marília Gomes de. Desempenho escolar em matemática: o que o gênero tem a ver com isso? In: CASAGRANDE, Lindamir Salete; LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de (Org.). **Igualdade de gênero**: enfrentando o sexismo e a homofobia. Curitiba: Editora UTFPR, 2011. p. 269-306.

COSTA, Claudia de Lima. O leito do procasto: gênero, linguagem e as teorias feministas. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 2, p. 141-174, 1994. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1715>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 121-130, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643865/11342>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. 2011. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire de. Sobre gênero e ciência: tensões, avanços, desafios. In: LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire de; BONNETTI, Alinne. **Gênero, mulheres e feminismos**. Bahia: EDUFBA, 2011. p. 15-28.

LOMBARDI, Maria Rosa. Engenheiras brasileiras: inserção e limites de gênero no campo profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36,

n. 127, p. 173-202, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 08 nov. 2016.

LOURO, Guaciara Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://archive.org/details/scott_gender>. Acesso em: 08 nov. 2016.

SIMIÃO, Daniel Schroeter. Gênero no mundo do trabalho: variações sobre um tema. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, v. 5, ano 2, p. 9-20, 2006.

SOBREIRA, Josimeire de Lima. **Estudantes de engenharia da UTFPR**: uma abordagem de gênero. 2006. 117 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/dissertacoes/2006/ppgte_dissertacao_203_2006.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2016.

MARCOS PARA O RESPEITO À DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO

Toni Reis

“*Eu tive um caso desse, daí ele tava saindo do limite, ele tava saindo dos padrões normais, daí foi chamado, foi falado pra ele ‘olha, independente da sua vida lá fora nós não podemos aceitar isso’, que daí ele tava a verdadeira bicha que eu falo, não era o gay, era a bicha que ia virar um travesti mais deslumbrado.”*

“*Não, ela simplesmente, ela pega a figura feminina, estraçalha, se torna barriguda como um homem bebedor de cerveja, cabelo curto, aquele andar todo, e eu acho que não há necessidade...”*

“*Gay, lésbica não tem problema não, o problema é travesti. Problema no sentido assim que constrange, travesti constrange. É o único problema. Eu acho assim que tem alguns que são muito debochados¹.”*

Estas falas são de professores/as da rede pública de ensino, participantes de grupos focais realizadas em 2009 e que faziam parte de um estudo² em cujos dados crus baseamos nossa tese de doutorado sobre homofobia nas escolas (REIS,

1 Disponível em: <http://www.abglt.org.br/docs/Relatorio_Tecnico_Final.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2016.

2 Disponível em: <http://www.abglt.org.br/docs/Relatorio_Tecnico_Final.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2016.

2012). São a manifestação de atitudes preconceituosas e discriminatórias existentes na sociedade, expressas por figuras de autoridade que formam opiniões – professores/as – dentro de um ambiente – a escola – que, em vez de reproduzir o *status quo*, deveria ser “um espaço de socialização para a diversidade” e uma “ferramenta política emancipatória” (LIONÇO; DINIZ, 2009b, p. 9-10). Além disso, são atitudes capazes de resultar na evasão e no abandono escolar por parte de estudantes lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) em função da discriminação sofrida nesse ambiente (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004).

Apesar do cenário acima, não têm sido poucos os esforços realizados nos últimos quase 70 anos com o intuito de promover a igualdade, a dignidade humana, a não discriminação e a educação para todos/as. Este artigo vai rever algumas das principais iniciativas nesta área, bem como tecer algumas sugestões voltadas para a efetivação do respeito à diversidade sexual na educação, para diminuir a enorme lacuna entre a teoria e a prática no que diz respeito à educação para o respeito à diversidade sexual nas escolas públicas brasileiras.

Tomemos como ponto de partida da discussão e marco histórico referencial a Declaração Universal de Direitos Humanos 1948 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1998). Nos princípios contidos na Declaração em relação à educação tem-se um alicerce para a construção subsequente e contínua de legislação, políticas e diretrizes visando ao aprimoramento da educação.

Estabelece o art. 26 da Declaração:

Toda pessoa tem direito à instrução... A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personali-

de humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais... (ONU, 1948).

Os direitos humanos incluem a igualdade, a liberdade, a dignidade e a não discriminação.

Especificamente em relação à educação, um dos avanços importantes depois da Declaração Universal foi a adoção da Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino.

O preâmbulo da Convenção afirma que compete à UNESCO:

dentro do respeito da diversidade dos sistemas nacionais de Educação, não só prescrever qualquer discriminação em matéria de ensino, mas igualmente promover a igualdade de oportunidade e tratamento para todos nestes campos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1960).

A Convenção define discriminação no contexto do ensino como sendo:

qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino, e, principalmente:

a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino;

(...)

d) de impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1960).

A Convenção foi ratificada pelo Brasil em 1968 e incluída no marco legislativo nacional pelo Decreto Presidencial nº 63.223 (BRASIL, 1968). O Decreto determina que a Convenção “seja executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1960)”.

Ao ratificarem a Convenção, os Estados se comprometeram a dar a maior atenção às recomendações da Conferência Geral da UNESCO para definir as medidas a serem tomadas para lutar contra os diversos aspectos da discriminação no ensino e assegurar a igualdade de oportunidade e de tratamento (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1960).

No Brasil, com o fim da ditadura militar em 1985, houve esforços consideráveis para elaborar uma nova Constituição e promover reformas nas áreas sociais, inclusive na educação. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) incorpora os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos e os preceitos dos tratados, convenções e declarações internacionais estabelecidos e ratificados posteriormente no período de 1948 a 1988, além de levar em consideração as especificidades do próprio país.

Como reflexo disso, os artigos 205 e 206 da Constituição Federal asseguram que:

a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O ensino será ministrado como base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber... (BRASIL, 2008a, p. 136).

Além das disposições específicas sobre a educação formal contidas na Constituição, seu artigo 227 traz preceitos mais abrangentes sobre as condições que devem ser garantidas na infância, adolescência e juventude de uma pessoa, primando-se pela cidadania plena e com ênfase na não discriminação, bem como na eliminação de outros fatores de degradação e exclusão:

é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2008a, p. 144).

As preocupações da Constituição com este desenvolvimento integral e digno logo foram reiteradas e aprofundadas no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990), sendo esta lei a adoção pelo Brasil da Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989). Em relação aos **Direitos Fundamentais**, o art. 7º dispõe que:

a criança e o adolescente têm direito à proteção, à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência (BRASIL, 1990).

Também no ano de 1990, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, aprovaram a **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de**

aprendizagem. O enfoque da Declaração está na promoção do acesso a condições iguais de educação, em especial por populações tradicionalmente desprovidas desse acesso, citando-se especificamente as pessoas pobres, as meninas e as mulheres em determinadas culturas, entre outros grupos marginalizados. A Declaração menciona “minorias étnicas, raciais e linguísticas” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990, p. 4), mas não aborda as minorias sexuais. Por outro lado, estabelece que “os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990, p. 4).

Afirma a Declaração que a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem:

confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos **que difiram dos seus**, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990, p. 3, grifo nosso).

No Brasil, em 1994, o Ministério da Educação e do Desporto publicou as Diretrizes para uma política educacional em sexualidade. Nas Considerações Conceituais das Diretrizes, o papel da educação sexual é visto como o de ser um dos marcos teóricos referenciais necessários para o ser humano

implementar com eficiência seu roteiro existencial, para construir a sua felicidade, vivenciar os valores da cidadania e elaborar as condições necessárias para a melhoria da qualidade de vida... [e que deve dar-lhe]... direcionamento, coerência e harmonia às suas ações e propósitos (BRASIL, 1994, p. 11).

Na definição do conceito e das finalidades da educação sexual, encontra-se uma visão mais holística da mesma, no sentido de que “o sexo não se restringe apenas à finalidade reprodutiva, mas é também uma fonte de prazer e uma forma de expressão de amor” (BRASIL, 1994, p. 17) e que, portanto, a educação sexual “deve ser entendida no sentido amplo e abrangente de educação para a plenitude do exercício da sexualidade humana” (BRASIL, 1994, p. 17). Afirma ainda que:

a Educação Sexual não pode estar a serviço exclusivo de objetivos circunstanciais, como por exemplo a profilaxia das Doenças Sexualmente Transmissíveis e a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (DST/Aids), da gestação indesejada e dos sexismos (BRASIL, 1994, p. 19).

Da mesma forma:

a Educação Sexual, como a educação em geral, não deve ser considerada apenas como um processo de transmissão cultural, através do qual uma geração transfere para outra suas invenções e descobertas, crenças e valores, conceitos e preconceitos sexuais (BRASIL, 1994, p. 18).

As Diretrizes identificam três dimensões da sexualidade que a educação sexual deve promover: a saúde sexual e reprodutiva; a sexualidade como expressão humana de um bem coletivo, regida pelos valores, normas e crenças de um

povo; e a sexualidade como um bem individual a serviço do enriquecimento e crescimento harmonioso da pessoa humana. Afirmam as Diretrizes que:

Com estes objetivos a Educação em Sexualidade está indissociavelmente ligada ao desabrochar da vida humana individual, do desenvolvimento socioafetivo, da construção da pessoa, da história social, cultural e ética da sociedade (BRASIL, 1994, p. 18).

Na citação acima, a frase **sexualidade... regida pelos valores, normas e crenças de um povo** parece apontar para uma visão heteronormativa da sexualidade, o que se reitera nas seguintes palavras:

a convivência entre o masculino e o feminino torna todas as relações sociais inevitavelmente sexuadas. Herdamos um sexo. A cultura e a sociedade vão nos dizer o que devemos fazer com ele (BRASIL, 1994, p. 15).

Vale destacar também que as Diretrizes não fazem menção específica da homossexualidade, bissexualidade, transexualidade ou travestilidade, e se referem uma única vez à orientação sexual, conforme segue:

Também a vivência individual da condição masculina ou feminina influi na evolução da fisionomia cultural, no tipo e nas relações da família, no relacionamento social, político, econômico, na modificação de papéis e na redefinição de status, nas lutas pelo poder, nos limites do direito sobre o corpo sexuado, na procriação, na liberdade da orientação sexual, nos costumes e nos hábitos (BRASIL, 1994, p. 15).

Assim o documento muda de perspectiva, da aparente naturalização das normas impostas pela cultura/sociedade, para o reconhecimento de sua interferência na sexualidade das pessoas:

ora repressiva, ora permissiva, a sociedade não cessa de interferir, através de suas instituições, no comportamento sexual das pessoas, definindo, no tempo e no espaço, padrões de comportamento sexual culturalmente aceitáveis (BRASIL, 1994, p. 15).

E reconhece a individualidade e a unicidade da sexualidade de cada pessoa:

a sexualidade não é apenas um conjunto de atos reflexos herdados ou adquiridos na convivência social. Ela é também uma forma de satisfazer as exigências psicológicas do indivíduo (BRASIL, 1994, p. 15).

O Posicionamento Ideológico apresentado nas Diretrizes é um elemento-chave das mesmas, cuja visão holística e ampla da educação sexual merece ser citada integralmente:

O grande ponto nuclear é que a Educação Sexual, para que seja humanizadora, deve abarcar toda a abrangência das dimensões do humano e ser direcionada para as ações de valorização da qualidade de vida, procurando sempre o equilíbrio do homem consigo mesmo e com o ambiente social e físico que o rodeia.

- A Educação Sexual deve transmitir, sem dogmatismos, os sistemas de valores e os padrões de conduta social, de modo a permitir ao indivíduo refletir, discutir e optar pela construção de seu próprio destino e pela remodelação da sociedade em que deseja viver.

- A Educação Sexual deve promover a compreensão e a reflexão do conteúdo social e a dimensão do afeto que dão significado à conduta sexual humana, além de fornecer informações científicas de caráter biológico.
- A Educação Sexual deve apoiar e promover o direito do indivíduo de escolher livremente as opções e alternativas de sua conduta sexual, devendo enfatizar, paralelamente, a noção de sexualidade responsável, divulgando as consequências do uso indevido do sexo, na saúde individual e coletiva.
- A Educação Sexual deve ser transmitida por quem esteja consciente da beleza, da respeitabilidade e da dignidade da sexualidade humana, liberada de culpa e depurada de concepções míticas.
- A Educação Sexual deve ser transmitida por quem esteja adequado com sua própria sexualidade, e acredite na atividade sexual humana como uma forma saudável de prazer, de procriação e de comunicação interpessoal.
- A Educação Sexual deve ser transmitida por quem respeite os valores do indivíduo e do grupo social, e acredite que a sexualidade humana é um fator de crescimento da pessoa e da sociedade, opondo-se ao emprego do sexo como instrumento de poder e dominação.
- A Educação Sexual deve ser transmitida por quem não se considere o dono da verdade, mas por quem esteja aberto ao diálogo (BRASIL, 1994, p. 23-24).

A fim de alcançar essas ideias, o documento estabelece onze diretrizes e respectivas recomendações para a operacionalização de um programa de educação sexual na escola. Entre elas, a quinta diretriz estabelece que o programa de capacitação deve fazer constar temas como os que seguem e que este conteúdo programático deve ser flexível para adaptar-se às características e necessidades dos diferentes grupos de treinamento:

- anatomofisiologia da sexualidade e da reprodução;
- noções de planejamento familiar;
- sexualidade e drogas;
- Doenças Sexualmente Transmissíveis e a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (DST/Aids);
- visão histórico-cultural da sexualidade;
- sexualidade da criança e do adolescente;
- identidade e papéis sexuais;
- disfunções, desvios e inadequações sexuais;
- preconceitos, mitos e credences sexuais;
- sexualidade, família e cidadania;
- as dimensões do amor (BRASIL, 1994, p. 23-24).

Percebe-se que as Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade foram avançadas e abrangentes, contemplando diversos fatores relacionados à sexualidade e não apenas a tradicional abordagem biológica acerca da reprodução da espécie. Também contemplavam as diversas faixas etárias, desde a pré-escola até o ensino profissionalizante e superior, e apontavam para a necessidade de envolver todos os possíveis atores, além dos profissionais de educação. Podem ser uma base excelente para a realização da educação em sexualidade no Brasil.

Em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Brasil (1996). Segundo a definição do art. 1º da lei:

a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 2008b, p. 7).

Com relação aos princípios e fins da educação nacional, a lei estabelece que:

a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2008b).

De especial relevância é o artigo 3º que dispõe sobre os princípios da educação e entre eles destacam-se: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e “IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 2008b).

Observa-se que tanto a Lei de Diretrizes e Bases quanto a Constituição Federal primam pela igualdade, liberdade, cidadania e o pleno desenvolvimento das pessoas, no que diz respeito ao papel da educação e o acesso ao mesmo.

Nos anos seguintes à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Básico e também para o Ensino Médio.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Básico são divididos em dez volumes. O décimo e último volume é intitulado *Pluralidade Cultural e Orientação Sexual*. Neste sentido, o termo **orientação sexual** refere-se à educação sexual e o termo **pluralidade cultural** refere-se a tudo quanto é diversidade, menos à diversidade sexual:

A diversidade marca a vida social brasileira. Encontram-se diferentes características regionais, diferentes manifestações de cosmologias que ordenam de maneiras diferenciadas a apreensão do mundo, formas diversas de organização social nos diferentes grupos e regiões, multi-

plicidade de modos de relação com a natureza, de vivência do sagrado e de sua relação com o profano. O campo e a cidade propiciam às suas populações vivências e respostas culturais muito diferenciadas que implicam ritmos de vida, ensinamentos de valores e formas de solidariedade distintas. Os processos migratórios colocam em contato grupos sociais com diferenças de fala, de costumes, de valores, de projetos de vida (BRASIL, 1997a, p. 25).

O texto dos PCNs explica o raciocínio por trás da abordagem dada à educação sexual no currículo, enquanto **tema transversal**:

optou-se por integrar a Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais, através da transversalidade, o que significa que tanto a concepção quanto os objetivos e conteúdos propostos por Orientação Sexual encontram-se contemplados pelas diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, o posicionamento proposto pelo tema de Orientação Sexual, assim como acontece com todos os Temas Transversais, estará impregnando toda a prática educativa. Cada uma das áreas tratará da temática da sexualidade através da sua própria proposta de trabalho. Ao se apresentar os conteúdos de Orientação Sexual, serão explicitadas as articulações mais evidentes de cada bloco de conteúdo com as diversas áreas (BRASIL, 1997a, p. 87).

Assim, como afirma o texto:

“o trabalho de Orientação Sexual deverá, portanto, acontecer de duas formas: dentro da programação, através dos conteúdos já transversalizados nas diferentes áreas do currículo, e de forma extraprogramática, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema” (BRASIL, 1997a, p. 88).

Os conteúdos previstos pelos PCNs para a educação sexual no ensino básico são organizados em três blocos: Corpo; Matriz da Sexualidade; Relações de Gênero; e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids (BRASIL, 1997a).

A descrição do conteúdo Relações de Gênero inicia-se com uma visão biologicista, binária e heteronormativa: “o conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos” (BRASIL, 1997a, p. 98-99). Porém, mais adiante afirma que na discussão sobre relações de gênero deve-se “questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação” (BRASIL, 1997a, p. 99).

O texto faz uma única menção à homossexualidade, porém não traz como conteúdo para a 1ª à 4ª séries, e sim para a 5ª série em diante:

isso porque, a partir da puberdade, os alunos também já trazem questões mais polêmicas em sexualidade, já apresentam necessidade e melhores condições de refletir sobre temáticas como aborto, virgindade, homossexualidade, pornografia, prostituição e outras (BRASIL, 1997a, p. 88).

Especificamente em relação ao ensino médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais representam o resultado de um processo de reforma curricular que “se pauta nas constatações sobre as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral” (BRASIL, 2002, p. 15). Com essa reforma, “os PCNs do ensino médio buscam dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização e evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade” (BRASIL, 2002, p. 12).

O documento dos PCNs para o ensino médio é dividido entre as **Bases Legais** e o currículo propriamente dito. As bases legais que fundamentam os parâmetros curriculares incluem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e também as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), instituídas pela Resolução nº 3 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação, de 26 de junho de 1998. No documento dos PCNs, reproduz-se o texto do Parecer CEB nº 15/98, que se posicionou pela aprovação da Resolução.

No item 4 do Parecer, intitulado Diretrizes para uma pedagogia da qualidade, tem-se como diretrizes, inclusive, a identidade, a diversidade e a autonomia. No que diz respeito às considerações especificamente sobre a diversidade, afirma-se que:

Diversidade, no entanto, não se confunde com fragmentação, muito ao contrário. Inspirada nos ideais da justiça, **a diversidade reconhece que para alcançar a igualdade, não bastam oportunidades iguais. É necessário também tratamento diferenciado.** Dessa forma, a diversidade da escola média é necessária para contemplar as desigualdades nos pontos de partida de seu alunado, que requerem diferenças de tratamento como forma mais eficaz de garantir a todos um patamar comum nos pontos de chegada (BRASIL, 1997a, p. 81, grifo nosso).

Percebe-se na afirmação sobre a necessidade do **tratamento diferenciado** uma referência precursora às políticas afirmativas que viriam a se estabelecer na primeira década do século XXI no Brasil, em relação ao acesso de todos e todas à educação, como, por exemplo, o sistema de cotas nas universidades públicas para estudantes negros e negras. Porém, não se pode dizer, ainda, que as **diferenças de tratamento** tam-

bém se estenderam aos/às estudantes LGBT, com a exceção do reconhecimento do nome social³ de travestis e transexuais nas escolas e nos registros escolares em alguns estados, a partir do ano de 2008. No entanto, na parte dos PCNs para o Ensino Médio que trata do currículo propriamente dito, não se entra em detalhes em relação à sexualidade ou ao respeito à diversidade sexual.

Em 1997/1998, concomitantemente com os Parâmetros Curriculares Nacionais, foram publicados os cadernos de Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a 1ª à 4ª séries e para a 5ª à 8ª séries do ensino fundamental. Os Temas Transversais comuns a ambos os cadernos são ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual. O tema transversal orientação sexual, neste contexto, diz respeito à educação sexual, e não à orientação sexual, enquanto hetero, bi ou homossexualidade. Assim, este tema visa que a sexualidade e as questões a ela associadas sejam exploradas transversalmente em diversas áreas do currículo, na medida em que for apropriado e não apenas na disciplina de biologia, por exemplo.

Ambos os cadernos afirmam que a introdução dos temas transversais no currículo não significa que foram criadas novas áreas ou disciplinas:

os objetivos e conteúdos dos Temas Transversais devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola. É essa forma de organizar o trabalho didático que recebeu o nome de transversalidade (BRASIL, 1997b, p. 15).

³ Nome social: o nome escolhido por travestis e transexuais, em substituição ao seu nome de registro civil, e que melhor se adequa à sua identidade de gênero e aparência física.

Segundo os cadernos, os temas transversais foram eleitos baseados em critérios, incluindo o critério da **urgência social** que diz respeito às “questões graves, que se apresentam como obstáculos para a concretização da plenitude da cidadania, afrontando a dignidade das pessoas e deteriorando sua qualidade de vida” (BRASIL, 1997b, p. 25-26). Ainda, os PCNs elegeram princípios, segundo os quais orientar a educação escolar, baseados no texto da Constituição Federal, quais sejam a dignidade da pessoa humana e a igualdade de direitos.

No caderno para a 1ª à 4ª séries, o tema orientação sexual indica “três eixos fundamentais para nortear a intervenção do professor: Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS” (BRASIL, 1997b, p. 28). Segundo informa o caderno:

A abordagem do corpo como matriz da sexualidade tem como objetivo propiciar aos alunos conhecimento e respeito ao próprio corpo e noções sobre os cuidados que necessitam dos serviços de saúde. A discussão sobre gênero propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis. O trabalho de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS possibilita oferecer informações científicas e atualizadas sobre as formas de prevenção das doenças. Deve também combater a discriminação que atinge portadores do HIV e doentes de AIDS de forma a contribuir para a adoção de condutas preventivas por parte dos jovens (BRASIL, 1997b, p. 28).

Já no caderno para a 5ª à 8ª séries, o tema orientação sexual ocupa 45 páginas e é tratado em mais profundidade, embora se note novamente na justificativa da inclusão deste tema a ênfase no “grande crescimento da incidência de gravidez in-

desejada entre as adolescentes e... o risco da infecção pelo HIV (vírus da aids) entre os jovens” (BRASIL, 1998, p. 291).

Por outro lado, este caderno é muito mais abrangente nos tópicos que apresenta como exemplos a serem abordados no processo educativo, não só para promover o respeito à diversidade alheia como também a própria experiência individual da sexualidade:

Com a inclusão da Orientação Sexual nas escolas, a discussão de questões polêmicas e delicadas, como masturbação, iniciação sexual, o “ficar” e o namoro, **homossexualidade**, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia, dentro de uma perspectiva democrática e pluralista, em muito contribui para o bem-estar das crianças, dos adolescentes e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura (BRASIL, 1998, p. 293, grifo nosso).

O caderno afirma que “a finalidade do trabalho de Orientação Sexual é contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade” (BRASIL, 1998, p. 311) e também desenvolver “o respeito a si e ao outro” (BRASIL, 1998).

Uma deficiência dos Temas Transversais é que não fixam a matéria no currículo e são atribuídos vagamente a determinadas disciplinas. O resultado da falta de direcionamento é a ausência da abordagem do tema na escola. Segundo Freitas et al. (2011, sem paginação), também “resulta na invisibilidade da homossexualidade e [...] não contribui para uma visão plural da sexualidade nem para a diminuição de preconceitos contra a diversidade de expressões da sexualidade humana”.

Esta visão é compartilhada e aprofundada por Pochay, Oliveira e Imperatori (2009, p. 115-116):

Apesar de diretrizes políticas no campo da educação afirmarem a necessidade de incluir transversalmente a temática da sexualidade e do gênero nos materiais didático-pedagógicos, com clara menção à desconstrução de estereótipos e preconceitos, as estratégias discursivas predominantes nos livros em uso nas escolas públicas brasileiras são o silêncio sobre a diversidade sexual e a naturalização da heterossexualidade... Como estratégia discursiva, o silêncio sobre a diversidade sexual pode resultar não de uma intenção de calar, mas da deliberada manutenção do discurso heteronormativo, objetivando a produção e a reprodução de um sentido que se propõe hegemônico, inquestionável, normativo.

Além disso, há a questão do preparo dos/das professores/as em lidar com o assunto do respeito à diversidade sexual. Como observa Junqueira:

ao mesmo tempo, é preciso considerar que, embora louváveis, ações isoladas tenderão a produzir efeitos limitados enquanto os temas da diversidade sexual estiverem ausentes da formação inicial e continuada de profissionais da educação e não comparecerem de maneira nítida e bem articulada nas diretrizes para os sistemas de ensino (JUNQUEIRA, 2009, p. 164).

O próximo marco no desenvolvimento das políticas públicas para a educação é o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), e com previsão de duração de dez anos. Segundo o art. 2º da lei, o Plano Nacional deve servir de base para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborarem “planos decenais correspondentes” (BRASIL, 2009a, p. 94). Isto está em consonância com a

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que institui a Década da Educação (art. 87) e estabelece a elaboração pela União de um plano decenal, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (art. 9º), que esteja em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1996).

No diagnóstico do ensino fundamental, o Plano Nacional faz observações contundentes quanto à exclusão social e motivos que levam à evasão e ao abandono escolar, sendo estes também aplicáveis aos(às) estudantes LGBT:

A exclusão da escola de crianças na idade própria, seja por incúria do poder público, seja por omissão da família e da sociedade, é a forma mais perversa e irremediável de exclusão social, pois nega o direito elementar de cidadania, reproduzindo o círculo da pobreza e da marginalidade e alienando milhões de brasileiros de qualquer perspectiva de futuro (BRASIL, 2001).

Na maioria das situações, o fato de ainda haver crianças fora da escola não tem como causa determinante o déficit de vagas, está relacionado à precariedade do ensino e às condições de exclusão e marginalidade social em que vivem segmentos da população brasileira (BRASIL, 2001).

Entre as diretrizes para o ensino fundamental consta que, além do currículo composto pelas disciplinas tradicionais, propõe-se “a inserção de temas transversais como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, entre outros” (BRASIL, 2001). Observa-se que o tema transversal da orientação sexual não foi especificado, ficando ocultado nos **outros**.

Por outro lado, as diretrizes para o ensino médio são mais explícitas quanto ao papel da educação em preparar os/as estudantes para o convívio social harmônico:

Preparando jovens e adultos para os desafios da modernidade, o ensino médio devesse permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: autoaprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; **habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades** (BRASIL, 2001).

O Plano Nacional não se detém às especificidades da educação sexual ou da educação para o respeito à diversidade, porém, nos objetivos e metas para o ensino fundamental e para o ensino superior, constam considerações que muito se aproximam a questões tangentes à população LGBT. São elas, respectivamente:

11) Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios **a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios** ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio (BRASIL, 2001).

(...)

12) Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se referem à abordagem tais como: **gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância)**, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais (BRASIL, 2001).

Avançando na linha do tempo, na versão original do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), publicado em 2003, afirma-se que:

educar em direitos humanos é fomentar processos de educação formal e não-formal, de modo a contribuir para a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, **o respeito à pluralidade e à diversidade sexual**, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas (BRASIL, 2003, p. 7, grifo nosso).

A apresentação da nova versão do PNEDH, datada de 10 de dezembro de 2006, ressalta suas origens, seus princípios e propósitos:

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada.

O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã (BRASIL, 2009b, p. 11).

Deve-se acrescentar que o Plano Nacional também tem como fundamento o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, cujo Plano Inicial de Ação (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2006) foi adotado por todos os Estados-Membros na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 14 de julho de

2005, dando seguimento à Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995-2004), visando avançar com a implementação de programas de educação em direitos humanos em todos os setores e demonstrando novamente a importância das Nações Unidas para a promoção dos direitos humanos nos países.

Na introdução do PNEDH, retrata-se um cenário que aponta claramente para a necessidade da educação em direitos humanos:

Além do recrutamento da violência, tem-se observado o agravamento na degradação da biosfera, a generalização dos conflitos, **o crescimento da intolerância** étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, **de gênero, de orientação sexual**, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, mesmo em sociedades consideradas historicamente mais tolerantes, como revelam as barreiras e discriminações e imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo. Há, portanto, um claro descompasso entre os indiscutíveis avanços no plano jurídico-institucional e a realidade concreta da efetivação dos direitos (BRASIL, 2009a, p. 21, grifos nossos). Ainda há muito para ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, **orientação sexual, identidade de gênero**, geração e deficiência (BRASIL, 2009b, p. 23, grifo nosso).

Com relação à concepção e aos princípios relativos à educação básica, o PNEDH afirma que “é necessário concentrar esforços, desde a infância, na formação de cidadãos/ãs, com atenção especial às pessoas e segmentos sociais historicamente excluídos e discriminados” (BRASIL, 2009b, p. 32).

O Plano Nacional também afirma que um dos princípios norteadores na educação básica é que:

a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, **de gênero, de orientação sexual**, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação (BRASIL, 2009b, p. 32, grifo nosso).

Em relação aos temas de interesse nesta discussão, a ação programática a seguir para a educação básica vem ao encontro tanto do conteúdo do currículo quanto à necessidade da formação continuada dos/as profissionais da educação:

9. 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** (BRASIL, 2009b, p. 33, grifo nosso).

Na concepção e nos princípios relativos à educação superior, o Plano reafirma que é das:

instituições de ensino superior a nobre tarefa de formação de cidadão(ãs) hábeis para participar de uma sociedade livre, democrática e tolerante com as diferenças étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, **de gênero, de orientação sexual**, de opção política, de nacionalidade, dentre outras (BRASIL, 2009b, p. 38, grifo nosso).

O Plano Nacional de Educação é interessante pelo fato de que pensa além da educação básica, média e superior, para também contemplar a educação em outras áreas de fundamental importância para a promoção e defesa dos direitos humanos. É o caso da Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança, bem como da Educação e da Mídia, sendo que para estas áreas a menção específica é feita de gays, lésbicas, transgêneros, transexuais e bissexuais (GLTTB)”(BRASIL, 2009b, p. 51) e “gênero e orientação sexual” (BRASIL, 2009b, p. 54).

Em 2004 o Governo Federal lançou o programa Brasil Sem Homofobia, com 53 ações envolvendo 10 ministérios. A seção do Programa de Ações que trata da educação é intitulada “Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual” (BRASIL, 2004, p. 22) e a Ação específica para a educação é “Elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual” (BRASIL, 2004). A Ação é dividida nos seguintes tópicos:

- a) fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade;
- b) formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia;
- c) estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia;
- d) apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores;
- e) divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana;

- f) estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB;
- g) criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas (BRASIL, 2009b, p. 22-23).

A Ação deu lugar ao financiamento de alguns projetos de ONGs, inicialmente, sem porém ter continuidade nesta área. Por outro lado, resultaram também da Ação iniciativas mais duradouras, como o curso Gênero e Diversidade na Escola e o curso Escola que Protege. Em 2009, as deliberações da I Conferência Nacional LGBT (realizada em 2008) foram transformadas no Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT (BRASIL, 2009c), com ações previstas, inclusive com 17 ações na área da educação, até 2011/2012, dando continuidade ao processo iniciado com o Programa Brasil Sem Homofobia.

Voltando à linha do tempo, em 2007, o Ministério da Educação lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação, que seria um desdobramento do Plano Nacional de Educação (2001), visando, entre outras coisas, a preencher a lacuna que este último deixou em termos das “ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação” (BRASIL, 2007, p. 7). O Plano de Desenvolvimento é um documento discursivo que traz um programa de ações e princípios para a Educação Básica, a Educação Superior, a Educação Profissional e Tecnológica e para a Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade.

Entre os princípios que norteiam o Plano de Desenvolvimento da Educação, tem-se:

Construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Não há como construir uma sociedade livre, justa e solidária sem uma educação republicana, pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade... [bem como] o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2007, p.5-6).

No tocante à diversidade, no entanto, o Plano de Desenvolvimento se restringe a uma discussão da Educação de Jovens e Adultos, com ponderações mais extensas sobre o analfabetismo e a alfabetização, bem como brevíssimas considerações sobre regionalidades e “a reserva indígena, a comunidade quilombola e o assentamento” [de pessoas sem terra] (BRASIL, 2007, p. 37). Questões de gênero ou diversidade sexual não são especificadas no documento.

A Conferência Nacional de Educação Básica de 2008 aprovou várias deliberações dentro do eixo temático de Inclusão e Diversidade na Educação Básica, elencadas a seguir:

Quanto à **diversidade sexual**, as políticas de inclusão e diversidade na educação básica deverão:

1. realizar constantemente a análise de livros didáticos e paradidáticos utilizados nas escolas - conteúdos e imagens -, para evitar as discriminações de gênero e de diversidade sexual e, quando isso for constatado, retirá-los de circulação;
2. desenvolver e ampliar programas de formação inicial e continuada em sexualidade e diversidade, visando a superar preconceitos, discriminação, violência sexis-

ta e homofóbica no ambiente escolar, e assegurar que a escola seja um espaço pedagógico, livre e seguro para todos/todas, garantindo a inclusão e a qualidade de vida;

3. rever e implementar diretrizes, legislações e medidas administrativas para os sistemas de ensino promoverem a cultura do reconhecimento da diversidade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual no cotidiano escolar;
4. garantir que a produção de todo e qualquer material didático-pedagógico incorpore a categoria “gênero” como instrumento de análise, e que não se utilize de linguagem sexista, homofóbica e discriminatória;
5. inserir os estudos de gênero e diversidade sexual no currículo das licenciaturas (BRASIL, 2008c, p. 78-79, grifo dos autores).

A questão da abordagem do tema da diversidade sexual nos materiais didático-pedagógicos é de particular relevância e ressurge nas deliberações da Conferência Nacional de Educação (2010). Em sua publicação sobre a análise exaustiva destes materiais, Lionço e Diniz informam que “nos livros didáticos brasileiros distribuídos para as escolas públicas, não há menção explícita à diversidade sexual” (LIONÇO; DINIZ, 2009a, p. 48). As autoras também revelam que:

o tema da desigualdade de gênero está presente nos livros didáticos como uma resposta às diretrizes políticas de promoção da equidade social entre homens e mulheres... No entanto, o mesmo compromisso democrático não atingiu os livros didáticos no tocante à inclusão da diversidade sexual. Se sobre o racismo, o sexismo e a opressão pela deficiência os livros são claramente críticos, sobre a diversidade sexual a opção discursiva é o silêncio (LIONÇO; DINIZ, 2009a, p. 60).

Os resultados da análise das autoras demonstram a necessidade de pôr em prática as deliberações das Conferências de Educação, além de apontar para um fator capaz de contribuir para a manutenção da homofobia no ambiente escolar e, por conseguinte, na sociedade como um todo.

Lançado em 2009, o Programa Nacional de Direitos Humanos III (PNDH 3), no seu Eixo Orientador V, intitulado **Educação e Cultura em Direitos Humanos**, reconhece e faz referência específica à necessidade de também tratar do tema da orientação sexual e identidade de gênero na educação básica:

Na educação básica, a ênfase do PNDH-3 é possibilitar, desde a infância, a formação de sujeitos de direito, priorizando as populações historicamente vulnerabilizadas... Conhecer o diferente, desde a mais tenra idade, é perder o medo do desconhecido, formar opinião respeitosa e combater o preconceito, às vezes arraigado na própria família. No Programa, essa concepção se traduz em propostas de mudanças curriculares, incluindo a educação transversal e permanente nos temas ligados aos Direitos Humanos e, mais especificamente, o estudo da temática de **gênero e orientação sexual**, das culturas indígena e afro-brasileira entre as disciplinas do ensino fundamental e médio (BRASIL, 2010c, p. 150, grifo nosso).

No mesmo Eixo Orientador, **Educação e Cultura em Direitos Humanos**, tem-se a Diretriz 19: **Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras**, cuja primeira ação programática prevê o estabelecimento de:

diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica para a inclusão da temática de educação e cultura em Direitos Humanos, promovendo o reconhecimento e o respeito das diversidades de gênero, **orientação sexual, identidade de gênero**, geracional, étnico-racial, religiosa, com educação igualitária, não discriminatória e democrática (BRASIL, 2010c, p. 155, grifo nosso).

Estas diretrizes têm como responsáveis a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, o Ministério da Educação e a Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República.

Em 2010, foi realizada a Conferência Nacional de Educação. O Documento Final, contendo as deliberações da Conferência, define com clareza e de forma abrangente, diferente do Plano de Desenvolvimento da Educação, o que se entende por diversidade:

Como função social, cabe reconhecer o papel estratégico das instituições da educação básica e superior na construção de uma nova ética, centrada na vida, no mundo do trabalho, na solidariedade e numa cultura da paz, superando as práticas opressoras, de modo a incluir, efetivamente, os grupos historicamente excluídos: negros, quilombolas, pessoas com deficiência, povos indígenas, trabalhadores do campo, mulheres, LGBTQ+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais), entre outros (BRASIL, 2010a, p. 29-30).

O Documento Final também define e justifica as ações afirmativas voltadas para a promoção da inclusão social, inclusive na área da educação:

As **ações afirmativas** são políticas e práticas públicas e privadas que visam à correção de desigualdades e injustiças históricas face a determinados grupos sociais (mulheres/homens, população LGBT - lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais - negros/as, indígenas, pessoas com deficiência, ciganos). São políticas emergenciais, transitórias e passíveis de avaliação sistemática. Ao serem implementadas poderão ser extintas no futuro, desde que comprovada a superação da desigualdade original. Elas implicam uma mudança cultural, pedagógica e política. Na educação, dizem respeito ao direito a acesso e permanência na instituição escolar aos grupos dela excluídos, em todos os níveis e modalidades de educação (BRASIL, 2010a, p. 126, grifo dos autores).

As deliberações apresentadas no Documento Final em relação ao eixo temático VI – **justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade**, são extensas (há 25 delas) em relação a gênero e diversidade sexual. Em suma, as deliberações têm o potencial de ter um impacto futuro considerável na política federal de educação nesta área, abordando, entre outros, os aspectos da formação inicial e continuada dos/das profissionais da educação nesses temas; a reorganização da proposta curricular nacional, voltada para uma educação não sexista, tendo o estudo de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, diversidade sexual e educação sexual, como disciplina obrigatória; materiais didáticos diversos, que ao mesmo tempo promovam o respeito à diversidade e também sejam livres de conteúdos capazes de incentivar a discriminação; e a atuação preventiva por parte dos sistemas educacionais para evitar a evasão motivada por homofobia (BRASIL, 2010a).

Percebe-se que o mecanismo democrático das Conferências sociais, que permite a ampla participação da popu-

lação e dos setores interessados, possibilitou a aprovação de deliberações essenciais para a população LGBT nos ambientes educacionais, as quais deveriam ser incorporadas nas políticas públicas de educação.

No entanto, a partir da suspensão do material do projeto Escola Sem Homofobia pela Presidenta da República em 2011, percebe-se que houve um congelamento, quando não estagnação, das políticas públicas afirmativas para a população LGBT no âmbito do Executivo Federal.

Também preocupa o Plano Nacional de Educação para o período 2011 a 2020. Além do atraso (o projeto de lei que criou o Plano foi apresentado na Câmara dos Deputados apenas em 20 de dezembro de 2010 e somente foi aprovado em 2014), o texto aprovado, quando comparado com as 25 deliberações da Conferência Nacional de Educação de 2010, deixou muito a desejar no que diz respeito às ações de educação relativas à população LGBT. O substitutivo ao projeto de lei, elaborado pelo Senado, resultou – entre outras alterações – na eliminação do texto que especificava as formas mais graves de desigualdade.

São diretrizes do PNE (...) a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual e na erradicação de todas as formas de discriminação (BRASIL, 2014, p. 1).

Além de remover a flexão de gênero (ex. o/a professor/a) de todo o texto, permanecendo assim o uso genérico do masculino e inevitavelmente contribuindo para a perpetuação do machismo e desrespeitando o fato de que a maioria das pessoas que lecionam é do sexo feminino.

Em conclusão, ainda que tenham sido revisitados apenas alguns dos principais marcos, percebe-se que há uma quantidade considerável de diretrizes para o respeito à diversidade sexual e combate à homofobia nas escolas públicas brasileiras.

Mesmo assim, afirmações como as que seguem, obtidas por meio de grupos focais com professores/as, indicam a falta de formação inicial, assim como oportunidades de capacitação ou a insuficiência da mesma nesta área:

Na minha formação dentro da biologia o máximo que eu tive foi o... eu não tive uma matéria específica dentro dessa área de educação, educação sexual de como é que você vai ensinar aos seus alunos.

O problema está aí, nunca foi abordado, quando aparece a gente tenta resolver, não sabe como, vai, vai arremendando... (REIS, 2012, p. 211).

Outro fator identificado como dificultador é a ausência da matéria no currículo:

O fato da sexualidade não estar assim presente dentro do conteúdo, não tem como você trabalhar isso, só à parte, sendo que muitas vezes, você não tá vendo a coisa acontecer. Se a coisa acontecer, você vai orientar. Se a coisa não acontecer, você deixa passar... (REIS, 2012, p. 212).

A opinião de que a promoção do respeito à diversidade sexual e o enfrentamento da discriminação devem constar no currículo também surge na literatura, como, por exemplo, nas recomendações da UNESCO, de que:

Os esforços nas escolas e universidades [para combater a discriminação contra pessoas LGBT ou pessoas perce-

bidas como tais] incluindo os conselhos e a direção escolares, políticas, a postura dos(das) professores(as) e os currículos, devem enfrentar preconceitos homofóbicos e transfóbicos, e não reforçá-los. Devem ser adaptados para determinadas matérias que devem levar em consideração as características e necessidades específicas dos(das) adolescentes LGBT, como é o caso da educação sexual, por exemplo (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2012, p. 1-2, tradução nossa).

A importância da inclusão no currículo também é reforçada por Abramovay, Cunha e Calaf (2009, p. 439-440) que recomendam “inserir, como discussão curricular, a questão das diferentes discriminações (racismo, homofobia, religião, características físicas, pobreza e gênero)”.

Ocorre aqui uma mudança de enfoque, saindo da educação sexual e entrando em outras disciplinas. Esta talvez possa ser uma estratégia para amenizar a polêmica da diversidade sexual e da homofobia, desvinculando-as do enfoque em educação sexual. Torna-se cada vez mais evidente que a tendência histórica de tratar da questão da diversidade sexual como parte da educação sexual não é mais uma abordagem apropriada no contexto contemporâneo. Com efeito, o assunto deve se inserir na educação em direitos humanos e da cultura da paz. O princípio maior, inclusive da Constituição Federal, é que todas as pessoas são iguais perante a lei e que sua dignidade humana deve ser respeitada. Assim, uma abordagem biologizante que procura **explicar** por que as pessoas têm sexualidades diferentes reforça o (pré) conceito contra sexualidades desviantes e reforça a predominância da heteronormatividade. A alternativa seria partir

do pressuposto de que todas as pessoas têm direitos iguais e devem ser respeitadas, independente de sua cor, raça, capacidade física e mental, sexo, orientação sexual, identidade de gênero e assim por diante. Para tanto, seria necessário reposicionar a abordagem do respeito à diversidade sexual em outra área do currículo.

No entanto, para Russell (2011), ainda é desconhecido exatamente como o currículo pode ser modificado para que a inclusão dos/das estudantes LGBT seja efetivamente promovida. O autor indaga o que é importante neste sentido, o contexto em que o assunto é abordado? A restrição do assunto a algumas matérias ou sua abordagem na maioria delas? Materiais visuais? Interações informais entre professores/as e estudantes? O autor conclui que pesquisas adicionais se fazem necessárias nessa área:

Do ponto de vista de políticas e práticas, pesquisas adicionais são necessárias para identificar quais dimensões dos currículos inclusivos terão a maior influência sobre o estabelecimento de um ambiente escolar seguro (RUSSELL, 2011, p. 130, tradução nossa).

Além disso, para implementar um currículo eventualmente definido nesta área, é preciso ter profissionais de educação preparados/as para tal, o que envolve investimento pelas autoridades competentes. Conforme destaca Junqueira:

sem forte investimento na formação de professores(as) para a promoção da diversidade sexual, de pouco servirão as diretrizes para os sistemas, pois elas não produzirão automaticamente sujeitos dispostos ou aptos a implementá-las (JUNQUEIRA, 2009, p. 164-165).

Neste sentido, aponta-se como necessidade a capacitação dos/das profissionais de educação que tenham disposição para trabalhar a temática do respeito à diversidade sexual e o combate à homofobia no ambiente escolar.

Para ser efetivo e mudar o paradigma apontado acima da concentração dos esforços em um/a ou poucos/as profissionais, com o conseqüente risco da descontinuidade, propõem-se quatro elementos de capacitação:

- a) a capacitação na formação inicial dos/das profissionais de educação;
- b) a sensibilização de profissionais já formados e atuantes nas escolas, com vistas a mudanças de atitudes em relação à diversidade sexual e à homofobia;
- c) a capacitação destes profissionais a fim de mudar as práticas na escola, para que haja ações contínuas nesta área;
- d) a educação continuada – com a oferta de cursos de extensão e especialização – para garantir a atualização, a continuidade e o aprimoramento das ações relacionadas ao respeito à diversidade sexual e à homofobia nas escolas.

Aliado a isso, propõe-se que se criem dentro das Secretarias de Educação mecanismos de supervisão, monitoramento e avaliação das ações realizadas, e que os/as profissionais tenham apoio institucional formal disponível para orientar na realização dessas ações, seja por meio dos/as pedagogos/as nas escolas, ou através dos Núcleos (ou equivalentes) das Secretarias de Educação.

Essas considerações sobre a capacitação de profissionais de educação com o objetivo de garantir que a escola seja um

espaço seguro para estudantes LGBT, além de oferecer-lhes aconselhamento e apoio quando necessário, também se encontram respaldadas pela UNESCO:

As instituições de educação também devem ser lugares nos quais os/as jovens LGBT se sintam seguros/as e possam aprender e realizar seu potencial como qualquer outro/a jovem. Deve haver sensibilização sobre questões relacionadas a jovens LGBT entre todos/as os/as profissionais que atuam no ambiente escolar, sobretudo os/as professores/as, diretores/as, orientadores/as e profissionais de saúde. Os/as) jovens LGBT devem ter acesso a aconselhamento e apoio caso precisem, seja dentro da instituição de educação ou por meio do encaminhamento a serviços apropriados. Tais esforços devem ser refletidos em todas as diretrizes oficiais que determinam como as instituições de educação devem ser gerenciadas, incluindo escolas, universidades, instituições de formação de professores/as, etc. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2012, p. 2, tradução nossa).

Além da capacitação e a institucionalização da política, seria importante promover a realização de pesquisas acadêmicas sobre os fenômenos da heteronormatividade e do machismo, uma vez que representam obstáculos ao respeito à diversidade sexual e ao enfrentamento da homofobia. Observam Freitas et al. (2010) que:

além da efetivação de leis, decretos, portarias que garantam o respeito e a não discriminação no âmbito escolar (e em todos os espaços) de alunos [LGBT], só podemos desejar e exigir que existam cada vez mais editais de fomento a pesquisas sobre relações de gênero e sexualidades...

Este ponto de vista é compartilhado por Torres (2010, p. 55), que afirma que:

é preciso que a escola e as pesquisas acadêmicas dialoguem mais com os espaços não formais de educação, numa troca mútua de saberes e fazeres, tendo em vista uma sociedade mais justa e menos excludente.

Também seria importante realizar pesquisas com o objetivo de testar estratégias de intervenção para o enfrentamento da homofobia no ambiente escolar que pudessem ser avaliadas e expandidas em larga escala.

O estudo nas escolas⁴, que serviu de base para nossa tese de doutorado, também trouxe relatos de violência sofrida por estudantes LGBT na família e a falta de clareza quanto a eventuais medidas que a escola possa ter tomado nesses casos. Assim, também é urgente que a escola reflita e defina mecanismos claros de suporte à vítima e de denúncia frente a tais situações de violência doméstica.

Por último, o mesmo estudo indicou a falta de materiais didáticos para servirem de subsídio na abordagem dos temas da diversidade sexual e da homofobia nas escolas. Não há dúvida de que são essenciais os materiais didáticos para subsidiar na educação para o respeito à diversidade sexual e o combate à homofobia, conforme afirmam Lionço e Diniz (2009a, p. 61):

Há dois desafios no reconhecimento de que a homofobia deve ser combatida pela educação formal: o primeiro é romper o silêncio dos livros sobre a diversidade sexu-

4 Disponível em: <http://www.abglt.org.br/docs/Relatorio_Tecnico_Final.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2016.

al; o segundo é encontrar mecanismos discursivos para apresentá-la em uma matriz de promoção da igualdade e da diversidade. A afirmação da diversidade sexual é uma estratégia necessária a seu reconhecimento como valor social a ser preservado, rompendo com o ciclo de violação de direitos e de marginalização das práticas sexuais e performances de gênero não-hegemônicas.

Borrillo (2009, p. 44 e 45). traz um posicionamento categórico sobre os conteúdos dos materiais didáticos e sobre o propósito da educação nesta área:

Nos cursos e nas apostilas, a homossexualidade e a bissexualidade devem ser apresentadas como manifestações tão legítimas e plenas quanto a heterossexualidade. Além disso, faz-se necessária uma melhor inclusão da ideia de diversidade sexual, bem como da importância dos valores de igualdade e não-discriminação de homossexuais, na formação de profissionais que lidam com determinados aspectos da vida privada dos cidadãos, em particular com sua sexualidade.

A educação na luta contra a homofobia consistiria em sensibilizar a população para que deixe de considerar a heterossexualidade como a única sexualidade normal e natural.

Concluo este artigo com duas visões: uma governamental, para o futuro das pessoas LGBT no Brasil e outra, sobre a igualdade de orientação sexual e identidade de gênero:

Esse Plano [Brasil 2022], nas palavras do Presidente Lula, deveria apresentar as aspirações do povo para a sociedade no ano da comemoração do Bicentenário de nossa independência.

Uma sociedade mais progressista, o Brasil [em 2022] assegurará a todos o livre exercício de sua orientação sexual e o desenvolvimento integral de sua personalidade, livres

de discriminação e violência, em um ambiente de tolerância, civilidade e harmonia.

As metas do centenário [para a] sociedade [incluem]: superar todas as formas de discriminação contra a população LGBT (BRASIL, 2010b, p. 5, 60 e 82).

Quer se trate de uma escolha de vida sexual, quer se trate de uma característica estrutural do desejo erótico por pessoas do mesmo sexo, a homossexualidade deve ser considerada tão legítima quanto a heterossexualidade. De fato, ela não é mais que a simples manifestação do pluralismo sexual, uma variante constante e regular da sexualidade humana. Na condição de atos consentidos entre adultos, os comportamentos homoeróticos devem ser protegidos como qualquer outra manifestação da vida privada (BORRILLO, 2009, p. 16).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.

ABRAMOVAY, Mirian; CUNHA, Anna Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Ritla, 2009.

BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (Org.). **Homofobia e educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres, 2009. p. 15-46.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Legislação brasileira sobre educação**. Brasília: Edições Câmara, 2009a. Série legislação, n. 12.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009b.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003. Disponível em: <<http://new.netica.org.br/prevencao/cartilha/plano-educdh.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008a.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Seção 1, p. 1-32. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 02 dez. 2016.

BRASIL. Decreto nº 63.223, de 6 de setembro de 1968. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 set. 1968. Seção 1, p. 8026. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63223-6-setembro-1968-404776-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 07 dez. 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 01 nov. 2016.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563-13577. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 18 out. 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. **Diretrizes para uma política educacional em sexualidade.** Brasília: MEC/SEPESPE, 1994. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001753.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional da Educação Básica:** documento final. Brasília: Ministério da Educação, 2008c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação. **Documento final.** Brasília: Ministério da Educação, 2010a. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da educação:** razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem homofobia**: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: <<http://www.prsp.mpf.gov.br/prdc/area-de-atuacao/dsexuaisreprod/Brasil%20sem%20Homofobia.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRASIL. Projeto de lei nº 8.035-B, de 2010. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1033265&filename=REDACAO+FINAL+-+PL+8035/2010>. Acesso em: 12 maio 2014.

BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos. **Brasil 2022**. Brasília: SAE, 2010b. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_arquivos_64/Brasil%202022%20-%20Trabalhos%20Preparat%C3%B3rios.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2010c. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/pdfs/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2009c. Disponível em: <<http://www.arco-iris.org.br/wp-content/uploads/2010/07/planolgbt.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

FREITAS, Fátima et al. Educação e políticas públicas para a população LGBT: diálogos possíveis? Disponível em: <https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/Texto_7_-_Educa___o_-_vers_o_final.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2011.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Políticas de educação para a diversidade sexual: escola como lugar de direitos. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (Org.). **Homofobia e educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres, 2009a. p. 161-193.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (Org.). **Homofobia e educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres, 2009a. p. 47-71.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora. Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros? In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (Org.). **Homofobia e educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres, 2009b. p. 9-13.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília: ONU 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino**. Paris, 1960. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132598por.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2011.

POCAHY, Fernando; OLIVEIRA, Rosana de; IMPERATORI, Thaís. Cores e dores do preconceito: entre o boxe e o balé. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (Org.). **Homofobia e educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres, 2009. p. 115-132.

REIS, Antonio Luiz Martins dos. **O silêncio está gritando: a homofobia no ambiente escolar, um estudo qualitativo no ensino fundamental de**

escolas públicas em Curitiba, Paraná. 2012. 319 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de la Empresa, Montevidéu, 2012. Disponível em: <<http://www.tonireis.com.br/wp-content/uploads/2014/06/tese-toni.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

RUSSELL, Stephen. Challenging homophobia in schools: policies and programs for safe school climates. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 123-138, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000100009>. Acesso em: 10 nov. 2016.

TORRES, Marco Antonio. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. **Plan of action**: World Programme for Human Rights Education, First Phase. Paris: UNESCO, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853e.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2011.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. Review of homophobic bullying in educational institutions: prepared for the International Consultation on Homophobic Bullying in Educational Institutions Rio de Janeiro, Brazil, 6-9 December 2011. Paris: UNESCO, 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002157/215708e.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.



DIREITOS HUMANOS E SEXUALIDADE: A EDUCAÇÃO SEXUAL COMO PROMOTORA DA IGUALDADE DE GÊNERO E RESPEITO ÀS DIVERSIDADES

Kaciane Daniella de Almeida
Nanci Stancki da Luz

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discutir a temática sexualidade, a partir da perspectiva dos direitos humanos, percebidos como direitos fundamentais da pessoa humana, pois necessários para assegurar a vida em sua plenitude. Para que fosse possível a ampliação dos direitos humanos foi necessário um repensar sobre a igualdade, desta maneira os direitos humanos passaram a ser associados a direitos necessários para assegurar a vida e ampliados para que as diferenças, desigualdades e especificidades fossem observadas e respeitadas, o que possibilitou avançar nos processos de proteção e de garantias de direitos.

A inclusão dos direitos sexuais e reprodutivos como parte dos direitos humanos é resultado de um conquista histórica marcada por inúmeros processos de resistências, avanços e até retrocessos, que passou a ser contemplada muito recentemente nas discussões dos direitos humanos.

A educação sexual, por sua vez, é percebida como parte integrante dos direitos sexuais e a instituição escolar considerada como um espaço importante para a discussão da sexualidade, relacionada como instrumento de emancipação humana e cuja discussão é necessária em uma educação promotora de direitos e da igualdade pautada no respeito às diferenças.

DIREITOS HUMANOS

Os direitos humanos estão em constante construção e reconstrução; traduzem processos que abrem e consolidam espaços de luta pela dignidade humana (PIOVESAN, 2013). Embora a sua discussão seja antiga, pois:

antes mesmo de se pensar em uma positivação, os filósofos gregos já examinavam o problema dentro da esfera do Direito Natural. Na Idade Média, o homem adquire, através da razão iluminista, uma série de direitos fundamentais, que seriam inerentes a sua própria natureza racional (RAMOS, 2002, p. 12).

A concepção contemporânea de direitos humanos foi inserida, pela Declaração Universal (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948) e reiterada pela Declaração de Direitos Humanos de Viena de 1993, como fruto da sua internacionalização e resposta aos horrores do nazismo. O movimento de internacionalização dos direitos humanos surgiu no pós-guerra como resposta a uma lógica de destruição e de violações de direitos, denotando um esforço de reconstrução desses direitos como paradigma e referencial ético que deveria passar a orientar a ordem internacional (PIOVESAN, 2013).

Deve-se considerar que a igualdade formal – “todos são iguais perante a lei” – foi um o avanço histórico decorrente das Declarações de Direitos do século XVIII (Declaração Americana de Virgínia (1776) e a Declaração Francesa (1789)) constituindo-se fator relevante para a limitação e controle do poder do Estado. No entanto, não se previa os direitos de natureza social e não se contemplava o respeito às especificidades ou diferenças inerentes ao humano. Para que fosse possível a ampliação dos direitos humanos foi necessário um repensar sobre a igualdade, possibilitando que, gradativamente, se consolidasse um aparato normativo especial de proteção de pessoas ou grupos de pessoas vulneráveis com necessidade de proteção especial (PIOVESAN, 2002).

A ampliação dos direitos humanos reforçou, segundo Ramos (2002), a proteção do conteúdo do direito fundamental e consagrou a intenção de proteger um princípio: a dignidade da pessoa humana do ponto de vista ético-valorativo.

Os direitos humanos passaram a ser associados a direitos necessários para assegurar a vida e ampliados para que as diferenças, desigualdades e especificidades fossem observadas e respeitadas, o que possibilitou avançar nos processos de proteção e de garantias de direitos.

Para a concretização desse ideal, os movimentos sociais tiveram grande contribuição, seja nas discussões, elaboração de propostas ou nas reivindicações de políticas que reduzissem/eliminasse as desigualdades, a discriminação e a exclusão social. Organizações de trabalhadores, de mulheres, movimentos civis de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT), feministas, negro, dentre outros, revelaram-se protagonistas do processo de consolidação dos direitos humanos. O movimento feminista é um

exemplo de organização que desempenhou papel de grande relevância na efetivação dos direitos das mulheres e para que elas fossem reconhecidas como seres humanos. A luta por igualdade de direitos, pelo sufrágio feminino, por políticas de combate à violência doméstica, por direito à educação e trabalho ou contra políticas que visam ao controle da sexualidade feminina exemplificam as formas e estratégias feministas para a concretização da igualdade material e para o combate à opressão feminina.

Uma característica importante dos direitos humanos no século XX, segundo Dornelles (2007), e que também merece destaque, é a sua incorporação no plano internacional. Diferentes documentos passaram a expressar mecanismos de proteção, dentre os quais destacamos:

- a) Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem: primeira expressão do Sistema Interamericano de Proteção aos Direitos Humanos, aprovada pela IX Conferência Interamericana, reunida na cidade de Bogotá, em 1948;
- b) Declaração Universal dos Direitos do Homem: elaborada a partir da Carta das Nações Unidas que criou a Comissão de Direitos Humanos, aprovada em dezembro de 1948 na Assembleia Geral da ONU;
- c) Convenção Americana de Direitos Humanos – Pacto de San José: aprovada na Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, realizada em San José – Costa Rica. Texto normativo com o papel de dar execução à proteção dos direitos e garantias a partir da definição das regras protetoras e prever a criação da Comissão e da Corte Interamericana de Direitos Humanos;

- d) Declaração Universal dos Direitos dos Povos: aprovada em Argel, em 1977, enuncia princípios com a preocupação de construir uma nova ordem internacional mais solidária e cooperativa.

Além desses documentos, outros de relevância passaram a compor o sistema de proteção aos direitos humanos que, de acordo com Piovesan (2002), passa a ser integrado por instrumentos de alcance geral – Pactos Internacionais de Direitos Civis e Políticos e de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – e, por instrumentos específicos, como as Convenções internacionais, que buscam responder à discriminação racial, à discriminação contra a mulher, à violação dos direitos das crianças, dentre outras formas de violação. Passa a coexistir, de forma complementar, um sistema geral e um sistema especial de proteção dos direitos humanos. No segundo sistema, realça-se a especificação do sujeito de direito, visto em sua concretude e especificidade. Torna-se possível, dessa forma, assegurar às mulheres, por exemplo, um tratamento específico que dê conta das particularidades e das diferenças, visando com isso assegurar que os direitos humanos sejam concretizados também para esta parcela da população.

No Brasil, o reconhecimento da igualdade entre homens e mulheres – consagrado no texto constitucional de 1988 – representou um marco na efetivação dos direitos fundamentais; todavia, o reconhecimento formal da igualdade impôs à sociedade um grande desafio: concretizar essa igualdade no cotidiano de homens e mulheres. De acordo com Piovesan (2003), a Carta Magna consolidou o valor da igualdade, respeitando a diferença e a diversidade. Essa concepção exige, no entanto, segunda a autora, duas metas básicas: o combate

à discriminação e a promoção da igualdade, pois o combate à discriminação é insuficiente se não forem implementadas medidas voltadas para a promoção da igualdade, que, por sua vez, mostra-se insuficiente se não se verificarem políticas de combate à discriminação.

Para Piovesan (2003), discriminação significa sempre desigualdade. A igualdade e a discriminação pairam sob o binômio inclusão-exclusão, pois a igualdade pressupõe formas de inclusão social e a discriminação implica a exclusão e a intolerância à diferença e à diversidade. Quando se pretende garantir a igualdade de fato, a proibição da exclusão não resulta automaticamente na inclusão, impondo a implementação de ações afirmativas que visem acelerar o processo de igualdade:

Neste sentido, como poderoso instrumento de inclusão social, situam-se as ações afirmativas. Essas ações constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, as mulheres, dentre outros grupos (PIOVESAN, 2003, p. 199).

Deve-se ressaltar, assim, que o processo de construção e reconstrução dos direitos humanos exige resistência, organização de grupos sociais excluídos historicamente e que ainda não têm seus direitos efetivados, alterações conceituais e paradigmáticas, assim como a implementação de políticas públicas afirmativas que reduzam as desigualdades e efetivem direitos. Este processo continua enfrentando, conforme Santos (2013), novas formas de autoritarismos e diversos tipos de tensões. O reconhecimento dos direitos das mulheres,

dos povos indígenas, dos povos afrodescendentes, dos grupos vitimizados pelo racismo, dos gays e das lésbicas, ainda é muito contestado e sempre em vias de ser revertido. O autor destaca ainda a discussão acerca da tensão entre o reconhecimento da igualdade e o reconhecimento da diferença presente nas lutas de grupos sociais discriminados e excluídos, os quais deixam de buscar a integração e a assimilação na cultura dominante e passam a lutar pelo reconhecimento da diferença e pela transformação da cultura para que tais diferenças sejam respeitadas.

A SEXUALIDADE NO CONTEXTO DOS DIREITOS HUMANOS

A inclusão dos direitos sexuais e reprodutivos como parte dos direitos humanos é resultado de uma conquista histórica marcada por inúmeros processos de resistências, avanços e retrocessos. Nesta discussão, a sexualidade deve ser compreendida como:

dimensão do ser humano, que envolve gênero, identidade sexual, orientação sexual, erotismo, envolvimento, pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, atividades, práticas, papéis e relacionamentos (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004, p. 29).

Tal dimensão vai além das práticas sexuais e está permeada por relações de poder que trazem em seu interior a construção de modelos sociais de masculinidades e feminilidades, os quais são vistos, ensinados e controlados, e que têm como referência padrões heteronormativos com bases sexistas e homofóbicas.

A sexualidade – particularmente os conceitos de direito sexual e reprodutivo – contemplada recentemente nas discussões dos direitos humanos, esteve, até 1993, praticamente ausente de discursos e de documentos internacionais que abordavam apenas “direitos humanos das pessoas em suas vidas particular e pessoal: casar e formar família, expressar suas crenças e religiões, educar os filhos, ter respeitadas a sua privacidade e propriedade etc” (TAMANINI, 2009, p. 231).

A partir de esforços dos movimentos sociais, a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (VIENA, 1993) reconheceu os direitos das mulheres como direitos humanos, possibilitando uma perspectiva de gênero e representando um marco importante para as discussões de direitos sexuais e reprodutivos. Contudo, foi somente a partir da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (CAIRO, 1994) que questões como a igualdade e equidade entre os sexos, a emancipação da mulher e a garantia de que ela própria pudesse controlar sua fecundidade foram consideradas como fundamentais. Alterou-se a percepção sobre a sexualidade que passou a ser explicitada “sem enfoque violento, insultante ou santificado e escondido pelo casamento heterossexual e pela gravidez” (TAMANINI, 2009).

A Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial da Mulher (PEQUIM, 1995) também representou avanços nessa discussão, prevendo o direito ao controle e decisão livre e responsável sobre a própria sexualidade, incluindo saúde sexual e reprodutiva, passando pela liberdade de impedir intrusões indesejadas, violações e abusos e pela capacidade de experimentar prazeres (TAMANINI, 2009).

Vale destacar que os direitos sexuais e reprodutivos são direitos que incluem o direito de decidir livre e responsabilmente sobre a sua sexualidade e a livre orientação sexual; bem como o direito de decidir sobre ter ou não ter filhos e quando tê-los. Assim, tais direitos devem sempre estar associados à liberdade, privacidade, autonomia, não discriminação, não violência, não interferência do Estado, não coerção, segurança, respeito às diferenças, acesso à informação e direito à educação sexual.

A EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS

A educação tem papel fundamental na efetivação da cidadania e exige um modelo de educação sexual diferente daquele que ora silencia ora interpreta a sexualidade como um problema. No âmbito escolar, existe a necessidade de construir um ambiente que priorize o diálogo, a informação e a formação para que os/as alunos/as tenham condições de decidir sobre suas vidas autonomamente e responsabilmente, o que exigirá um repensar dos currículos, das formas de convivência e das formas de ver o mundo:

Se quisermos construir um modelo educacional efetivamente inclusivo e de qualidade, no qual a escola é entendida como lugar de direitos, precisamos trabalhar para subverter valores hegemônicos e relações de poder. Teremos também que debater critérios de que valemos para avaliar e classificar o mundo, as coisas, as pessoas e suas atitudes; construir dialogicamente novas regras, novas formas de convívio; repensar o currículo e conceber novas formas de ensinar, de aprender e de reaprender (JUNQUEIRA, 2009, p. 137).

A escola ainda pode ser considerada como responsável pela reprodução e perpetuação das desigualdades sociais. Ao tratar os/as alunos/as com uma suposta igualdade, privilegia uma espécie de sujeito que está contemplado no modelo de educação forjado historicamente (BOURDIEU, 1998). A igualdade no âmbito escolar pode ser pensada em termos de igualdade de direitos. Este ponto é crucial para reverter a tendência de pensarmos a escola como um espaço que exclui os indivíduos, segundo uma lógica de igualdade que não contempla as diferenças, excluindo do sistema escolar os/as que não se adaptam a padrões pré-estabelecidos, o que reproduz desigualdades de gênero e sexualidade e reafirma a discriminação e o preconceito. A partir da lógica da igualdade de direitos, pode-se ter a prioridade do direito à educação, cuja efetivação pressupõe o reconhecimento das diferenças entre os humanos.

Furlani (2008b) adotando um referencial pautado nos estudos culturais, aponta para a multiplicidade de identidades culturais e que cada pessoa apresenta múltiplos e distintos aspectos identitários, constituídas a partir das diferenças que refletem desde o fator econômico, até outros marcadores sociais, tais como: condição física, gênero, sexualidade, raça, etnia, origem social, religião, classe social, geração e estado civil. Esta perspectiva contribui para a consolidação de direitos de grupos historicamente excluídos, o que pressupõe o reconhecimento das desigualdades histórica e socialmente construídas para esses grupos e as diferenças individuais de cada um de seus componentes. A escola é um local fecundo para essas discussões e um *locus* privilegiado para o reconhecimento das diferenças que deve ter como meta a construção da igualdade e a efetivação da cidadania.

Junqueira (2009) aponta alguns documentos que vinculam gênero, sexualidade e enfrentamento à discriminação que deveriam ser considerados no processo de transformação da escola em um espaço de construção de direitos. Dentre os quais, destaca-se, em âmbito internacional, os **Princípios de Yogyakarta** (2006), que constitui um dos mais importantes documentos em relação ao enfrentamento de discriminação por orientação sexual e identidade de gênero. No plano federal, destacam-se a Constituição Federal (BRASIL, 1988), A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996), o Programa Nacional de Direitos Humanos II (BRASIL, 2002), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2003), os Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2004), o Programa “Brasil Sem homofobia” (2004), o Texto-Base da Conferência Nacional para Políticas para LGBT (2007) e o Plano Nacional da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT (2009).

Vale ressaltar que, desde 1996, as temáticas de gênero e sexualidade estão previstas como temas transversais nos PCNs; contudo, a escola ainda explora pouco tais questões, prevalecendo atitudes confusas, desorientação, falta de debate e diálogo sobre questões como gênero, sexualidade, identidades, direitos sexuais e reprodutivos e o reconhecimento da diversidade sexual. Por outro lado, a escola, muitas vezes, assume apenas o papel de discutir a sexualidade a partir das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs), HIV/AIDS e gravidez na adolescência, colocando a sexualidade em um campo de risco, não abrindo um diálogo sobre as temáticas que envolvem todo um complexo de relações, mas somente o viés da prevenção (JUNQUEIRA, 2008).

César (2009) relata que, desde o final do século XIX, o sexo era objeto de discussão entre médicos e educadores que defendiam a presença de uma educação para a higiene dos jovens, servindo a propósitos higienistas com forte influência de ideias reproduzidas na Europa e nos Estados Unidos, inclusive na questão da eugenia, com a preocupação da descendência e pureza da raça, configurando um racismo com base científica.

A perspectiva atual, a partir da incorporação da perspectiva dos direitos humanos, é possível superar visões limitadas, reducionistas e preconceituosas da educação sexual e percebê-la como parte da educação em Direitos Humanos que segundo o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH):

A educação e a cultura em Direitos Humanos visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade (BRASIL, 2010, p. 150).

Essa formação seria alcançada, prevendo mudanças no currículo, adotando a transversalidade para os direitos humanos e incluindo explicitamente as temáticas que envolvem a sexualidade como gênero e orientação sexual.

No Programa, essa concepção se traduz em propostas de mudanças curriculares, incluindo a educação transversal e permanente nos temas ligados aos Direitos Humanos e, mais especificamente, o estudo da temática de gênero e

orientação sexual, das culturas indígena e afro-brasileira entre as disciplinas do ensino fundamental e médio (BRASIL, 2010, p. 150).

Se, conforme Junqueira (2009, p. 135), a democracia e a educação de qualidade devem estar em consonância com o pluralismo de políticas de equidade social voltadas a consolidar os direitos humanos enquanto direito de todas as pessoas, então a sexualidade e os direitos sexuais e o reconhecimento da diversidade devem fazer parte dos processos educacionais como contribuição para o processo de emancipação humana e como forma de transformação da própria relação pedagógica.

Assim, uma educação promotora do reconhecimento da diversidade (a sexual e não apenas ela) transforma a relação pedagógica de algo tradicionalmente autoritário e conformista em um processo vivo, criativo e desafiador, dotado de alta dimensão transformadora e emancipatória (JUNQUEIRA, 2009, p. 135).

Para Furlani (2008A), a educação dos direitos humanos e dos direitos sexuais são abordagens da educação sexual que estão presentes no universo pedagógico brasileiro e possibilitam a contestação e a resistência de grupos subordinados. Nessa perspectiva, a escola pode desenvolver seu potencial transformador, eliminando qualquer pretensão de neutralidade e passando a fazer parte de um projeto de emancipação humana, exigindo compromisso, articulação e implementação de políticas públicas que visem ao enfrentamento das desigualdades, do preconceito e da discriminação, o que possibilitará a problematização do próprio entendimento sobre direitos humanos e contribuirá para um novo padrão de cidadania:

Assim, políticas socioeducacionais que dêem ênfase à promoção dos direitos sexuais, ao reconhecimento da diversidade sexual e à igualdade de gênero possuem um potencial transformador que ultrapassa os limites da escola, lançam as bases para uma agenda pública e uma nova modalidade de pactuação social e, enfim, contribuem de maneira marcante para a construção de um novo padrão de cidadania (JUNQUEIRA, 2009, p. 136).

Adotar a abordagem dos direitos sexuais, segundo Furlani (2008a), é ir além do biológico/reprodutivo, assumir que o afeto/prazer estão vinculados à liberdade, incorporar as relações de gênero e as discussões sobre a população LGBT e buscar, sobretudo, alterar o contexto social que promove a exclusão social, a homofobia, a lesbofobia e a discriminação sexual para que se construa um espaço em que a igualdade prevaleça e que as diferenças não sejam fatores de discriminação.

Para Furlani (2008a), a primeira questão a ser considerada na discussão dos direitos sexuais na infância e adolescência refere-se ao “direito à educação sexual”, considerado a partir dos seguintes princípios:

1) A educação sexual deve **começar na infância** e, portanto, fazer parte do **currículo escolar** [...] A sexualidade se manifesta na infância, na adolescência, na vida adulta e na terceira idade. Esperar para abordar a sexualidade, apenas na adolescência, reflete uma visão pedagógica limitada, baseada na crença de que a “iniciação sexual” só é possível a partir da capacidade reprodutiva (puberdade). 2) As **manifestações da sexualidade** não se justificam, apenas, pelo objetivo da “reprodução”. 3) A **descoberta corporal** é expressão da sexualidade. Há uma grande diferença entre “educar para a negação-

-proibição” e “educar para a positividade-consentimento”. 4) Não deve existir qualquer **segregação de gênero** nos conhecimentos apresentados a meninos e meninas. 5) Meninos e meninas devem/podem ter os **mesmos brinquedos** 6) A linguagem plural, usada na Educação Sexual, deve contemplar tanto o **conhecimento científico**, quanto o **conhecimento popular/cultural**. 7) **Há muitos modos da sexualidade e do gênero** se expressar em cada pessoa, portanto não me importo se minhas(meus) alunas(os) forem homossexuais – o afeto e a atração erótica entre pessoas do mesmo sexo talvez seja o aspecto da sexualidade mais difícil de ser aceito e compreendido, por muitas pessoas, entre elas educadoras/res. 8) A **educação sexual** pode discutir **valores** como respeito, solidariedade... E assim, questionar preconceitos (FURLANI, 2009, p. 45-46, grifo nosso).

A educação sexual deve ainda incorporar o direito à igualdade, essencial para a consolidação dos direitos fundamentais de todo ser humano e que pressupõe o reconhecimento do direito à diferença. Respeitar a diversidade sexual/cultural na educação consiste, por sua vez, em um diálogo orientado pelos princípios de justiça e equidade, e pela compreensão do papel da diversidade, do pluralismo e da sexualidade, o que exige novas práticas pedagógicas e um aperfeiçoamento do sistema educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre direitos humanos não é recente, mas considerando a complexidade do tema e suas constantes tensões, o debate permanece atual e exige reflexões constantes. Os direitos humanos podem ser considerados como mecanis-

mos que visam assegurar minimamente as condições de vida de todos os humanos, mas, para que se tornem efetivos, há que se considerar inúmeros fatores, dentre os quais se destacam as diversidades (sexual, cultural, étnica/racial, religiosa) e também as diferentes necessidades de segmentos sociais, distinguindo aqueles que ainda enfrentam discriminação, preconceito e violência.

No processo de construção, ampliação e consolidação de direitos, destaca-se a contribuição dos diversos movimentos sociais que lutaram para o reconhecimento e respeito às diferenças e ao direito à igualdade. Movimentos como o de mulheres, feministas e LGBT garantiram a visibilidade da opressão e tiveram contribuição significativa para que os direitos humanos fossem ampliados e passassem a contemplar todas as pessoas, independente de sexo, gênero, orientação sexual.

A implementação de uma educação não sexista, não homofóbica/ lesbofóbica/ transfóbica, não misógina, não etnocêntrica, não racista, não machista, não preconceituosa e não violenta ainda é um desafio a ser enfrentado pela sociedade, particularmente por profissionais da educação e gestores públicos. A educação escolar pode ser um mecanismo para a consolidação dos direitos sexuais e, dessa maneira, contribuir para o processo de emancipação humana e para a consolidação de uma sociedade humanamente justa que respeite as diferenças e, assim, também contribuir para a formação de pessoas autônomas, críticas, responsáveis, criativas, com potencial transformador e que possam coletivamente construir uma sociedade igualitária e justa, ou seja, uma sociedade que respeita as diferenças.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 nov. 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Seção 1, p. 1-32. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 nov. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 06 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos: PNDH II**. 2002. Disponível em: <<http://www.observatoriodeseguranca.org/files/pndh2.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004a. Disponível em: <<http://www.prsp.mpf.gov.br/prdc/area-de-atuacao/dsexuaisreprod/Brasil%20sem%20Homofobia.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos: PNDH-3**. Brasília: Secretaria

Especial dos Direitos Humanos, 2010. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/pdfs/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Política para as Mulheres**. Brasília: [s.n.], 2004b. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm/plano-nacional-politicas-mulheres.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional da Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/direitos-sexuais-e-reprodutivos/direitos-lgbt/planolgbt.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Texto-Base da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais**: direitos humanos e políticas públicas o caminho para garantir a cidadania de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais. Brasília: [s.n.], 2007. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/cncd-lgbt/conferencias/texto-base-1a-conferencia-nacional-lgbt-1>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

CASTRO, Maria Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadete. **Juventudes e sexualidades**. Brasília: UNESCO, 2004.

CÉSAR, Maria Rita. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “epistemologia”. In: **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, p. 37-51, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/16692/11100>>. Acesso em: 28 mar. 2011.

DORNELLES, João Ricardo Wanderley. **O que são direitos humanos**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FURLANI, Jimena. Abordagens contemporâneas para educação sexual. In: FURLANI, Jimena (Org.). **Educação sexual na escola**: equidade de

gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito as diferenças. Florianópolis: UDESC, 2008a. p. 18-42.

FURLANI, Jimena. Encarar o desafio da educação sexual na escola. In: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Sexualidade**. Curitiba: SEED/PR, 2009. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/sexualidade.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2016.

FURLANI, Jimena. Pressupostos teóricos e políticos de uma educação sexual de respeito às diferenças – argumentando a favor de um currículo pós-critico. In: FURLANI, Jimena (Org.) **Educação sexual na escola: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito as diferenças**. Florianópolis: UDESC, 2008b. p. 43-57.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Diversidade sexual e homofobia: a escola tem tudo a ver com isso. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009. p. 111-142.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Por uma pedagogia da diversidade de corpos, gêneros e sexualidades. In: SILVA, Fabiane Ferreira da et al (Org.). **Sexualidade e escola: compartilhando saberes e experiências**. Rio Grande do Sul: FURG, 2008, p. 8-14.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e justiça internacional**. São Paulo: Saraiva, 2013.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. São Paulo: Max Limonad, 2002.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos**. São Paulo: Max Limonad, 2003.

RAMOS, André Carvalho. **Processo internacional de direitos humanos: análise dos sistemas de apuração de violação dos direitos humanos e implementação das decisões no Brasil.** Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marilena (Org.). **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2013. p. 41-133.

TAMANINI, Marlene. Direitos sexuais e reprodutivos: a reprodução, a sexualidade e as políticas. In: LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes; CASAGRANDE, Lindamir Salete (Org.). **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola.** Curitiba: UTFPR, 2009. p. 209-246.

CARTOGRAFIAS DA TRANSEXUALIDADE: A EXPERIÊNCIA ESCOLAR E OUTROS DESLOCAMENTOS¹

Dayana Brunetto Carlin dos Santos – UFPR

INTRODUÇÃO

Este texto se propõe a elaborar um desenho cartográfico dos territórios narrativos da transexualidade na escola. O desenho será criado pela análise das narrativas desses indivíduos sobre o processo de escolarização formal. Com o aporte dos estudos foucaultianos e das teorizações pós-estruturalistas e *queer*, questiona-se a produção das definições de um traçado fixo para os corpos, isto é, a norma e a viabilidade dos corpos.

A primeira parte apresenta uma abordagem da invenção da transexualidade e do **transexual verdadeiro**, pelo discurso médico e das ciências *psi*², por meio da análise teórica das

1 As discussões propostas neste texto fazem parte da dissertação de mestrado, intitulada *Cartografias da transexualidade: a experiência escolar e outras tramas*, defendida em 2010, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), sob orientação da professora Dra. Maria Rita de Assis César. Além disso, uma versão desse texto foi apresentada no I Seminário Internacional (Des)fazendo Gênero, no grupo de trabalho intitulado sobre sexopolítica ou o que pode o queer? realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no período de 14 a 16 de agosto de 2013.

2 “Psi” refere-se a algumas vertentes da psicologia, psiquiatria e psicanálise.

condições de possibilidades históricas para que essa invenção se tornasse possível.

Na segunda parte, elabora-se uma análise teórica sobre a invenção da escola moderna como instituição disciplinar e como empreendimento biopolítico de controle de corpos e populações, além de pensar sobre os efeitos que os corpos e subjetividades transexuais e travestis produzem na escola.

Na terceira parte estão explicitados os deslocamentos produzidos pela análise das narrativas de transexuais sobre sua experiência escolar.

A última parte apresenta uma provocação e um convite a *queerizar* o pensamento, desconstruindo os binarismos e pensando sobre possibilidades de escape ao controle normalizado de corpos e populações. É um convite a se permitir um deslocamento das zonas de conforto nas quais as fronteiras de gênero estão supostamente bem delimitadas para pensar o (im)pensável...

A INVENÇÃO DA TRANSEXUALIDADE

O que tem sido denominado por mim de mapa estático da transexualidade define-se a partir da invenção do sujeito transexual pelo discurso médico-psicológico. Antes de 1950, não existiam definições ou caracterizações específicas para transexuais, isto é, não havia diferenciação entre transexuais, travestis e homossexuais. A partir da segunda metade do século XX, entretanto, inúmeros documentos e tratados médicos psicológicos sobre esta experiência foram elaborados e acabaram por fixar uma constituição específica para o transexual.

As condições de possibilidades históricas para que a invenção do sujeito transexual fosse possível constituem-se no que Michel Foucault denominou de dispositivo³ da sexualidade (FOUCAULT, 1988), bem como na invenção do sujeito homossexual (FOUCAULT, 1988), dentro deste dispositivo.

Segundo Foucault, foi por meio de um dispositivo de controle de corpos articulado por diversas estratégias que surgiu uma sexualidade. Essa sexualidade serviu de fundamento para discursos e práticas regulatórias que produziram os próprios sujeitos e uma hierarquização entre os mesmos. Essa hierarquização estruturou-se por meio da patologização das condutas. De acordo com o autor:

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 1988, p. 116-117).

Somente a partir do advento da modernidade, com a invenção do dispositivo da sexualidade nas sociedades ocidentais, o sexo verdadeiro tornou-se uma questão importante. Foucault explica que a partir do século XVIII, ao contrário do que se pensava, o sexo é cada vez mais colocado na ordem discursiva, em meio às relações de poder. O jogo

3 Para Foucault (1993, p. 244), dispositivos “são formados por um conjunto heterogêneo de práticas discursivas e não discursivas que possuem uma função estratégica de dominação. O poder disciplinar obtém sua eficácia da associação entre os discursos teóricos e as práticas reguladoras”.

que articula a verdade sobre o sexo e o prazer mobiliza a produção de saberes e de prazeres que, articulados, distantes de consolidar um sexo reprimido ou oculto, evidenciam um sexo produtivo, implicado na construção das subjetividades modernas (FOUCAULT, 1988). A *História da sexualidade*, traçada por Foucault (1988), constitui-se em uma ferramenta fundamental para se pensar as relações entre sexo e verdade.

No âmbito familiar, o dispositivo da sexualidade contou com o apoio externo de especialistas, dentre os quais, médicos, psiquiatras e pedagogos. Esses especialistas produziram a psicologização e a psiquiatrização das relações entre os indivíduos no interior da família, produzindo novos personagens. Nas análises de Foucault, aparecem com esses processos diversos personagens novos, dentre as quais o “jovem homossexual” (FOUCAULT, 1988, p. 121).

Assim, a invenção do sujeito homossexual também é fundamental para se pensar sobre os processos de medicalização dos corpos e das práticas sexuais. Foi somente a partir da invenção desse personagem que a pergunta sobre a normalidade adquiriu algum sentido⁴.

Os homossexuais passam a ser definidos a partir de uma ideia de sexualidade desviante. Essa invenção do homossexual como o perverso sexual encontra-se implicada na construção do sujeito transexual, como alguém portador de uma patologia (FOUCAULT, 1988).

4 Para Foucault (1988, p. 129): “A *Psychopathia sexualis* de Henrich Kaan, em 1846, pode servir de indicador: datam desses anos a relativa autonomização do sexo com relação ao corpo, o aparecimento correlativo de uma medicina, de uma ‘ortopedia’ específicas do sexo” (grifos do autor).

Para Foucault, o sujeito homossexual nasceu no artigo do médico Westphal, que versava sobre as **sensações sexuais contrárias**, em 1870. Esse artigo produziu o homossexual como um invertido sexual, isto é, caracterizou a homossexualidade como uma espécie de **natureza** do homossexual. Assim, a sexualidade toma conta do corpo e das condutas do homossexual:

É necessário não esquecer que a categoria psicológica, psiquiátrica e médica da homossexualidade constituiu-se no dia em que foi caracterizada – o famoso artigo de Westphal em 1870, sobre as “sensações sexuais contrárias” pode servir de data natalícia – menos como um tipo de relações sexuais do que como uma certa qualidade da sensibilidade sexual, uma certa maneira de interverter, em si mesmo, o masculino e o feminino. A homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática da sodomia, para uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie (FOUCAULT, 1988, p. 50-51; 2001, p. 212).

Com a invenção do dispositivo da sexualidade, o funcionamento do poder se altera e emerge, assim, um poder normalizador. Esse tipo de poder tem no exame seu instrumento mais eficiente e produz o **anormal** como um problema teórico e político relevante (FOUCAULT, 2001). Nesta perspectiva, pode-se pensar que a partir do momento em que foi possível perguntar pela normalidade, foram produzidos vários sujeitos **anormais**, o que fortaleceu o discurso médico-psicológico e seus efeitos de patologização sobre as experiências (FOUCAULT, 1988; 2001).

O dispositivo da transexualidade, segundo Bento (2006, p. 136), “não é algo homogêneo; seus saberes internos formam um conjunto heterogêneo, que busca sua eficácia por vários caminhos”. Assim, esse dispositivo constitui-se também como um deslocamento do dispositivo da sexualidade. A partir do funcionamento do dispositivo da transexualidade, a própria transexualidade é inventada, em meio a um diagnóstico e tratamento específicos. Isso resulta na construção de um personagem, a/o verdadeira/o transexual e na patologização da experiência (BENTO, 2006).

O dispositivo da transexualidade constituiu-se por meio da proliferação de publicações médicas sobre o tema. Embora várias áreas de produção de conhecimento tenham se voltado a essa experiência, os trabalhos publicados podem ser agrupados sob os referenciais de uma vertente da psicanálise e da biologia (BENTO, 2006).

O conjunto dos saberes produzidos pela psicanálise amparou-se tanto nas concepções do psicanalista Robert Stoller⁵, como na biologia, nas teorizações do endocrinologista Harry Benjamin⁶. Os saberes produzidos por esse setor da psicanálise e pela biologia sobre essa experiência funcionaram juntos,

5 De acordo com Bento: “O livro de Stoller, *A experiência transexual*, é uma das referências obrigatórias para os profissionais que se aproximam da transexualidade. Escrito em 1975, ele aponta como um dos principais indicadores para a possibilidade de uma “[...] sexualidade ‘anormal’ (homossexual, bissexual, travesti e transexual) o fato de a criança gostar de brincadeiras e de se vestir com roupas do outro gênero” (BENTO, 2006, p. 136, grifo da autora).

6 Harry Benjamin, médico alemão, radicado nos Estados Unidos da América, publicou suas teses sobre transexualidade na obra *The Transsexual Phenomenon*, em 1966 (BENTO, 2006, p. 40). Segundo Bento, para Benjamin, a verdade última dos sujeitos deveria encontrar-se na biologia dos corpos, especialmente nos hormônios. Para mais, consultar: BENJAMIN, Harry. **The transsexual phenomenon**. Virginia: The Julian Press, 1966.

produzindo poder e controle, na criação do diagnóstico da/o transexual verdadeira/o. A articulação desses saberes constitui redes de saber-poder e produz os personagens que dão vida à patologização da experiência transexual.

Os indicativos produzidos no campo desses saberes e práticas médico-psicológicas transformaram-se em convenções internacionais. Verdadeiros tratados estabelecem os critérios pelos quais o saber médico passou a definir o **transexual verdadeiro** e, portanto, quem pode ou não adequar o seu corpo.

Assim, foi produzido um mapa fixo, no qual determinadas características definem **a identidade transexual**. Com isso, deflagrou-se um processo de produção do transexual universal. Foi construído um estatuto para a transexualidade, diferenciando o verdadeiro transexual de homossexuais e de travestis, além de diagnosticá-lo e de determinar o tratamento adequado. Nesse sentido, para Bento (2006, p. 151):

A transexualidade ganhou um estatuto próprio e um diagnóstico diferenciado. Segundo Benjamin, alguns pesquisadores acreditam que as duas situações, travestismo e transexualismo, devem separar-se claramente, principalmente com relação a seu “sentimento sexual” e seus pares sexuais eleitos (objeto de eleição). O travesti – dizem – é um homem, sente-se como homem, é heterossexual e simplesmente quer vestir-se como uma mulher. O transexual se sente uma mulher (“aprisionada em um corpo de homem”) e se sente atraído por outros homens. Isso faz dele um homossexual se seu sexo for diagnosticado de acordo com seu corpo. No entanto, ele se autodiagnostica segundo seu sexo psicológico feminino. Ele sente atração sexual por um homem como heterossexual, ou seja, normal.

Nessa perspectiva, enquanto as teorizações de Stoller produziram a transexualidade como uma anomalia, as teses de Benjamin a construíram como uma enfermidade. A ação articulada dessas duas posições produziu, no âmbito do dispositivo da transexualidade, a patologização da experiência (BENTO, 2006; 2008). O sujeito transexual surge na história como um **doente mental**. Segundo Bento (2008, p. 77), “[a] sua inclusão no Código Internacional de Doenças, em 1980, foi um marco no processo de definição da transexualidade como uma doença”. Atualmente, o diagnóstico da transexualidade é fornecido pelos profissionais das ciências *psi*, isto é, psicólogos, psiquiatras e psicanalistas (BENTO, 2008).

Os regimes de saber-poder definiram o transexual como uma entidade conceitual e como o sujeito que **poderá** realizar a cirurgia de transgenitalização⁷, ou seja, migrar do gênero atribuído pelo nascimento para o gênero identificado por meio da intervenção cirúrgica. Definiram também a organização de grupos médicos em associações internacionais que visam construir um diagnóstico específico para as/os transexuais. E ainda, definem um investimento por parte do saber médico na produção de um tratamento exclusivo para a transexualidade. De acordo com Bento (2006, p. 40), “[n]ota-se que prática e teoria caminham juntas. Ao mesmo tempo em que se produz um saber específico, são propos-

7 Segundo Bento (2006, p. 48), “[re]designificação’ é o nome adotado oficialmente pela Harry Benjamin International Gender Dysphoria Association (HBI-GDA) para as intervenções cirúrgicas nos/nas transexuais. Também é usual na esfera médica a expressão mudança de sexo”. Nessa abordagem, utilizo cirurgias de transgenitalização por entender que este é o termo que mais se aproxima da afirmação dos corpos e das subjetividades fabricadas pelas/os transexuais.

tos modelos apropriados para o ‘tratamento’”. A descrição da transexualidade pelo discurso médico e das ciências **psi** como uma patologia, e do indivíduo transexual como **doente mental** corresponde à subsunção da experiência do indivíduo ao dispositivo da transexualidade. Entretanto, para as análises aqui propostas importa realizar um deslocamento desse foco, considerando que os conflitos estabelecem-se no campo da fixação e da produção de hierarquias do gênero e não no campo da individualidade ou da patologia, como foi definido pelo discurso médico.

Os discursos médicos e das ciências **psi** a respeito da transexualidade produzem paradoxalmente lugares identitários, além de práticas de exclusão, isto é, práticas que interferem, como apareceu nas narrativas produzidas no âmbito dessa pesquisa, nas histórias de vida de transexuais de forma dolorosa e violenta. Segundo Bento (2008, p. 136):

A patologização das identidades autoriza, confere poder àqueles que estão no centro para realizar com as próprias mãos a “assepsia” que deixará a sociedade livre da contaminação. É a patologização das identidades distribuindo humanidade, proferindo sentenças e castigos aos que ousaram romper a lei.

A cartografia desenhada a partir da análise das narrativas de transexuais demonstrou que esses indivíduos adquirem seu *status* de sujeito nos tratados médicos. Nesses contextos, seus corpos constituem-se em objetos de análise e **matéria-prima** para a elaboração de teorias, diagnósticos e classificações. Desse modo, médicos, psicólogos, psiquiatras, entre outros/as profissionais da saúde aferem, por meio

do processo transexualizador⁸, o grau de **verdade** da transexualidade.

Os movimentos sociais de travestis e transexuais também constroem identidades; entretanto, com base em algumas narrativas produzidas para essa pesquisa, pode-se afirmar que na construção dessas identidades coletivas existe uma reprodução dos discursos médico e *psi*, pois é nesse lugar que sua experiência ganha inteligibilidade. Além do discurso médico e *psi*, outros lugares são fundamentais na construção da identidade, isto é, nas ruas, nas pistas, nas boates de programas sexuais, nos coletivos esses corpos adquirem sentido e lugar de pertencimento.

TRANSEXUALIDADE, TRAVESTILIDADE E ESCOLA

Os efeitos de poder que engendram os processos de exclusão de transexuais são potencializados quando a análise é

8 De acordo com Bento, o processo transexualizador constitui-se em um conjunto de alterações corporais e sociais que possibilitam a passagem do gênero atribuído (biologicamente) para o identificado (ao qual o sujeito reconhece seu pertencimento), e pressupõe um protocolo a que todas as pessoas transexuais que almejam ser reconhecidas como de outro gênero precisam se submeter. Esse processo compreende: 1. terapia psicológica (mínimo de 2 anos); 2. terapia hormonal para desenvolver as características corporais do gênero identificado; 3. teste da vida real em que é obrigada/o a usar as roupas do gênero com o qual se identifica durante todo o tempo; 4. testes psicológicos que buscam aferir se a pessoa transexual não possui outro tipo de transtorno de personalidade; 5. exames de rotina a que essas pessoas devem se submeter. Além disso, não existe garantia de que a equipe multidisciplinar (formada por psicólogos, psiquiatras, endocrinologista e outras especialidades) que avalia essas pessoas conceda o laudo autorizando a realização das cirurgias para readequação de sexo. Ou seja, as pessoas transexuais são obrigadas a se curvar à equipe multidisciplinar se desejam readequar seu corpo para se sentirem em consonância com sua identidade de gênero (BENTO, 2006, p. 47-50).

deslocada para as instituições, a exemplo da escola. As escolas não suportam trabalhar com transexuais, pois empreendem toda uma maquinaria com vistas a estabelecer e reiterar a norma heterossexual. Talvez pela impossibilidade de retrocesso às normas de gênero e sexualidade, uma vez que estes são sujeitos que escapam à eficiente política de governo de corpos e subjetividades no funcionamento da maquinaria escolar. Nesse sentido, César (2008, p. 11) problematiza:

Se a presença de alunos e alunas homossexuais e bissexuais dentro da escola já é um incômodo, então, a partir daquela perspectiva, a experiência da transexualidade se torna verdadeiramente insuportável do ponto de vista da instituição escolar, pois, diante de seus corpos transformados, a fala competente da instituição não vê esperança de retorno à norma heterossexual. Assim, aquilo que resta é o afastamento desses corpos indesejáveis, isto é a expulsão, que hoje se constitui em um elemento importante da evasão escolar.

A partir da compreensão da invenção do sujeito transexual, a sua relação com a escola é entendida como uma experiência escolar da diferença. Parece não ser possível perguntar sobre transexuais e escola antes da segunda metade do século XX, pois, antes desse período, transexuais não existiam como sujeitos. Também, a instituição escolar é tomada aqui como uma invenção do final do século XVIII. Desse modo, tanto a escola como a transexualidade são entendidas como construções históricas da modernidade⁹. Para que as narrativas de

9 De acordo com Veiga-Neto (2007b), Foucault chama de Modernidade o período histórico após a Revolução Francesa (1789). “Mas, é preciso entender que, para Foucault, modernidade designa menos um período da História e, mais uma atitude (...)” (VEIGA-NETO, 2007, p. 64).

transexuais sobre a experiência escolar sejam localizadas na instituição escolar, faz-se necessário uma análise da escola e de sua construção na modernidade assim como também sobre os deslocamentos contemporâneos que dizem respeito a essa instituição no presente.

Assim, é fundamental compreender a invenção da escola como instituição disciplinar e a forma como suas práticas e discursos foram e são engendrados em meio a relações de saber-poder para a produção de corpos dóceis, úteis e governáveis. Nesse sentido, o conceito de disciplina de Michel Foucault é fundamental para se pensar a constituição da escola moderna como instituição disciplinar. As disciplinas consistem em técnicas de poder que incidem sobre os corpos visando a seu domínio detalhado para produzir subjetividades específicas (FOUCAULT, 2007).

A descoberta do corpo como alvo de poder se constitui em elemento essencial para o exercício da disciplina (FOUCAULT, 2007). Em sua obra *Vigiar e punir*, publicada em 1975, ao analisar historicamente o funcionamento das prisões, Foucault elaborou uma importante teorização sobre as instituições, na qual compreendeu que suas atividades e seus procedimentos têm no corpo-organismo, isto é, no corpo individual, seu alvo privilegiado (FOUCAULT, 2007). O investimento do poder sobre os corpos se deu de forma a atingir todos os corpos simultaneamente da maneira mais detalhada possível sem que se anulasse a ação sobre cada corpo (VEIGA-NETO, 2000). No processo de constituição da escola moderna disciplinar não foram somente os corpos a serem disciplinados. A disciplina atingiu também os saberes, produzindo os saberes escolares ou a pedagogização do conhecimento (VEIGA-NETO, 2000).

No projeto disciplinar, o procedimento do exame ocupa lugar central. Segundo Foucault, o exame constitui-se como uma espécie de comparação e de um desejo relacionado a uma média idealizada no que se refere aos comportamentos e condutas (FOUCAULT, 2007). No interior do regime de saber-poder, por meio do qual se articulam saberes produzidos e práticas regulatórias, o exame é a culminação do processo, pois articula “as técnicas de hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza” (FOUCAULT, 2007, p. 154). Na forma de técnicas, esses saberes e práticas, intentam o controle dos corpos, por meio dos exames. Esse regime pressupõe também a punição aos indivíduos desviantes das regras estabelecidas. Segundo Foucault (2007, p. 152-153):

Em suma, a arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem a expiação, nem mesmo exatamente a repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. [...] A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza* (grifo do autor).

Assim, estabelece-se uma diferenciação entre os sujeitos e sua segregação, entre duas dimensões bem distintas e caracterizadas, isto é, o normal e o anormal. A diferença passa a ser pertinente como subsídio para a diferenciação e a

classificação. Produz-se, dessa forma, uma hierarquia entre os sujeitos fundamentada em uma aproximação ou distanciamento da norma (FOUCAULT, 2007). Instaure-se, com isso, a dicotomia entre normalidade e patologia, que sustenta o funcionamento das instituições disciplinares, propiciando o cumprimento da sua função de disciplinar e normalizar os sujeitos (CÉSAR, 2004).

O Estado moderno nasce e cresce em meio às transformações na dinâmica do poder, articulando soberania, disciplina e gestão governamental, sendo essa última, segundo Veiga-Neto (2007b, p. 72), compreendida como “uma nova arte de governo exercida minuciosamente, ao nível do detalhe individual e, ao mesmo tempo, sobre o todo social”. O conceito foucaultiano de **governamentalidade** é fundamental para se pensar esses deslocamentos (FOUCAULT, 2008).

As análises de Foucault, ao tomarem as formas de governar como objeto de investigação definiram um domínio de governo em que tais práticas têm a população como seu objeto, a economia política como forma central e os dispositivos de segurança como seu instrumento técnico essencial (CASTRO, 2009). Nessa perspectiva analítica, “o poder político acabava de assumir a tarefa de gerir a vida” (FOUCAULT, 1988, p. 151). Assim, de acordo com Foucault, instalou-se uma tecnologia de dupla face sobre a vida: enquanto o poder disciplinar centrou-se no adestramento do corpo, cerrado nas instituições, a biopolítica centrou-se na regulação da população. A essa tecnologia o autor denominou de “bio-poder” (FOUCAULT, 1988, p. 152). A educação, assim como a saúde e a habitação, por exemplo, passam, a partir da metade do século XVIII, a ser uma preocupação do Estado (DUSSEL; CARUSO, 2003). Nas análises de Duarte (2006), a

biopolítica transforma os fenômenos de população em um problema político e científico. A fabricação da vida como fenômeno político é o objetivo de uma tecnologia cujo alvo central é a população.

Com isso, é possível compreender a escola como um empreendimento biopolítico por excelência, que busca por meio da ação da disciplina e do biopoder a regulação ou o governo da população escolar. A instituição articula esses dois mecanismos de forma a garantir a produção e a manutenção da norma. A norma, por sua vez, articula tanto os mecanismos disciplinares quanto os de regulamentação, pois atua tanto sobre o corpo a ser disciplinado quanto sobre a população a ser regulada. Para Veiga-Neto (2007b, p. 75):

A norma é o elemento que, ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto dos indivíduos; por isso, ela permite a comparação entre os indivíduos. Nesse processo de individualizar e, ao mesmo tempo, remeter ao conjunto, dão-se as comparações horizontais - e verticais - entre cada elemento e conjunto. E, ao se fazer isso, chama-se de anormal aqueles cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessivo, insuportável. Tal diferença passa a ser considerada um desvio, isso é, algo indesejável porque *des-via*, tira do rumo, leva à perdição (grifo do autor).

Essas e outras transformações constituem-se nas condições de possibilidades históricas para o deslocamento nas formas de governo e controle dos corpos escolares pelo empreendimento biopolítico da escola. A partir de uma ruptura na conformação da sociedade moderna, por meio de transformações históricas e políticas e também no funcionamento do poder, a escola disciplinar adquire outros contornos (CÉSAR, 2004).

O importante conceito de **pedagogia do controle**, elaborado por César (2004) consiste em uma ferramenta fundamental para pensar a construção da escola contemporânea. Nessa perspectiva, a própria ideia de conhecimento se altera, uma vez que o importante na nova ordem social é a informação. Os investimentos em educação e na escola visam à transmissão, ao fluxo e ao movimento da informação, com velocidade. Essa transformação produz efeitos no que se refere ao discurso e às práticas pedagógicas, alterando, assim, o funcionamento das escolas. Na elaboração da autora:

Partindo da tese da passagem de um mundo a outro, a *educação disciplinar* está deixando de existir, ainda que seus fantasmas ainda se façam presentes, e no seu lugar está surgindo a *pedagogia do controle*. Na medida em que isso implica a transformação radical do conceito de conhecimento, que agora dá lugar à noção de **informação** como o verdadeiro “objeto” a ser transmitido segundo algumas regras metodológicas específicas, a educação *strito sensu* fica reduzida a uma mera reelaboração moral. [...] Na “pedagogia do controle” não só as normas e valores morais são pedagogizadas e escolarizadas, mas também todo e qualquer aspecto da vida (CÉSAR, 2004, p. 150-153, grifos da autora).

A escola como empreendimento biopolítico, implica uma potencialização do governo dos corpos e das mentes. Com isso, os agenciamentos biopolíticos da escola deslocam-se para uma governamentalidade neoliberal, isto é, se a sociedade passa do seu modelo disciplinar para o controle, a escola passa a ser pautada pela governamentalidade neoliberal. A escola contemporânea situa-se nas relações entre a biopolítica e essa nova forma de governamentalidade neoliberal. É agenciada

pelas biopolíticas e, com isso, tomada como um campo de investimento que pode potencializar a produção e o consumo. Nessa perspectiva, a escola objetiva capturar os corpos para torná-los viáveis para a produção e para o consumo (CÉSAR, 2010). Esse consumo se orienta para a satisfação imediata dos desejos, que cedem espaço a outros, tão logo sejam satisfeitos. Os produtos procurados são “leves, voláteis, descartáveis” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 193).

DESLOCAMENTOS: NARRATIVAS DE TRANSEXUAIS SOBRE A ESCOLA

Se na pedagogia disciplinar o corpo era alvo de investimento para os mecanismos de poder, na pedagogia do controle esse investimento é ampliado por meio da ação do biopoder. A escola contemporânea faz investimentos no corpo e na saúde da população em idade escolar, isto é, a alimentação, a prevenção da gravidez e das doenças sexualmente transmissíveis, as práticas esportivas, entre outros. A subjetividade normalizada, a ser construída nesse novo engendramento do poder, não é mais a criança disciplinada, pois essa já está diagnosticada, controlada e governada por medicamentos (CÉSAR, 2007b). A potencialização dos efeitos do biopoder sobre os corpos produz uma subjetividade, que nas análises de Gadelha Costa consiste em:

Um indivíduo estranho, ainda mal-esboçado, cujo corpo por exemplo, já não seria mais mecânico-orgânico, mas cibernético, pós-orgânico, pós-humano; por outro lado, um indivíduo cuja identidade, cujo *Eu*, cujas maneiras de pensar, de agir e de sentir, já não são, apenas e tão so-

mente, constituídos por uma normatividade *médico-psi*, mas cada vez mais produzidos por uma normatividade econômico-empresarial (COSTA, 2009, p. 180, grifos do autor).

Na escola, o corpo desejável é jovem, saudável, magro, bonito e heterossexual, que atenda de forma linear e **natural** a relação de correspondência entre sexo, gênero e desejo. Essa correspondência acaba por materializar o que Britzman (1996) problematizou como uma espécie de pressuposto universal da heterossexualidade. A partir desse pressuposto, toda a população escolar passa a ser objetivada como heterossexual a priori (BRITZMAN, 1996).

Assim, da singular *História da Sexualidade* elaborada por Foucault, na qual os investimentos do poder disciplinar e do biopoder concorreram para a produção do sistema sexo-corpo-gênero, a partir da medicalização das práticas sexuais e da invenção do sujeito homossexual, o que se observa é a intensificação da escola como empreendimento biopolítico de controle sobre o corpo e a sexualidade. A partir desse investimento produzem-se as subjetividades, alvo da normalização contemporânea em relação ao sistema sexo-corpo-gênero, sistema que, para César (2009a), a escola insiste em preservar.

A nova anomalia a ser produzida, diagnosticada, controlada e medicalizada consiste no corpo que toma forma no exterior da norma de regulação estabelecida pelo dispositivo da sexualidade e da heterossexualidade normativa, isto é, o corpo transexual. Opera-se, assim, um movimento: além de medicalizar as práticas sexuais e objetivar os sujeitos como desviantes pelas práticas sexuais não normativas, medicaliza-se os processos produtivos da materialidade dos corpos. Esse

movimento acaba por produzir, na perspectiva de análise aqui proposta, o corpo e a mente transexual doente, conforme as análises de Bento (2006; 2008), ou seja, a patologização da experiência transexual.

Nas ocorrências do cotidiano escolar aparecem as experiências que desafiam, desestabilizam e subvertem as normas de gênero, como a travestilidade e a transexualidade. A visibilidade desses sujeitos intensifica-se na medida em que, na sociedade de controle ou na governamentalidade neoliberal, o princípio da inclusão se coloca como imperativo. Entretanto, travestis e transexuais, embora atendam parte das demandas desse imperativo, quebram regras com seus corpos, isto é, desafiam as normas binárias do gênero com a transformação de seus corpos. Para esses sujeitos não existe a possibilidade de resistência em relação à visibilidade. Seus corpos são de cristal, isto é, produzem uma visibilidade absoluta, sendo que a sua inadequação encontra-se corporificada. Para esses sujeitos não existe a possibilidade de permanecer no armário¹⁰. Estes sujeitos-corpos ficarão presos a uma ultravisibilidade que os define subjetivamente como inadequados.

Em relação às/aos travestis e transexuais, a experiência de visibilidade que se instaura a partir da pedagogia do controle é a do excesso, pois são corpos e identidades para os quais não existe nem mesmo a possibilidade da existência do armário. Embora sejam múltiplas e apresentem várias nu-

10 Para saber mais, consulta: Epistemologyofthe closet. In: ABELOVE, Henry et al. *The lesbian and gay studies reader*. New York/London: Routledge, 1993. Uma versão desse mesmo artigo traduzido para o português encontra-se em: SEDGWICK, EveKosofsky. *A epistemologia do armário*. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 19-54, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cpa/n28/03.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

ances, as experiências travestis e transexuais são engendradas para fora dos limites do armário, porque travestis e transexuais fabricam seus corpos e identidades fora do armário, isto é, nas ruas, nas pistas, nas calçadas. O olhar inquisidor e escrutinador sobre os corpos e identidades *trave trans* constrói um aparato acusatório para essas personagens. O aparato transparente construído pelos olhares sobre esses corpos parece se assemelhar mais a um olhar de amplo alcance, que penetra a vestimenta, desnudando esses corpos e chegando até a sua genitália. O olhar lançado a esses sujeitos é um olhar genitalizado que irá inquirir sobre a desconformidade entre corpo e genitália. Procura-se enxergar a genitália em desarmonia com a fabricação do gênero empreendida. A cirurgia de transgenitalização e a alteração do nome nos documentos, importantes para os sujeitos, não parecem importar nesse contexto do olhar, considerando que as transexuais readequadas cirurgicamente e que possuem documentos alterados também são alvo de diagnóstico e escrutínio. Nesse sentido, os próprios corpos de transexuais é que se tornaram de cristal. Os corpos transexuais são marcados pela fabricação exterior à norma regulatória de sexo e gênero, constituindo-se também em corpos a serem medicalizados pela pedagogia do controle. Britzman argumenta que “a pedagogia produz não apenas versões particulares do conhecimento de sujeitos mas o próprio sujeito que-supostamente-conhece” (BRITZMAN, 1996, p. 77).

Bento (2008), ao analisar os documentos que produziram o discurso oficial da patologização da experiência transexual, encontrou uma articulação na qual um desses documentos enreda a escola, a família e a medicina/psicologia para a pro-

dução dos diagnósticos e das normas de gênero¹¹. Nessa articulação, o papel da escola consiste em alertar as mães, pais ou responsáveis sobre seu comportamento **anormal** em relação à sexualidade. A preocupação com esse comportamento desviante consiste no medo de que a criança **seja**, ou **se torne** lésbica ou *gay* (BENTO, 2008, p. 129). Em geral, a intervenção se dá por meio de um movimento de uma recondução à heterossexualidade. Com isso, a correção do desvio transforma-se em uma espécie de meta a ser cumprida a qualquer custo (BRITZMAN, 1996).

Em se tratando de travestis e transexuais, a pedagogia do controle tem produzido práticas fora das instituições escolares, uma vez que esses se constituem em corpos e identidades que escapam (CÉSAR, 2009b). Corpos cuja esperança de retorno à norma regulatória é praticamente nula, considerando que a maioria dos processos e intervenções empreendidas para a fabricação de si é irreversível, diferentemente dos corpos de lésbicas e gays. Assim, as relações entre a escola e essas experiências estabelecem-se no campo do estranhamento e, em ge-

11 O texto do *Manual de diagnóstico e estatísticas de distúrbios mentais* (DSM), publicado pela *Associação Psiquiátrica Americana* (APA), e atualmente na quarta versão, descreve essa articulação entre escola, família e medicina/psicologia na produção da patologia da transexualidade. Nas análises de Bento (2008, p. 128-129): “O DSM-IV [*Manual de Diagnóstico e Estatísticas de Distúrbios Mentais*] reconhece o papel dessa instituição [escola] em alertar aos pais sobre os comportamentos desviantes dos/as filhos/as. Segundo o DSM-IV: “o isolamento e o ostracismo contribuem para a baixa auto-estima e podem levar à aversão e abandono da escola. O ostracismo e a zombaria por parte dos seus pares são sequelas especialmente comuns para meninos com o transtorno”. [...] “Tipicamente, as crianças são encaminhadas [ao psicólogo] por ocasião de seu ingresso na escola, em vista da preocupação dos pais de que aquilo que consideravam uma “fase” parece não estar sendo superado”. Assim, a escola do controle incorpora o discurso psicológico, que por sua vez responsabiliza em acionar a família, informando sobre os comportamentos infantis desviantes da norma regulatória, como uma preocupação.

ral, da tensão. Segundo a narrativa oficial do Movimento Social LGBT, a escola contemporânea tem sido eficiente em apagar as diferenças e em propagar a exclusão e a violência, pois objetiva a todas e todos como iguais na diversidade. Entretanto, por meio de uma reflexão sobre a diferença, a presença dessas experiências na escola contemporânea poderá ser tomada como um acontecimento. Para Skliar (2008, p. 21-22):

é a partir de uma incapacidade, a partir de um não-conhecimento, a partir da impossibilidade para responder a essa pergunta, que alguma coisa acontece ali, no lugar onde não há lugar, faz-se acontecimento. Alguma coisa torna-se acontecimento, pois o impossível se torna possível.

Assim, o que se percebe é que a simples presença desses sujeitos perturba e desestabiliza o empreendimento biopolítico da escola, uma vez que, diferentemente da saúde¹², a escola não encontrou ainda meios de capturar esses corpos e torná-los viáveis para o consumo e a produção. Dentro do imperativo da inclusão escolar, a presença *trans* na escola deflagraria um processo de reorganização da instituição sobre modulações até então impensadas. Entretanto, isso não ocorre, produzindo, ao contrário, os processos de exclusão (CÉSAR, 2010).

Corpos e identidades transexuais operam uma desconstrução no sistema corpo-sexo-gênero por meio de estratégias que, possibilitadas pela própria produção regulatória, desestabilizam a escola e perturbam a nova ordem das coisas. Esses efeitos determinam, muitas vezes, a rejeição e a exclusão des-

12 Como desenvolvido na dissertação, a captura dos corpos transexuais por uma biopolítica da saúde se dá por meio do processo transexualizador. Para mais, consultar: SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. *Cartografias da transexualidade: a experiência escolar e outras tramas*. 2010. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ses sujeitos, justamente porque se produzem fora da norma e fogem ao controle (CÉSAR, 2009a).

A produção do sujeito pela pedagogia do controle obedece a um novo conjunto de normas, fundamentado por saberes e discursos que, por sua vez, se articulam por meio de poderes produtores de subjetividades viáveis ao consumo e à produção. A função desse conjunto consiste em manter a nova ordem estabelecida pela sociedade de controle. Nesse contexto, a escola se produz como o lugar da informação, da inclusão, da tolerância, da democracia, da participação, além de promotora da igualdade. Entretanto, nesse discurso atuam novos jogos de poder que irão aniquilar as diferenças em razão de uma igualdade moralizante e de uma pedagogia da tolerância que, por sua vez, produz mais exclusão e violência.

QUEERIZAR O PENSAMENTO

Refletir sobre a experiência transexual e a escola suscitou uma aproximação com as teorizações *queer*. Esse aporte teórico fundamenta concepções pelas quais é possível desestabilizar a ideia da necessidade da ordenação social fixa e binária e da obsessão pelas identidades sexuais, como compreendidas pelas disciplinas e também pelo controle. A escola contemporânea não suporta lidar com a desestabilização das suas verdades e a afasta produzindo e reiterando a norma, continuamente, para que possa classificar de forma mais efetiva as nuances entre os binarismos.

Guerreiro, um dos entrevistados nessa pesquisa e também personagem do documentário *Vida fora do armário*¹³,

13 Esse documentário foi um dos três analisados nesta pesquisa.

relata que desde pequeno foi alvo da produção das reitera-
ções das normas de gênero (BUTLER, 2000). Para ele:

“O mundo é muito dividido entre masculino e feminino e isso é impos-
to para a criança desde pequena. Eu fui para a escola com um ano
e sete meses. Então, muito jovem pra vir com aquela coisa de me dar
boneca. Eu não queria boneca. Eu queria os carrinhos! Eu queria a
bola! Pelo menos até a minha adolescência era muito claro pra mim.
Eu era um menino e as pessoas é que eram idiotas e que não estavam
enxergando aquilo (Guerreiro).”

A escola contemporânea também pensa, objetiva e clas-
sifica sujeitos por meio da sua genitália, ou seja, no campo bio-
lógico. Para uma/um transexual ou travesti, uma atitude coti-
diana, como utilizar o banheiro da escola ou ser nomeada/o
por alguém, transforma-se em problema. O que incomoda
tanto a escola em relação a esses sujeitos? Seriam os corpos
fabricados? Seria a ambiguidade? Seriam as verdades da es-
cola em relação a esses corpos? Para César (2009b, p. 48):

Alunas/os e professoras/es gays, lésbicas, bissexuais,
[travestis] e transexuais compõem a diversidade con-
temporânea da instituição escolar; entretanto, para esta
instituição que nasceu disciplinar e normatizadora, a di-
ferença, ou tudo aquilo que está fora da norma, em espe-
cial, a norma sexual, mostra ser insuportável por trans-
bordar os limites do conhecido.

Aquilo que se coloca como desafio é pensar a partir de um
campo epistemológico e político desconhecido, consideran-
do que o conhecido está engendrado na heteronormatividade
compulsória. Assim, interessa pensar sobre as formas como a
escola contemporânea constituiu-se em um espaço de contro-

le e governo dos corpos e das mentes, produzindo as normas regulatórias que sustentam o sistema corpo-sexo-gênero e, por meio das teorizações *queer*, também questionar os imperativos heteronormativos que operacionalizam os processos de exclusão (BUTLER, 2000).

As narrativas de travestis e transexuais produzidas no âmbito das entrevistas e do grupo de discussão, bem como os depoimentos gravados em documentários sobre o tema¹⁴, explicitam uma relação de estranhamento e de rejeição da instituição escolar frente aos corpos e identidades construídas fora das rígidas normas de gênero. Nesse sentido, Alcione,

14 Para a pesquisa de mestrado foram realizadas 7 entrevistas individuais, sendo que em 6 delas as participantes se reconhecem como mulheres transexuais e em 1 o participante se reconhece como homem transexual. Além disso, realizei também um grupo de discussão com lideranças dos movimentos sociais de travestis e transexuais da região sul do Brasil e trabalhei com três documentários, produzidos pelo movimento social LGBT, em que transexuais, embora não tenham sido questionadas/os sobre seus processos de escolarização formal, constroem narrativas do trauma em relação a essa experiência na escola. Algumas falas desses documentários foram utilizadas nesse texto. Os documentários são: VIDA fora do armário. Direção de Luciano Coelho. Curitiba: Projeto Olho Vivo, 2008. 1 DVD (37min), color. SER mulher. Direção de Luciano Coelho. Curitiba: Projeto Olho Vivo, 2007. 1 DVD (50 min), color. EU sou homem. Direção de Márcia Cabral. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo, Coletivo de Lésbicas Feministas e Coletivo Minas de Cor, 2008. 1 DVD (23min. 12s), color. Das quatro mulheres transexuais que gravaram o documentário *Ser mulher*, por exemplo, três abordaram a vida escolar. São elas: Carla, Rafaelly e Maitê, que também participaram desta pesquisa. Rafaelly cita a relação difícil com a escola, mas não explica. Segundo ela: “A sociedade discrimina tudo que é diferente para ela mas eu nunca vi uma discriminação tão pesada que nem [sic] sofrem as travestis. E as transexuais acabam entrando junto porque a sociedade não sabe diferenciar. Se eu pudesse escolher viver nesse corpo de homem, logicamente eu escolheria porque eu passei sofrimento em colégio, passei dificuldade na família, no começo da aceitação” (Rafaelly). Essa narrativa de Rafaelly, analisada com as outras produzidas para a pesquisa, produz um silenciamento em relação à experiência escolar, a qual ela cita, mas não explica. Produz também uma hierarquização e diferenciação entre as identidades travestis e transexuais.

personagem de um dos documentários analisados, relata que não conseguia se relacionar no espaço escolar.

“O colégio, eu acho que foi uma das coisas mais difíceis para mim, porque eu não me identificava nem um pouquinho com os meninos e tinha uma exclusão por parte das meninas também. Elas diziam: “Não! Menina tem que brincar com menina e menino tem que brincar com menino”. Daí, com menino eu não brincava. Eu ia brincar com elas. O dia que elas estavam assim, de bem com a vida, até me aceitavam no meio da brincadeira. Minha adolescência foi um período muito triste assim, eu me trancava no quarto e não saía. Eu ficava em casa dias e dias com a minha mãe... Até ir ao mercado era um terror. [...] Eu tenho o Ensino Fundamental incompleto, até a 4ª série (Alcione).”

Carla Amaral, uma das entrevistadas para a pesquisa, narra sobre os receios em retornar à escola depois de um longo período de afastamento.

“Depois de vinte anos fora da escola por medo... né... [sic] do preconceito e da discriminação... Parei de estudar. E vinte anos depois eu resolvi voltar. Encontrei uma escola e fui. E para minha surpresa... Muito morrendo de medo assim que eu estava de como as pessoas me receberiam ou como receberiam a Carla trans para ser uma aluna dessa escola... No primeiro dia de aula eu não queria ir, eu tive dor de barriga, eu tive cólica, eu tive vontade de chorar... Eu não queria ir. Mas eu respirei fundo e fui. Fui, entrei na escola, sentei, fiquei muito acanhada, muito tímida, muito retraída. Eu fiquei muito mal (Carla).”

As narrativas de Alcione e de Carla materializam o funcionamento da escola como um empreendimento biopolítico em que permaneceram, em geral, os corpos e subjetividades dese-

jáveis, isto é, heterossexuais e normalizados ou não-heterossexuais ocultados. Aos outros corpos e subjetividades cria-se um posicionamento exterior à instituição escolar, por meio de discursos e práticas pedagógicas que, quando bem empreendidas, resultam, com sucesso, na expulsão dos sujeitos anormais para a garantia de permanência dos normalizados. Como a escola se constituiu em uma engrenagem da máquina normativa de exclusão sistematizada de travestis e transexuais? (CÉSAR, 2008, p. 9). O conceito de racismo, ligado à biologia, elaborado por Foucault, ao analisar a emergência do biopoder (FOUCAULT, 2008a) é fundamental para se pensar sobre esses processos. Assim, nas análises de Gallo (2007, p. 36):

Na medida em que não suportamos a sensação de estranheiridade, é necessário encontrar elementos para justificar e suportar o processo de apagamento das diferenças. Os mecanismos de exclusão que permeiam o cotidiano da escola fundam-se em relações de racismo, como meio de justificar que o outro (o anormal, aquele que escapa da norma) deve ficar de fora. No cotidiano da escola, as relações de exclusão pelo racismo colocam-se para muito além da questão de raça, mas trespassam as questões de gênero e de sexualidade, como formas de violência física e simbólica.

Dessa forma, o racismo pode ser entendido como um poder de corte, de promoção de uma segmentação na população, separando, normatizando, controlando e, quando necessário, excluindo aquelas/es que não conseguem ser normalizadas/os. Essa exclusão justifica-se pela proteção e garantia dos direitos para os que permanecem na norma (GALLO, 2007; CÉSAR, 2007a).

Assim, poder-se-ia perguntar sobre o que a escola enxerga nesses corpos e identidades, produzindo a exclusão desses sujeitos? Para Butler (2000), esses corpos são abjetos, materializados por meio da matriz heterossexual no domínio do inumano, portanto, não importando, não pesando e podendo serem descartados sem maiores consequências. A escola percebe esses corpos a partir de uma matriz de inteligibilidade fixa e excludente, isto é, a heterossexualidade normativa (BUTLER, 2000). Além disso, a escola se coloca no centro e posiciona-os à margem. Esta também os define e nomeia por meio do seu referencial, como “diferentes” (LOURO, 2003). Não os suporta. O que decorre disso é que o racismo engendrado pela escola produz um efeito em que a exclusão se efetiva, em um nível ótimo, na tentativa de garantir padrões de qualidade, ao formar as subjetividades desejadas pela pedagogia do controle.

A partir de uma análise da biopolítica contemporânea, é possível pensar que na sociedade neoliberal, na qual as exigências de formação mínima para o exercício de qualquer atividade profissional intensificaram-se, os efeitos dessa tecnologia do poder empreendida pela escola são potencializados. Ser impedida/o de estudar, hoje não representa somente não estar na escola, mas significa não possuir valor na escala das identidades moduladas pelo controle. Significa, ainda, não ter se esforçado o bastante, ser indolente e preguiçosa/o, não ter controle sobre si, nem saber planejar a vida e o futuro, obstaculizando o acesso aos bens e serviços da sociedade de controle para produzir a subjetividade desejada por ela. A exclusão empreendida pela escola contemporânea apresenta-se multifacetada e com efeitos amplos sobre a vida dos sujeitos. Para Alcione:

“ Perdi meu emprego num Hotel que fechou porque o prédio foi interditado. O quê me restou fazer? Tem transexuais do movimento [social de travestis e transexuais] no Brasil que não aceitam transexuais que se prostituem. Tem trans até adequadas que trabalham de professora, mas elas tiveram que brigar muito para estar lá. Tiveram que brigar muito e elas têm um grau de estudo, uma instrução boa. No meu caso, eu tenho o Ensino Fundamental incompleto, até a 4ª série (Alcione).”

Na lógica binária da escola, esses sujeitos significam (des)ordem. Talvez por colocarem em cheque o sistema corpo-sexo-gênero por meio da ambiguidade que apresentam em relação às normas de gênero tão bem engendradas e naturalizadas nos espaços e tempos escolares. Para pensar sobre isso, é importante lembrar a organização dos espaços e das muitas atividades e até mesmo de disciplinas, como a educação física, por exemplo, que, muitas vezes, materializam as diferenças de forma binária e heteronormativa.

As teorizações *queer*, assim como as experiências transexuais e travestis desestabilizam também a própria categoria de gênero. Na perspectiva binária, o gênero foi construído a partir da consolidação dos dispositivos da sexualidade e da heterossexualidade por meio do dimorfismo sexual e de um pressuposto naturalizado do sexo e do gênero (BUTLER, 2008). Pensar a partir das teorizações *queer* significa romper radicalmente com o pensamento que produz e faz funcionar o sistema corpo-sexo-gênero, este por sua vez, fundado no binarismo e centrado na conjugação do binômio normal/anormal. O *queer* tem como pressuposto descentrar o centro, isto é, questionar o lugar central de um conjunto de características subjetivas como ser branco, homem, heterossexual (LOURO, 2003). O *queer* aproxima-se do abjeto e pensa a partir da dife-

rença e da performatividade, demonstrando a artificialidade da construção do gênero, do sexo e do corpo (BUTLER, 2000).

A proximidade entre a teoria *queer* e a ambiguidade remete à própria materialização dos sujeitos travestis e transexuais, pois para muitos deles a ambiguidade representa a própria satisfação do desejo. Esse movimento pode ser percebido nos sujeitos que fabricam seus corpos e escolhem seus nomes sociais como uma forma de estar no mundo. Entretanto, para além dos sujeitos e das classificações, *queer* é um modo de pensar e de interpretar o mundo que pode ser estendido para a educação, suas instituições, seus discursos, normas e procedimentos. Uma forma de pensar que possibilita rupturas e deslocamentos em relação aos pressupostos da escola, desafiando o controle. Nesse sentido, Louro (2004, p. 7-8) argumenta que:

Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambigüidade, do “entre lugares”, do indecível. Queer é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina.

Assim, as teorizações *queer* desestabilizam a nova ordem pedagógica do controle em relação ao sistema corpo-sexo-gênero, assumindo uma fluidez em relação a esse sistema, não se incomodando em localizar-se na fronteira entre um sexo e outro, entre um gênero e outro, entre uma sexualidade e outra. Pensar *queer* consiste no enfrentamento e na desconstrução da lógica do binário. Um posicionamento *queer*, frente à lógica estabelecida pela sociedade do controle, possibilita adentrar a multiplicidade, entendendo como possíveis as vá-

rias formas do desejo e da fabricação de corpos e identidades, demonstrando também a artificialidade daquilo que compreende como **natural**.

Diante disso, *queerizar* o pensamento significa a possibilidade de se pensar os corpos e os prazeres, sobretudo em relação às narrativas trans*, que se constituem como resistência e contraconduta (FOUCAULT, 2008), a partir de múltiplas possibilidades de se colocar no mundo ética, estética e politicamente. Essa possibilidade potencializaria a capacidade produtiva da educação. Pensar a partir de experiências como a de fabricar um corpo que não se encaixa, um corpo à margem, com um nome que também não se encaixa e fazer questão de permanecer na fronteira, **causando** e desestabilizando a ordem posta. Como na narrativa de Dediane Souza, militante do movimento de travestis e transexuais do Ceará:

“Meu nome é Dediane. Eu escolhi este porque não termina nem com “a” e nem com “o”, não é nem de mulher e nem de homem. É meu. E quando eu chego em qualquer lugar que tenho que apresentar documento, então? É bafo! E eu causo mesmo. Minha identidade tem minha foto de quando ainda tinha nome do oco e barba fechada! E eu de peito, meu porque comprei e paguei, decote e tudo o que tenho direito. O povo fica louco e eu Adooooooo! Eu nasci foi para causar!!! (Dediane).”

A narrativa de Dediane explicita um possível devir “terrorista do gênero”, conforme citado por Bento a respeito do fotógrafo Del La Grace Volcano (BENTO, 2006, p. 86). As análises dessas experiências questionam as normas regulatórias do sistema corpo-sexo-gênero, deslocando o próprio conceito de gênero. Tais análises produzem uma reflexão sobre uma possível *queerização*, tanto da escola, como do pensamento.

Queerizar o pensamento significa, nesta perspectiva, colocar em cheque as identidades tanto sociais quanto sexuais, além de produzir territórios do possível, das experiências de modos de vida domesticados e do vivível, isto é, das experiências de resistência (FOUCAULT, 1988) e, de contraconduta (FOUCAULT, 2008a; 2008b) como elaborou Sierra (2013) sobre a vida da travesti Gilda.

Considera-se que as experiências aqui narradas construíram alteridades a partir da sua fabricação, dolorosa, caprichosa e autêntica. Da mesma forma, é importante reconhecer no dia a dia escolar, entendido como os acontecimentos cotidianos, as possibilidades e linhas de fuga em relação à nova ordem imposta pelo controle. Para Gallo (2007, p. 38-39):

Abrir-se para as relações do cotidiano da escola, mergulhar nesses acontecimentos, agindo como vetor de transformação é possibilidade de resistir à exclusão e investir na construção da cidadania. [...] Para resistir é importante abrir-se ao acontecimento. Estar atento àquilo que ocorre no cotidiano da escola, a fim de potencializá-lo criativamente, e não ser tragado engolido pelo acontecimento. Perder-se no acontecimento, não conseguindo produzir, é tão ruim quanto estratificá-lo, fazê-lo perder a potência, dominando os fluxos e reenquadrando as diferenças na norma. Resistir e criar. Essas são as possibilidades que nos abre o cotidiano da escola, quando escolhemos agir no fluxo dos acontecimentos.

Pensar *queer* para resistir e criar diante dos acontecimentos do cotidiano escolar parece ser possível por meio da aproximação entre a escola e a multiplicidade das experiências transexuais.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Harry. **The transsexual phenomenon**. New York: The Julian Press, 1966.

BENTO, Berenice Alves de Melo. **A (re)invenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BENTO, Berenice Alves de Melo. **O que é transexualidade?** São Paulo: Brasiliense, 2008.

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Corpo, escola, biopolítica e a arte como resistência. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 6, n. 11, p. 79-88, jan./jun. 2007a. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/2505>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000321208>>. Acesso em 17 nov. 2016.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, biopolítica e controle: notas para uma análise da docência na contemporaneidade. In: CONGRESSO

INTERNACIONAL DE HUMANIDADES, 10., 2007, Brasília. **Anais...** Brasília: UnB, 2007b, p. 50-63. Disponível em: <http://2014.revistaintercambio.net.br/24h/conteudo/visualiza_lo03.php?pag=;revistaintercambio;paginas;visualiza_lo03&cod=202>. Acesso em: 02 dez. 2016.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “epistemologia”. **Educar em revista**, Curitiba, n. 35, p. 37-51, set./dez. 2009a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000300004>. Acesso em: 17 nov. 2016.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Orlando ou um outro aprendizado do corpo. **Revista Aulas**, Campinas, v. 5, p. 115-124, 2010. Disponível em: <http://www.unicamp.br/~aulas/Revista_Aulas_Dossie_06_Foucault_e_as_esteticas_da_existencia.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2016.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Quatro intervenções para uma pedagogia queer. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO ANPED, 31., 2008, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: [s.n.], 2008. p. 1-13. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT23-4614--Int.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Um nome próprio: transexuais e travestis nas escolas brasileiras. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande, MS: UFMS, 2009b. p. 143-154

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171-186, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8299/5537>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

DUARTE, André de Macedo. Heidegger e Foucault, críticos da modernidade: humanismo, técnica e biopolítica. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 29, n. 2, p. 95-114, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732006000200008>. Acesso em: 17 nov. 2016.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2007.

GALLO, Silvio Donizete. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli; MARIGUELA, Márcio (Org.). **Cotidiano escolar: emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007. p. 21-40.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o normal, o diferente e o excêntrico. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 41-52.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. **Cartografias da transexualidade: a experiência escolar e outras tramas**. 2010. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/pedagogia/dtranssexualesco.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2016.

SARAIVA, Karla; VEIGA NETO, Alfredo. Maternidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 187-202, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8300/5538>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 19-54, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332007000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 17 nov. 2016.

SIERRA, Jamil Cabral. **Marcos da vida viável, marcas da vida vivível: o governo da diversidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós-identitária para a teorização político-educacional LGBT**. 2013. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/D13_Jamil%20Cabral%20Sierra.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2016.

SKLIAR, Carlos. A escrita na escrita: Derrida e Educação. In: SKLIAR, Carlos. **Derrida & a Educação**. 1ed., 1 reimp., Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 9-33.

VEIGA-NETO, Alfredo. As crianças ainda devem ir à escola?. In: CANDAU, Vera Maria et al. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 9-19.

VEIGA-NETO, Alfredo. As duas faces da moeda: heterotopias e emplazamientos curriculares. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 45, p. 249-264, jun. 2007a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000100013>. Acesso em: 17 nov. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

ESCOLARIZAÇÃO DE MENINAS E MENINOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS PRÁTICAS FAMILIARES

Marília Pinto de Carvalho
Tatiana Avila Loges
Adriano Souza Senkevics

INTRODUÇÃO

No Brasil, como na maioria dos países da América Latina, Europa e EUA, as meninas têm-se dado melhor na escola do que os meninos (ROSEMBERG; MADSEN, 2011; FERRARO, 2010; CARVALHO, 2009). Por exemplo, de acordo com dados do IBGE (ROSEMBERG; MADSEN, 2011), em 2009, apenas 1,6% das moças de 15 a 19 anos eram analfabetas, enquanto 3,6% dos rapazes dessa idade não sabiam ler e escrever. Nesta data, 55% dos concluintes do ensino médio eram mulheres e também eram do sexo feminino 65% dos estudantes do ensino superior. Uma porcentagem de quase 29% das alunas brancas do ensino médio tinham idade acima da esperada para a série que cursavam, mas este índice chegava a 51% entre os rapazes negros.

Como explicar esse fenômeno? Não basta apresentar dados, pois sua compreensão apresenta desafios teóricos

importantes por significar uma inversão na assimetria entre homens e mulheres presente no conjunto da sociedade e induz muito facilmente a generalizações essencialistas (ROSEMBERG, 2001). São comuns explicações universais como, por exemplo, a hipótese de que a socialização familiar das meninas seria mais compatível com as exigências das escolas, ligadas à disciplina, organização, capricho, submissão e silêncio, enquanto os meninos seriam socializados para evitar a introspecção e a sensibilidade e para cultivar a rebeldia e a agitação. Será que todas as meninas são bem comportadas e todos os meninos bagunceiros? Isto será decorrência direta do fato de serem homens ou mulheres? Serão características aprendidas no interior das famílias?

Em muitas pesquisas que fizemos nos últimos anos em escolas, ouvimos das professoras que haveria diferenças de comportamentos marcantes e que elas seriam fruto da educação familiar oferecida a meninos e meninas. As crianças já chegariam diferentes às salas de aula.

Sem negar que a própria escola cumpre um papel importante na construção de diferenças entre meninos e meninas, fizemos esta pesquisa em busca de iluminar as práticas de socialização de gênero desenvolvidas no interior de famílias dos setores populares urbanos e suas repercussões na vida escolar das crianças. Estudamos oito famílias moradoras da cidade de São Paulo, para entender em que aspectos suas práticas educativas são relevantes na compreensão das trajetórias escolares de seus filhos e filhas. Entrevistamos mães, alguns pais e avós, e ouvimos também crianças e educadoras escolares.

Procuramos romper com abordagens simplificadas e apreender as dimensões contraditórias das relações de poder ligadas ao gênero, que constituem ao mesmo tempo formas

de subordinação e de autonomia. E, para não reiterar pressupostos afirmados de antemão, buscamos apreender na análise tanto dimensões de ruptura quanto de manutenção das posições subordinadas das mulheres.

Assim, neste capítulo, começamos caracterizando as famílias e as crianças estudadas e explicando como foi feita a pesquisa. Em seguida apresentamos os resultados mais importantes no que se refere: às regras e controles do comportamento, dos usos do tempo e acesso a espaços; à divisão do trabalho doméstico entre pais e mães e entre irmãos e irmãs; às possibilidades de lazer; à presença dos/as adultos/as no cotidiano das escolas; e às expectativas de futuro quanto à escolaridade e à profissão, incluindo atividades extracurriculares praticadas pelas crianças, presença de rapazes no trabalho remunerado e sonhos profissionais de meninas e meninos.

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Os sujeitos pesquisados foram localizados a partir de três escolas públicas da zona oeste do município de São Paulo, nas quais seus filhos e/ou filhas estudavam. Duas das instituições pertencem à rede municipal e oferecem os nove anos do ensino fundamental, e a outra escola, que oferece ensino fundamental e médio está vinculada à rede estadual¹. Iniciamos nossa pesquisa com um questionário de caracterização do grupo familiar dos/as alunos/as de uma ou duas classes (4º ou 5º ano) de cada escola, o qual foi respondido pelos res-

¹ A fim de preservar a privacidade dos sujeitos e das informações que gentilmente compartilharam conosco, evitaremos toda identificação que não seja necessária para a compreensão do contexto da pesquisa.

ponsáveis. E a partir dele selecionamos famílias com pelo menos um filho de cada sexo em idade escolar e que se dispuseram a participar da pesquisa.

A primeira questão a esclarecer, que já se revela nas atas sobre o termo **responsáveis**, é quem consideramos como família da criança. Afim de ir além da ideia de família nuclear composta por pai, mãe e filhos, residentes num único domicílio e compartilhando a mesma renda, mantivemos nosso foco na dimensão empírica dos grupos familiares. Nas respostas das oito famílias pesquisadas aparecem tanto o nome da mãe quanto do pai e não foi utilizado o espaço destinado a **outros responsáveis**, o que pode indicar uma busca de conformidade ao modelo de família nuclear completa, por se tratar de um documento escrito, enviado pela escola. Contudo, ao realizar as visitas e entrevistas identificamos a presença de duas avós como cuidadoras regulares das crianças e duas famílias monoparentais. Numa delas, residia no domicílio uma bebê, filha de uma das irmãs, então com quinze anos de idade. No entanto, a coabitação de três gerações familiares por vezes não era evidente, pois se tratava de casas conjugadas ou superpostas no mesmo **quintal**.

Portanto, a família foi por nós entendida a partir dos laços familiares, ou seja, “relações marcadas pela identificação estreita e duradoura entre determinadas pessoas que reconhecem entre elas certos direitos e obrigações mútuos”(FONSECA, 2005, p. 54). Todavia, ponderamos que essa identificação pode se originar através de fatos alheios à vontade da pessoa (laços biológicos, territoriais), ou alianças conscientes e desejadas (casamento, compadrio, adoção) ou ainda atividades realizadas em comum (compartilhar o cuidado de uma criança ou de um ancião, por exemplo).

Dessa forma, consideramos como grupo familiar o conjunto de pessoas que cuidava ou partilhava dos mesmos cuidados que as crianças a partir de quem demos início à pesquisa, independentemente dessas pessoas residirem no mesmo domicílio e de seu grau de parentesco. Ainda assim, quase sempre nossas entrevistas envolveram somente mães, que compareciam à reunião na escola, ou se dispunham a ser entrevistadas. Em duas famílias foram entrevistados também os pais² e em uma, participou a avó.

Do ponto de vista socioeconômico, podemos dizer que havia grande homogeneidade entre as oito famílias estudadas: declararam renda mensal entre R\$950,00 e R\$2.500,00; a escolaridade dos casais era no máximo o ensino médio, predominando o fundamental; as profissões eram de baixa qualificação, com a maioria das mulheres ocupadas como empregadas domésticas e dos homens como trabalhadores da construção civil, quase todos inseridos no mercado informal. Em seis famílias a prole se compunha de três ou mais filhos/as e sete moradias apresentavam características semelhantes: casas pequenas, de alvenaria e construídas pelos próprios moradores em favelas. Nestas residências, os serviços de esgoto e de coleta de lixo eram precários ou inexistentes e, além disso, havia frequentes relatos de violência policial na região. Quatro dos grupos familiares tinham carro e quase todos vivenciaram nos anos recentes um aumento de sua capacidade de consumo, com acesso ao crédito e bens duráveis.

Ao longo de 2011, foram gravadas entrevistas semiestruturadas com oito mães, dois pais e dez crianças, em seis residências³. Em cinco das visitas, filhos e filhas participaram em

2 O termo pais designará sempre os genitores de sexo masculino.

3 Duas famílias foram entrevistadas nas escolas.

diferentes momentos da conversa, tanto ao lado quanto separadamente dos adultos. Buscamos nas escolas informações sobre o desempenho das crianças, por meio de documentos, conversas com educadoras, observações e conversas informais com meninos e meninas.

Assim, foram envolvidos na pesquisa 14 meninos e 12 meninas, entre 6 e 18 anos de idade⁴. Desse total de 26 crianças e jovens, apenas dois estavam fora da escola: Jeferson⁵, de 18 anos, que abandonara o 1º ano do ensino médio no ano anterior à pesquisa, contra a vontade de sua mãe; e Silvana, de 15 anos, que já grávida, concluía o ensino fundamental **empurrada**, de acordo com a coordenadora da escola, e no momento da entrevista dedicava-se ao cuidado da filha. Todos estudavam em escolas públicas de ensino fundamental ou médio. A respeito de 19 deles, obtivemos informações de seu desempenho acadêmico junto à escola e nos demais casos recorremos às famílias.

Dentre as 12 meninas, oito foram descritas como boas alunas, oscilando entre **excelentes** e **medianas**, e quatro **apresentavam dificuldades** de aprendizagem, nunca de disciplina. Já no grupo de 14 meninos, apenas cinco foram caracterizados como **medianos** ou **sem problemas**, nenhum como excelente e os nove outros apresentavam dificuldades de aprendizagem e/ou disciplina, histórico de reprovações e repetidas convocações dos responsáveis à escola. Embora construído aleatoriamente, trata-se de um grupo que corresponde às características de desempenho escolar que diversos estudos têm encontrado no Brasil e em outros países (CARVALHO, 2009).

4 Também faziam parte das famílias dois bebês com menos de 2 anos e duas crianças com 4 anos.

5 Todos os nomes são fictícios.

REGRAS E CONTROLES NO INTERIOR DAS FAMÍLIAS

O tratamento igualitário entre os sexos no âmbito do casal e na educação de filhos e filhas é um dos ideais associados aos modelos contemporâneos de família, ao lado da valorização da infância, da afetividade e da intimidade, assim como a presença de relações não hierárquicas entre os grupos de idade e o primado do indivíduo sobre o coletivo (DE SINGLY, 1996). Nas famílias que entrevistamos, encontramos bastante difundidos esses ideais igualitários, assim como o modelo de família como suporte à realização individual, com respeito às particularidades de cada criança. Assim, ouvimos em todas as entrevistas uma fala inicial que afirmava a igualdade de regras e exigências para toda a fratria:

“O que serve pra um tem que servir pra todos” (Edimara, uma filha e três filhos).”

“Na minha casa é assim, eu só sei que o Daniel veste cueca, e as meninas vestem calcinha, mas no resto, a regra aqui em casa é para todo mundo” (Keila, um filho e três filhas).”

Esta ideia proclamada de igualdade, contudo, era desmentida, seja na sequência das entrevistas, seja nas falas das crianças.

Por exemplo, Keila, a mãe citada acima, logo após essa afirmação de diferença apenas nas roupas íntimas, disse:

“Acho que as meninas dão mais trabalho.”

Já a menina Lívia (10 anos), ouvindo sua mãe afirmar, em entrevista realizada na escola, que as regras em casa eram

iguais para o filho e a filha, disse baixinho, para uma das pesquisadoras, que não a deixavam ficar no computador até tarde, mas a mesma restrição não era feita ao irmão.

Quase todos os pais e mães disseram se preocupar mais com as meninas, consideradas mais frágeis, vulneráveis:

“Eu acho assim que menino homem é mais... nada pega, né, em menino homem. Já em menina mulher é mais... tem que ter um pouco de cuidado (Marinete, quatro filhas e três filhos).”

Era evidente a preocupação das mães com a gravidez na adolescência, vivida por seis delas, quando tinham entre 14 e 17 anos de idade. No entanto, também apareceram preocupações com os meninos, tanto diante da possibilidade de **arrumar criança**, quanto em razão do perigo de envolvimento com drogas e violência:

“Eu tenho medo e eu me preocupo mais, do jeito que estão as coisas hoje em dia. Eu dou mais em cima dele porque ele é menino e eu me preocupo mais com ele (Alice, um filho e duas filhas).”

De toda forma, as meninas eram muito mais vigiadas e tinham horários e espaços de circulação mais restritos que seus irmãos.

De maneira muito semelhante, Barroso (2008, p. 8), entrevistando jovens portugueses que tinham pelo menos um irmão do sexo oposto, constatou que “está-se perante uma igualdade proclamada, mas desmentida pelos factos”. Os relatos obtidos pela autora permitiram-lhe afirmar que o sexo e a ordem de nascimento continuam a ser “os principais critérios de construção e desconstrução da igualdade de direitos

e deveres entre irmãos/irmãs” e que “nos casos em que essa desigualdade de tratamento não é assumida, apresenta-se de forma implícita” (BARROSO, 2008, p. 8).

Não podemos desprezar o contexto da entrevista como relação assimétrica, e o fato de que sujeitos que não necessariamente acreditavam numa educação igualitária entre os sexos, facilmente poderiam deduzir ser esta a posição dos/as entrevistadores/as, em razão do próprio tema da pesquisa, que lhes foi explicitado. Assim, Evonete, por exemplo, mãe de dois meninos e uma menina, evitou ao máximo fazer generalizações sobre homens e mulheres e tentou contornar a ideia de que as regras para filha e filhos eram diferentes. Todavia, em entrevista feita separadamente, seu filho Luciano (9 anos) afirmou que a irmã, de 7, não podia brincar de carrinhos porque sua mãe não deixava da mesma forma que ele não podia brincar de boneca:

“É, carrinho é pra menino.”

A maioria dos pais e mães buscava explicar as diferenças no tratamento que davam a meninos e meninas a partir de características individuais de cada criança, recorrendo aos ideais de uma educação personalizada:

“Porque são quatro e nenhum dos quatro tem a mesma cabeça, nenhum dos quatro pensa igual. Como todo ser humano” (Edimara, uma filha e três filhos).”

Chamou nossa atenção a frequência destas falas, assim como de descrições das características ou história de cada filho/a (doenças, período vivido longe da mãe, influência da

avó, etc.), que indicam a difusão de um modelo de educação individualizada.

Em síntese, as características personalizadas eram invocadas para justificar desigualdades de gênero nas regras que eram mais estritas para as meninas. Ora elas precisavam ser mais controladas por serem mais jovens, ora por serem mais velhas; por serem delicadas, ou desobedientes e atrevidas; uma era descrita como frágil, outra como **songa-monga**⁶, uma terceira como pretensiosa e todas essas características justificavam maior controle ou preocupação.

A DIVISÃO DO TRABALHO DOMÉSTICO NA FAMÍLIA

Em nossa sociedade, pais e mães envolvem-se no cuidado com a prole e nas tarefas domésticas de forma muito desequilibrada em termos do tempo empregado e do tipo de tarefa desenvolvida, questão já explorada na literatura (PINHEIRO et al., 2008; BRUSCHINI, 2006; BRUSCHINI; RICOLDI, 2012).

Mesmo quando trabalhavam fora, as mães continuavam como as principais responsáveis pelos afazeres domésticos. Quando declaravam **dividir** esse trabalho, as tarefas feitas pelos pais eram consideradas como ajuda:

“O serviço é meu e ele me ajuda (Evonete).”

Quando presentes nas entrevistas, os pais, por vezes, comentavam orgulhosos sobre tarefas que tinham cumprido recentemente, o que só ressaltava seu caráter excepcional:

⁶ Boba, sonsa.

“*A gente divide. [...]Eu lavo louça... arrumo a casa. Ontem mesmo eu limpei tudo, lavei o banheiro (Wilson).*”

No entanto, algumas de nossas entrevistadas tenderam a supervalorizar a atuação de seus parceiros:

“*Na realidade quem não faz muita coisa aqui sou eu (Keila).*”

Ou, quando entrevistadas por duas mulheres, buscavam nossa cumplicidade:

“*O André colabora (risos) Vocês sabem como é, homem ajuda, né? (Regina).*”

Em geral os pais eram responsáveis pelo transporte das crianças para a escola quando a família tinha carro, e alguns frequentavam as reuniões escolares, principalmente quando tinham escolaridade maior que a mãe ou horários de trabalho mais flexíveis. Mas as mães eram as principais responsáveis pelo acompanhamento das lições de casa e pela educação das crianças, o que tinha consequências na pouca disponibilidade dos pais para participar das entrevistas da pesquisa.

Estes eram também territórios de negociação no âmbito do casal, como destacou Romanelli (2013), ao apontar a quase onipresença das mães como interlocutoras nos estudos sobre as relações entre família e escola: “Essa questão remete à assimetria e desigualdade nas relações de gênero e não pode ser aceita como natural na vida doméstica” (ROMANELLI, 2013, p. 53). O autor põe em relevo as relações de poder entre homens e mulheres, ao lado das tentativas das mães de controlar o espaço doméstico e a educação dos filhos e

filhas. Isso se tornou evidente para nós quando tentamos ter acesso à residência de Regina e André para entrevistarmos seus filhos. Ao ouvir esse pedido, feito ao final de entrevista com ele, o pai nos respondeu:

“Aí tem que marcar com a mulher. Porque aí quem manda é a mulher.”

De toda forma, parece-nos fundamental destacar que se trata de relações de poder com supremacia masculina (e aqui não nos deteremos, por exemplo, nos casos de pais alcoolistas e de violência doméstica), relações que são fonte cotidiana de aprendizado para filhos e filhas a respeito de seu lugar de gênero. Sem dúvida, o exemplo das atividades parentais é uma fonte decisiva na socialização de gênero das crianças, mais ainda que a educação explícita (BRUGEILLES; SEBILLE, 2009; OCTOBRE, 2010). Isto é, se meninas e meninos aprendem cotidianamente a respeito de hierarquias, e também sobrepassividade, obediência e autocontrole ou, ao contrário, poder, ação e rebeldia, têm grande peso neste aprendizado as relações de poder entre seus pais e mães, assim como a divisão de trabalho entre eles. Também fazem parte desse aprendizado implícito rupturas, questionamentos, formas de contornar essas hierarquias e de obter poder nos interstícios da dominação.

Todas as meninas participavam mais intensamente que seus irmãos das tarefas domésticas, mesmo quando a colaboração das crianças era secundária: Lívia(10 anos) contou que o irmão de 17 anos bagunçava o quarto que dividiam. A mãe pedia para ele arrumar,

“mas se ele não faz, eu mesma arrumo.”

Já na família de André (pai, um filho e uma filha) ele estabelecia uma clara diferença de atribuições, indo contra as ideias de sua parceira Regina.

“A mãe tenta forçar eles, “tem que fazer isso, tem que fazer aquilo.” Eu já sou contra. Ela fala que eu sou meio machista, eu falo: “ó, trabalho de casa, quem faz é a mulher, a mulher!” Não digo algumas coisas que o homem faz, mas querer obrigar, já querer ensinar fazer arroz, fazer comida, não. Ensina ela, ensina a menina, porque quando ela crescer, ela vai cozinhar [...]. Mas o menino, não. Eu não obrigo ele a fazer. Não precisa ele fazer isso (André).”

Em outras cinco famílias, as meninas tinham papel fundamental e até mesmo exclusivo na execução dos trabalhos da casa e no cuidado com os irmãos e irmãs menores. Emily, de 10 anos, sendo a primogênita numa família com mais três meninos, assumira desde cedo o cuidado com eles enquanto a mãe trabalhava fora. A desenvoltura da garota durante a entrevista, feita em sua casa, seja no cuidado com o irmão caçula, de 1 ano e 7 meses, seja no preparo de café para nos servir, só comprovou isso. Ela nos declarou que mesmo o irmão de 8 anos praticamente não a ajudava em nada:

“Ele é preguiçoso.”

Nas casas das mães Alice, Keila e Marinete, que trabalhavam fora, as meninas eram as principais responsáveis pelo serviço doméstico, que não era partilhado pelos irmãos.

“Eu falo: “Filhas, passem as roupas, porque a mamãe tem bastante roupa, passa um pouco que quando eu chegar eu passo o outro.” E elas passam, elas arrumam a casa, a Francimary (11 anos) você tem

que ver, ela arruma a casa igual gente grande, limpa [...] (Alice, um filho e duas filhas).”

“Fazem tudo. Eu chego e a casa está toda arrumada, a comida feita, e a menor (Leila, 4 anos) tomava banho e trocava. (Quem cozinha?) A Luciane (11 anos), e a Valentine (14 anos) cuida da casa. Lava roupa, passar não passa, mas ela lava roupa e cuida da casa toda. [...] O Daniel (16 anos) não faz nada, ele não lava um copo, mas também eu não deixo ele fazer nada, porque se ele for fazer ele vai quebrar todas as coisas (Keila, um filho e três filhas).”

“É, como eu tô trabalhando, quando eu chego na minha casa tem janta pronta, o almoço tá pronto, a roupa toda lavada, a roupa tá passada. (Quem é que faz?) A Silvana (15 anos) e a Alaíde (18). A Sirlene (14) não ajuda nada⁷. [...] Os meninos também não. Eles falam assim que quem faz serviço de casa é mulher (Marinete, três filhas e quatro filhos).”

Silvana e Alaíde, filhas de Marinete, em conversa no cômodo ao lado com outro pesquisador, contaram que, às vezes, os meninos (todos com menos de 13 anos) falavam para elas

“a gente manda e vocês obedecem”, ao que elas respondiam: “nós não somos empregadas para fazer o que vocês mandam.”

Esse diálogo nos pareceu particularmente revelador das relações de poder envolvidas na divisão do trabalho doméstico e das contestações das meninas ao lugar de subordinação que lhes é reservado.

⁷ Sirlene tinha sérios problemas de atraso na aprendizagem escolar (frequentava o 4º ano do fundamental e não estava alfabetizada), além de dificuldades na fala.

Já na família de Edinalva (três filhos e uma filha), um dos meninos, Vicente, de 13 anos, dividia com equidade as tarefas com sua irmã Giovana, de 12 anos, com certa participação do irmão mais novo. Apenas o primogênito não participava, conforme as palavras da mãe, confirmadas por Giovana e Vicente em conversas posteriores.

Apesar desta exceção representada por Vicente, as palavras diretas de Marta, avó de um menino e três meninas, sintetizam bem o quadro geral.

“O que eu vejo é que nós mães, colocamos mais coisas para as meninas fazerem do que para os meninos, tipo coisas assim de dentro de casa. Eu não sei em outros lugares, mas aqui as meninas são verdadeiras donas de casa, elas são, mas o Daniel já fica mais... (gesto de liberdade) porque é homem.”

Dados quantitativos confirmam a ampla desigualdade de gênero na divisão do trabalho doméstico entre as crianças: de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2006, 56% dos meninos e 78% das meninas entre 10 e 14 anos realizavam tarefas domésticas, sendo que, neste grupo, 32% das moças e somente 8% dos rapazes gastavam mais de 11 horas semanais nesta atividade (ARTES, 2009, p. 104).

O estudo de Artes (2009) concluiu que as tarefas domésticas parecem ter algum efeito negativo sobre a escolarização das meninas apenas quando ocupam mais de 11 horas por semana, certamente por tomar-lhes tempo e esforços. Mas nos parece que também os significados atribuídos aos afazeres domésticos, assim como o fato de eles serem desenvolvidos de forma isolada no interior dos domicílios são muito relevantes na compreensão da postura das meninas frente à escola. Já foi

ênfâtizado por outras autoras (ROSEMBERG; PIZA; MONTE-NEGRO, 1990; HEILBORN, 1997; MADEIRA, 1997; DUQUE-ARRAZOLA, 1997) que as meninas de setores populares ficam praticamente confinadas em casa, seja pelo trabalho doméstico, seja por uma educação em que a família restringe sua circulação, como indicam as regras de comportamento diferenciadas. Esse contexto levaria as meninas a perceberem mais positivamente a escola, como um espaço de sociabilidade, liberdade, realização pessoal e até mesmo de lazer.

AS POSSIBILIDADES DE LAZER: RISCOS E DESAFIOS

Nos fins de semana, o tempo livre era, em geral, ocupado por atividades em família, envolvendo tanto meninos quanto meninas, sem diferenciação. Apenas os/as mais velhos/as (principalmente os rapazes) por vezes saíam sozinhos. Na verdade, as famílias saíam pouco e em geral iam à casa de parentes, parque público ou igrejas:

“De final de semana a gente fica em casa mesmo (Alice).”

“Nós vamos para a igreja porque é a nossa ‘night’. É verdade, lá nós fazemos tudo o que nós queremos fazer - canto, churrasco, passeios - mas nos conformes (Keila).”

Algumas vezes, percebíamos que pais e mães sentiam-se na obrigação de relatar atividades de lazer na situação de entrevista e rememoravam uma saída que, na verdade, era excepcional, como no caso de Wilson:

“Muitas vezes a gente sai... faz duas semanas, a gente foi pra praia.”

De fato, o tempo das mães e das meninas só se tornava livre, até mesmo nos fins de semana, depois de concluídas as tarefas domésticas e esta parece ser a principal diferença no que se refere a gênero.

“Eu trabalho um sábado sim, um sábado não. O domingo é “vapt-vupt” a gente (mãe e filhas) faz o almoço, termina de fazer o almoço uma hora, vai almoçar, aí chega uma amiga na casa da gente, aí o dia foi embora, e eu vou descansar também pra semana (Alice, duas filhas e um filho).”

Observamos, nas residências, poucos brinquedos e a escassez de livros, enquanto as ruas eram consideradas espaços perigosos, em geral devendo ser evitadas. A única família em cuja casa vimos muitos brinquedos e alguns livros infantis foi a dos filhos de um zelador de edifício e de uma empregada doméstica, e as crianças nos disseram que a maior parte havia sido doada, já usados, pela patroa de sua mãe e uma vizinha do edifício. Nas demais entrevistas, as meninas declararam gostar de brincar de corda e de elástico; de brincar com bonecas; de escolinha, usando pequenas lousas; e de médica. As bolas de futebol e pipas eram unanimidade entre os meninos. Em seis famílias constatamos a presença de cachorros, com os quais as crianças brincavam, sendo descritos como sua **companhia**.

Na maioria dos núcleos familiares, contudo, as principais distrações dentro de casa eram o computador, o videogame e a televisão. Games e computadores eram disputados entre irmãos e irmãs, mas as entrevistas e observações indicaram que eles eram majoritariamente usados pelos meninos:

“O Daniel é o dia inteiro no computador.[...] Todo mundo fica um pouquinho, mas ele fica mais porque ele fica no face (book) (Keila, mãe).”

A associação dos computadores aos jogos parecia garantir sua masculinização, embora ele fosse utilizado também pelas meninas, principalmente para jogos não violentos e participação em redes sociais. Em razão destes usos, eram pífias as repercussões da posse e da utilização de computadores no desempenho escolar ou na ampliação de horizontes culturais tanto de meninas quanto de meninos.

Para as meninas, com a rua quase interdita, restava assistir televisão e, às vezes, desenhar e jogar dominó, sempre no confinamento dos pequenos espaços de seus lares:

“*As meninas ficam assistindo televisão, elas ficam fazendo desenho, é assim (Alice).*”

“*É, o que elas gostam mais é ver televisão, elas gostam de novela. É mais televisão mesmo (Marinete, mãe).*”

Durante a semana, o lazer fora de casa significava conversar na porta dos vizinhos, empinar pipas na rua e jogar em campinhos de futebol improvisados em terrenos baldios, já que as residências não tinham quintal e ficavam em bairros onde inexistem praças ou centros esportivos públicos. Essas atividades, em quase todas as falas de pais e mães, eram permitidas apenas aos meninos⁸, que, de forma geral, eram muito mais incentivados a circular e se apropriar dos espaços externos à casa.

Na família de Ernani (12 anos) e Cláudia (9 anos), de acordo com o pai (André), o filho podia brincar na rua até as nove horas da noite e ia a pé sozinho à escola e ao projeto educativo que frequentava no contraturno:

⁸ Uma exceção era a família do zelador de um edifício de bairro de elite, com inserção diferente na rua e na vizinhança.

“É menino, tem que deixar um pouco solto (André, pai).”

Já Cláudia, sua irmã, era levada de carro por ele a esses lugares. A mãe, Regina, afirmou explicitamente que preferia

“manter a filha mais em casa, porque é menina.”

Era permitido à filha trazer amigas, e eventualmente frequentar a casa de uma colega de escola.

São regras semelhantes às descritas por Alice, que sustentava e educava sozinha seus três filhos (Fernando de 15 anos, Fernanda, 13 e Francimary, 11)

“As meninas, não vem ninguém chamar elas aqui, só quando é mesmo para ir para algum lugar, o shopping ali mesmo, que a Fernanda vai com a prima dela, às vezes, comprar alguma coisa. E não saem para lugar nenhum.[...] Elas vêm juntas da escola, e eu falo para elas que é da escola para casa. [...] O Fernando, quando chega algum amigo chamando para jogar bola, depende do horário. Às vezes chega à noite chamando e eu não gosto, eu tenho medo (Alice, mãe).”

Isso não significa que as crianças não transgredissem as regras e não saíssem das casas apertadas em busca de sociabilidade e lazer. Com ou sem conhecimento dos pais e mães, tanto meninos quanto meninas nos contaram que saíam, seja para jogar futebol, seja para encontrar amigos e amigas. Um caso típico foi o da família de Marinete, numerosa e vivendo nas piores condições dentre todas que entrevistamos. Perguntada sobre as regras a respeito de locais e horários de lazer dos três filhos e quatro filhas, que tinham entre 7 e 18 anos, sendo que uma das moças, com 15, já era mãe, Marinete nos esclareceu que os meninos, quando não estavam na escola, estavam

“no campo jogando bola. Tem o campinho aqui perto.”

Já as filhas:

“As meninas ficam mais dentro de casa. (Você deixa sair?) A gente nunca deixou. Mas você viu o que aconteceu, né?! De tanto não deixar sair, olha aí no que deu! (aponta a bebê no colo da filha, risos).”

Se a preocupação com o controle da sexualidade das meninas é bastante evidente nestas falas, os espaços externos eram percebidos como fonte de perigo tanto para meninas quanto para meninos. Em relação aos filhos, o envolvimento com drogas e seu tráfico parecia ser o principal motivo de atenção, como descreveu, por exemplo, Keila, mãe de um rapaz e três meninas.

“O povo não sabe, mas estamos em uma guerra já, um matando o outro, o medo de uma mãe é esse, perder os filhos para duas coisas, para drogas e para o mundo, porque o mundo vem e mata, agora é assim. Se envolveu com droga atualmente, você é cobrado porque você é um drogado (Keila, mãe).”

Assim, filhos de ambos os sexos eram objeto de preocupação e controles. Os riscos ligados à masculinidade se relacionavam principalmente ao envolvimento com atividades ilícitas, forma possível para obtenção de renda e exercício de poder (ZALUAR, 2010). Entretanto, a diferença de gênero era nítida no que se referia à sexualidade e ao grau de controle.

Observamos nas oito famílias que, apesar de regras semelhantes, as restrições à circulação no espaço público eram muito maiores às meninas, que se viam praticamente confinadas à casa, como sintetizou com clareza Marta, avó:

“*Homem pode tudo [...]. Sexo masculino pode tudo, pode chegar um pouco mais tarde. E as meninas sempre são mais cobradas.*”

Combinada à sobrecarga de trabalho doméstico, essa restrição levava as meninas a uma vida bastante restrita, passando muitas horas fechadas dentro de suas casas.

Como apontamos ao discutir a responsabilidade das meninas pelos afazeres domésticos, há fortes indicadores de que a escola representa para estas garotas um espaço de liberdade, sociabilidade e realização pessoal. Já para os meninos, a escola representaria uma pausa nas atividades coletivas e de lazer nos campinhos de futebol, nas vielas. Há décadas, pesquisadoras brasileiras vêm destacando que as moças de setores populares teriam uma percepção positiva e agradável da escola. Tanto Madeira (1997), quanto Rosenberg, Piza e Montenegro (1990) enfatizaram a ideia de que a escola aparece para muitas meninas e moças como expressão de alguma liberdade de circulação e lugar de ampliação do convívio social frente à quase reclusão em que vivem em razão do controle familiar sobre sua circulação e lazer. As meninas viam na escola um **respiradouro**, nas palavras de Madeira (1997), lugar em que dispunham de um tempo para si mesmas, fora do controle estrito da família e longe das tarefas do lar. Duque-Arrazola (1997) encontrou até mesmo meninas recifenses que consideravam a jornada escolar como momento de descanso.

Assim, parece que, se o acesso à escolarização ampliou-se de forma significativamente nos últimos 20 anos, não houve mudanças relevantes para as crianças e jovens de camadas populares urbanas no que se refere ao papel que a escola pode representar no contexto das diferenças de gênero. A relação

com a escola – tumultuada, interrompida e mal-sucedida – de parte expressiva dos meninos que estudamos, parece reiterar que, para eles, este é um espaço de restrição, ao contrário da vivência de suas irmãs.

ENVOLVIMENTO DE PAIS E MÃES NO COTIDIANO ESCOLAR

A **escolha** das escolas frequentadas pelos filhos e filhas, assim como o tipo de ensino oferecido, não pareceu ter variações importantes conforme o sexo da criança em qualquer das famílias estudadas. Com maiores ou menores possibilidades de ação frente ao sistema escolar e independentemente dos motivos de suas preferências, a mobilização das famílias na escolha da escola e o fato desse esforço ser indiferenciado conforme o sexo da criança, são coerentes com os ideais igualitários declarados pelos/as adultos/as entrevistados/as, refletindo os valores da chamada família contemporânea.

Por outro lado, a participação das famílias no cotidiano escolar apresentou diferenças conforme o sexo do filho ou filha. A presença da maioria das famílias nas escolas se dava apenas em momentos de reunião ou quando eram convocadas pelas/os educadores/as. Essas convocações aconteciam principalmente em razão de problemas de disciplina, mais frequentes entre os meninos, e assim, as mães nos relataram maior envolvimento e presença nas escolas de seus filhos de sexo masculino.

“*Até o ano passado o Daniel ainda me deu um pouquinho de trabalho. [...] porque ele não ia para a escola, mas aí eu catei ele de jeito e deu tudo certo no final. Fui eu e minha mãe lá na escola, porque*

todo mundo da escola já nos conhece, eu e minha mãe, e nós conversamos e deu tudo certo (Keila, mãe, grifos nossos).”

“*Nesse tempo eu não trabalhava direto, era a Mariana dando aula e eu lá, observando. Quando a pessoa tá, eles se comportam que só o santo. [Pergunta: Você foi assistir aula com o Vicente?] Sim, com o Vicente. Primeiro fui eu, e a mãe do outro, e a mãe do outro, e assim, passava a semana. É porque na sala, eles estavam muito bagunceiros, bagunceiros mesmo, então a professora ficava doidinha. Ela chamou pro pessoal observar, pra conversar. Daí eu fui assistir aula lá um dia, só que parecia que não tinha ninguém na sala. Ela disse: “tá vendo, mãe”? Aí eu falei: “tô vendo! Só o que me faltava ter que vir aqui todos os dias (Edinalva, mãe, grifos nossos).”*

Apenas um caso semelhante nos foi relatado com relação a uma menina:

“*A Valentine por um tempinho também [teve problemas na escola]. Não foi nada assim... mas eu fui lá e conversei com a professora e deu tudo certo” (Keila, mãe).”*

Percebe-se que, nesse caso, a necessidade de mediação, por parte da mãe, foi mais pontual e não sugeria uma interação sistemática com a escola.

Essas indicações nos fazem pensar nos inúmeros estudos nacionais e internacionais que descrevem como os meninos, quase sempre em razão de sua indisciplina e agitação, são mais frequentemente objeto de atenção das professoras e da equipe pedagógica, ocupam o espaço sonoro e de interações nas salas de aula e são invariavelmente majoritários nos programas de suporte, sejam aulas de reforço, oficinas, recuperação paralela ou classes especiais (CARVALHO, 2009; PEREIRA, 2008; GILBERT; GILBERT, 1998 ; HEY et al., 1998).

Parece que este quadro se replica no interior das famílias, até pelo fato de elas serem mais frequentemente convocadas pelas escolas para resolver questões relativas aos meninos. Assim, em comparação com a vida escolar das meninas, a escolarização dos rapazes acaba recebendo mais atenção e ocupando mais o tempo dos/as adultos/as. Cabe destacar que nas famílias estudadas por nós a maioria dos rapazes, mesmo acima de 14 anos, ainda frequentava a escola, seja no ensino fundamental seja no médio, e é provável que isto resulte exatamente do empenho familiar junto às instituições escolares, além do esforço dos responsáveis em controlar filhos e netos.

Estudando por meio de pesquisa quantitativa o acompanhamento escolar oferecido por pais e mães a meninos e meninas na França, Gouyon e Guérin (2006) chegaram a interessantes conclusões que iluminam nossos achados. O controle exercido sobre a escolarização das filhas era menor que sobre os filhos, se considerado tanto o tempo gasto na ajuda à realização dos deveres de casa, quanto à presença na tomada de decisões a respeito do percurso escolar⁹. As autoras concluem pela existência de uma maior autonomia para as filhas em comparação com os filhos, e essa diferenciação era ainda maior nas camadas populares e em famílias chefiadas por mulheres ou com mais de duas crianças, isto é, em situações nas quais a mãe, principal responsável por esse acompanhamento, dispunha de menos tempo e precisava fazer escolhas para utilizá-lo. Nestes casos, “as mães, para compensar sua menor disponibilidade, controlam muito menos suas filhas e parecem contar com a autonomia delas” (GOUYON; GUÉRIN, 2006, p. 71-72, tradução nossa). Gouyon

⁹ Escolha de segunda língua a ser estudada e tipo de ensino médio a ser seguido, entre outras decisões presentes no sistema escolar francês.

e Guérin (2006) ainda se perguntam se as meninas seriam menos controladas por serem autônomas ou, inversamente, desenvolveriam maior autonomia por serem menos controladas. E, apesar de seu material empírico conter poucas indicações de resposta, tomam como hipótese que se tratava de um efeito de interação, as meninas respondendo à expectativa de autonomia que se tem delas e sendo menos controladas.

Ora, também junto aos grupos familiares que investigamos, se por um lado as meninas eram mais controladas no que se refere ao lazer fora de casa, às possibilidades de circulação e ao cumprimento de tarefas domésticas, por outro lado, elas pareciam dispor de bastante autonomia em sua vida escolar, que conduziam na maioria dos casos com sucesso.

ATIVIDADES EXTRACURRICULARES

Uma de nossas hipóteses iniciais, inspirada na pesquisa de Silva (1993), era de que as famílias oferecessem atividades extraescolares diferenciadas para meninos e meninas, com as segundas mais envolvidas em práticas que contribuiriam para seu desempenho escolar, já que eles se dedicariam principalmente a esportes. Essa hipótese confirmou-se parcialmente, pois ainda que as garotas fossem mais numerosas em atividades não esportivas, parece mais importante considerar sua escolha ativa e sua iniciativa do que a simples oferta por parte dos/as adultos/as.

No conjunto das famílias encontramos quatro casos em que nenhum dos filhos ou filhas praticava atividades extracurriculares; uma família em que todos/as participavam de práticas esportivas, embora diferenciadas por sexo (natação para

todos, meninos no futebol e menina na ginástica artística); uma família em que ambos – irmão e irmã – frequentavam entidades filantrópicas no contraturno, nas quais praticavam esportes, tinham acompanhamento das lições de casa e projetos ligados ao meio ambiente e cidadania; e duas famílias nas quais somente as meninas participavam de atividades extra oferecidas pela escola em que estudavam (jornal e teatro). Além disso, numa destas últimas famílias, as meninas eram também muito envolvidas com práticas sistemáticas das igrejas que frequentavam¹⁰.

Portanto, parece que as famílias que ofereciam atividades extracurriculares o faziam sem distinção de sexo, a qual aparece somente se consideramos o tipo de atividade. Enquanto os meninos quase sempre iam para práticas esportivas, cinco meninas e apenas dois meninos tinham outros tipos de atividade. Consideramos, com Silva (1993), que as práticas esportivas, da forma como são hoje oferecidas, pouco contribuem para um melhor desempenho escolar. No que se refere ao desenvolvimento da leitura e escrita ou à maior familiaridade com o mundo letrado e outros elementos da cultura escolar, as práticas desenvolvidas pelas meninas fora da escola pareciam ser mais eficazes, desde a participação em grupos de teatro e jornal até a oferta de aulas e atividades para crianças menores no âmbito de igrejas.

Mesmo quando envolvidas em contextos semelhantes ao de seus irmãos, as meninas pareciam potencializar essas atividades como aprendizagem útil à escola, como era o caso de Ernani (12 anos) e Cláudia (9), ambos frequentando entida-

10 A família como um todo variava com frequência o vínculo a diferentes igrejas evangélicas e, no momento da entrevista, as filhas não participavam das mesmas igrejas que os demais familiares.

des filantrópicas¹¹. Cláudia sempre fazia as lições de casa sob supervisão na entidade que frequentava, enquanto seu irmão alegava que os monitores não o autorizavam a fazer isso – informação que foi posteriormente contestada pelo pai. Na família de Francimary (11 anos), Fernanda (13) e Fernando (15), apenas as meninas participavam no jornal e no grupo de teatro organizados pela escola fora do horário das aulas, embora todos estudassem lá. A mesma situação foi observada no caso de Daniel (16 anos), Valentine (14) e Luciane (11), que participavam de atividades ligadas à escola e às igrejas evangélicas. As meninas se envolveram nas oficinas extras oferecidas pela escola por iniciativa própria: durante a entrevista, a mãe não soube responder de quais atividades elas participavam. Já seu irmão estudara na mesma escola até o ano anterior e não havia participado de quaisquer atividades. Além disso, Valentine e Luciane também escolhiam as igrejas com as quais desejavam **congregar** e ali desenvolviam diferentes práticas, muitas delas próximas do formato escolar, enquanto seu irmão, Daniel, estava envolvido na igreja principalmente com a música, atividade que partilhava com o pai e que desejava assumir como profissão. Cláudia, Francimary, Fernanda e Luciane foram classificadas por suas professoras como **excelente** ou **brilhante**, enquanto Valentine foi considerada **mediana**; já seus irmãos, Fernando, Daniel e Ernani, apresentavam constantes problemas de disciplina e aprendizagem em suas escolas.

O que vemos, portanto, são escolhas ativas e parcialmente autônomas por parte das meninas, dentro do estreito leque de práticas extraescolares que lhes eram possíveis. Eram opções que as levavam a aproveitar essas oportunidades para

11 Cada um frequentava uma entidade diferente.

melhorar sua aprendizagem ou as remetiam a atividades mais próximas ao modelo escolar. Não nos parece possível afirmar que esta seja a causa de um melhor desempenho das meninas: encontramos, em outras famílias, boas alunas que não praticavam atividades extracurriculares sistematicamente ou que praticavam atividades estritamente esportivas. Além disso, cabe perguntar se o fato de irem bem na escola impulsionava a participação de meninas como Luciane e Francimary em atividades de teatro e jornal ou, ao contrário, essa participação extra alimentava seu desempenho escolar. Tudo indica que se tratava de um círculo virtuoso de estímulo e aproveitamento ativo por parte dessas garotas, que, em meio à escassez, potencializavam suas oportunidades de acesso à cultura de prestígio. Paralelamente, seus irmãos pareciam consolidar um progressivo afastamento de atividades próximas ao modelo escolar, dedicando-se ao futebol (em escolas ou nos campinhos da vizinhança) e a atividades de trabalho e lazer distantes da cultura da escola.

OS RAPAZES E O TRABALHO REMUNERADO

Cinco das famílias estudadas incluíam cada uma um rapaz com 15 anos ou mais¹² e a maioria de seus pais e mães projetava ou já vivia a situação de que, em torno dos 16 ou 17 anos, estes meninos trabalhassem fora para obter renda, perspectiva também presente entre pais e mães de meninos mais jovens:

“ Com uns 16 anos, ele podia trabalhar de dia e estudar de noite. Não é fácil, mas dá, tem de ser (Regina, sobre seu filho Ernani, 12 anos). ”

12 Havia apenas duas moças acima de 14 anos, filhas de uma mesma família.

“Aqui eu mexo com cabelo, com alongamento, então eu tenho bastante cliente, eu falei: “Daniel, você quer que eu pague um curso de cabeleireiro para você?” Porque até você terminar os estudos, até você estar fazendo a sua faculdade, para você pagar. Então você faz o curso de cabeleireiro, você trabalha a hora que você quer, porque cabeleireiro não tem horário. Eu fico tentando ajudar (Keila, sobre seu filho Daniel, de 16 anos, que pretendia fazer faculdade de música).”

A inserção dos rapazes em atividades produtivas, portanto, não significava para estas mães a perspectiva de abandono da escola. Assim como trabalhos de meio período e bicos que podiam ser feitos em casa, estudo noturno e cursos supletivos já eram praticados ou foram mencionados como possibilidade: o único rapaz que abandonara os estudos (Jeferson, 18 anos) o fizera contra a vontade da mãe e do pai, que na época da entrevista tentavam matriculá-lo num curso supletivo, mas tinham dificuldade em encontrar vaga perto de casa. Em outras famílias, Adelson, de 17 anos, transferira-se para o período noturno ao chegar ao ensino médio, a fim de buscar trabalho; e Gaudêncio, de 16 anos, trabalhava pela manhã numa oficina mecânica com os tios e estudava à tarde.

Assim, as mães que ouvimos mantinham, com relação aos filhos de sexo masculino, marcas da lógica encontrada por Dauster (1992) entre os setores populares do Rio de Janeiro por ela investigados, segundo a qual o trabalho para obtenção de renda é percebido como elemento fundamental de socialização, seja para a aprendizagem da disciplina e comportamentos adequados ao mundo do trabalho, seja como forma de evitar o envolvimento com o banditismo e o tráfico de drogas. Isto é, o trabalho dos rapazes não se opõe necessariamente à permanência na escola, sendo antes percebido como

complemento, em paralelo ao envolvimento das meninas com os afazeres domésticos. Estas indicações são reforçadas pelos achados de Artes (2009) em estudo citado anteriormente, no qual analisou os resultados da PNAD-2006 e concluiu que o fato de trabalhar fora não explica as dificuldades escolares dos meninos, uma vez que “de cada dez meninos, apenas um deles trabalha, enquanto cinco estão defasados” na escola (ARTES, 2009, p. 171).

Portanto, para a maioria dos pais e mães que entrevistamos havia a expectativa de que os meninos – e não as meninas – entrassem para o mercado de trabalho em torno dos 15 ou 16 anos. As possibilidades para isso eram principalmente em ocupações de baixa qualificação, a partir da rede de relações familiares e esse trabalho não significava, para pais e mães, uma ruptura com a escolarização.

Já a responsabilidade das meninas por tarefas domésticas permanecia com início antes dos 10 anos de idade, indicando que nem a recente elevação da renda média destes setores populares urbanos, nem o prolongamento da escolarização e a difusão de ideais contemporâneos de infância alteraram a intensidade ou a precocidade desta inserção, pouco visível, naturalizada e percebida como compatível com a frequência à escola.

EXPECTATIVAS DE ESCOLARIZAÇÃO

Aparentemente, as expectativas dos pais e mães sobre a escolarização de seus filhos/as não variavam conforme o sexo da criança. Algumas mães tinham noções muito vagas a respeito do sistema escolar, como no caso de Marinete, que, indagada sobre até que ponto gostaria que os filhos/as es-

tudassem, respondeu sem poder especificar a que nível de ensino se referia:

“*Até quando eles se formarem.*”

Com a insistência da entrevistadora sobre seus sonhos de futuro para os filhos, ela apenas disse, depois de um longo silêncio:

“*O meu sonho é que meus filhos sejam bons filhos.*”

Ou Alice, que declarou:

“*Eu espero que os meus filhos estudem, e mais tarde arrumem uma coisa melhor para a vida deles, um servicinho bom para eles... O quê, eu não sei (risos).*”

As demais famílias tinham como horizonte, para meninos e meninas, a conclusão do ensino médio e, eventualmente, **fazer uma faculdade.**

O estudo e a certificação dos filhos e filhas apareciam, em geral, ligados à ascensão social, a uma perspectiva de vida melhor do que tiveram seus pais e mães.

“*Ó, se depender de mim, eu não tive estudo, mas se depender de mim... só não posso forçar depois que eles passarem de maior, aí a vida é deles. Mas, enquanto eles tiverem embaixo da saia da mãe, debaixo do braço do pai, vou tentar. Eu falo pra eles: “vai, filho, estuda, eu graças a Deus tenho um emprego, não vou perder, tô quase pra aposentar, estacionei, mas vocês têm que estudar. Porque se vocês não estudarem, vocês vão ralar igual o seu pai (André, um filho e uma filha).*”

“Mas o meu sonho... é igual eu falo pro Luciano: “filho, a USP, digamos que seja a melhor escola daqui de São Paulo, pra entrar lá é muito difícil. Mas já que você está na [escola considerada de boa qualidade], estuda, se dedica, pra um dia, quem sabe, você entrar na faculdade”. Assim, não tem, por exemplo, sonho de dizer que vai ser doutor, que vai ser médico, mas que estude pra fazer curso, faculdade, pra ser depois alguém na vida, pra ter um futuro melhor. [Pergunta: Pra Ana Lúcia você acha a mesma coisa?] Pra ela também. Porque aqui em São Paulo, em relação ao lugar que a gente veio, tem muita oportunidade. Muita, muita. Se você quer, você se esforça, acho que consegue (Evonete, dois filhos e uma filha).”

“[Pergunta: Em questão de terminar a escola, a senhora espera que todos terminem?] Keila: Eu espero não, filha, eles vão terminar. Só se saírem de casa. [...] Ninguém trabalha, ninguém faz nada, então vai todo mundo estudar. [...] Eu queria que o meu filho fizesse uma faculdade, eu quero que o Daniel estude, eu quero que eles estudem, que sejam alguém, sabe? Para mim ter orgulho deles assim, e eles mesmo olhar no espelho e ter orgulho deles, não só eu (Keila, um filho e três filhas, ênfase na fala).”

Estas falas deixam entrever que, pelo menos em algumas famílias, as expectativas não eram exatamente as mesmas para meninos e meninas, conforme aparentavam à primeira vista: pareciam ser mais intensas e mais altas para eles, apesar de suas irmãs apresentarem trajetórias escolares mais condizentes, com elevadas expectativas. Nas entrelinhas do discurso igualitário, percebe-se essa nuance na fala de Keila, mais focada no filho, ou quando Evonete fala do menino e, somente depois de indagada explicitamente, inclui a filha nos projetos de uma escolarização longa; ou ainda no singular masculino com que André inicia sua frase a respeito de seu estímulo aos estudos:

“vai, filho.”

Além disso, as meninas, de forma contraditória às expectativas dos pais e das mães e independentemente de suas idades, apresentavam com mais frequência que seus irmãos sonhos profissionais melhor delimitados e que exigiriam uma escolarização prolongada: oito meninas e apenas dois meninos.

Algumas delas não apenas declaravam um interesse profissional, mas mostravam-se envolvidas com o tema em brincadeiras e atividades ou até mesmo em cursos preparatórios. Lívia, com 10 anos, queria ser médica e não se cansava de brincar dessa profissão com suas bonecas; Cláudia, de 9 anos, sonhava ser veterinária, adorava seu cachorrinho, jogos virtuais de veterinário e visitas a feiras de animais; Francimary (11 anos) queria ser atriz e procurou sua professora, que atuava como pesquisadora, no dia seguinte da entrevista, especialmente para lhe afirmar isso, pois soubera que a mãe não tinha essa informação, o que revela a importância dessa escolha para a garota, que frequentava o curso de teatro oferecido na escola no contraturno. Outras meninas declaravam um interesse mais vago ou distante: Luciane (11 anos) afirmou que gostaria de **fazer o curso da Marinha**, Giovana (12 anos) queria ser professora, Fernanda (13 anos) havia dito à mãe que pretendia ser bióloga. Dentre os sete filhos e filhas de Marinete, somente Alaíde, a mais velha, com 18 anos, tinha uma perspectiva de futuro clara: queria ser policial e, de acordo com a mãe, pretendia **terminar os estudos** (ela cursava a oitava série e não parecia ter clareza sobre os requisitos para a carreira que almejava).

Havia também meninas sem qualquer ideia sobre uma futura profissão, como Emily (9 anos) e as irmãs de Alaíde - Silvana e Sirlene (13 e 14 anos). E ainda Valentine (14 anos),

que declarou com muita franqueza, durante a entrevista, pretender ser manicure, para desgosto visível de sua mãe, Keila:

“*[E depois do ensino médio, pensam em fazer algum curso, alguma coisa?]* Valentine: Não... Keila: *Você não pensa em fazer nada? Não pensa em se formar em nada? Você não quer ser nada?* Valentine: *Eu quero ser manicure.*”

É interessante observar que a ocupação escolhida pela garota foi qualificada como **nada**, pela mãe, indicando sua expectativa de que a filha escolhesse uma profissão qualificada – **formar-se** em alguma coisa.

De modo contrastante com essa minoria de meninas, a indefinição ou a precoce opção por trabalhos de baixa qualificação predominava entre os meninos. Somente Luciano (9 anos) declarou que queria ser médico e Daniel (16 anos), que já atuava na banda de sua igreja, pretendia **fazer uma faculdade de música**. Vale destacar que Luciano estudava numa escola diferenciada em termos da qualidade de ensino oferecida e ouvia da mãe, conforme ela mesma nos relatou, constantes incentivos a que aproveitasse essa que era considerada uma oportunidade rara para ascender socialmente pela via da escolarização em nível superior. Entretanto, a professora do menino nos revelou que ele, frequentando o quarto ano, ainda não estava **plenamente alfabetizado** e tinha **muita dificuldade**, o que deixava em aberto até quando esse plano permaneceria viável. Quanto a Daniel, o rapaz aprendera música tocando ao lado do pai nas igrejas que frequentavam, já obtinha algum rendimento acompanhando uma cantora de música gospel e disse estar em vias de gravar um CD. Essa rota de profissionalização, portanto, só tangencialmente incluía

a escola ou a mencionada **faculdade de música**, e era antes uma oportunidade surgida na instituição religiosa, oportunidade tão rara como a sorte que teve Luciano de ter acesso a uma escola gratuita de boa qualidade.

Nenhum dos demais 12 meninos projetava ou se envolvia em profissões dependentes de uma longa trajetória escolar: Davi (13 anos), Adelson (17 anos) e Vitor (13 anos), cujos pais eram pedreiros,

“os ajudavam - “de vez em quando”, de acordo com as mães.”

Gaudêncio (16 anos) trabalhava regularmente em meio período com os tios numa oficina mecânica e sua mãe pontuou que ele pretendia seguir nessa ocupação; Guilherme (9 anos) dissera à mãe que queria ser motorista de perua; Jefferson, de 18 anos, largara um emprego de auxiliar de escritório que a mãe lhe havia conseguido e trabalhava nos fins de semana numa banca de jornal. Os demais sete garotos não trabalhavam e indicaram não ter sonhos profissionais. Diferentemente de suas irmãs, oportunidades que eventualmente lhes surgiram (cursos no contraturno de suas escolas ou em ONGs, possibilidades de emprego em escritório, atividades nas igrejas) não fizeram sentido para eles.

Situação semelhante foi descrita por Terrail (1992) e também por Gouyon e Guérin (2006) junto às meninas francesas, que, de acordo com enquetes nacionais de 1988 e de 2003, respectivamente, mostraram-se mais ambiciosas que os meninos no que se refere ao nível de ensino que almejavam, independentemente das condições sociais da família. O estudo de Gouyon e Guérin (2006) foi além, na medida em que

incluía também questionários respondidos pelas crianças e jovens, o que lhes permitiu afirmar que os planos de futuro e ambições das moças eram “mais refletidos e elaborados em etapas iniciais da escolarização” (GOUYON; GUÉRIN, 2006, p. 67, tradução nossa).

Sem dúvida, no caso de nossa pesquisa, a falta de perspectiva dos meninos tinha correlação com sua situação escolar, como sintetizou André, em relação a seu filho Ernani (12 anos, com problemas na escola):

“O menino, ele não fala, de profissão ele não fala. Mas eu obrigo ele a estudar. Vai estudar. Enquanto eu puder estar ali, forçando ele a estudar, eu forço (André, pai).”

No que se refere às meninas, parece que estamos diante de mais um círculo virtuoso: bem-sucedidas e sentindo-se à vontade na escola, muitas sonhavam com profissões qualificadas e cedo estabeleciam planos ambiciosos, independentemente do que pensavam seus pais e mães, em mais uma demonstração de autonomia. A existência desses sonhos, por sua vez, podia estar impulsionando-as a investir mais na escola, valorizar a aprendizagem e obter bons resultados.

Uma explicação possível é apresentada por Marrero (2008), socióloga uruguaia, para quem as moças, operando no nível das regras explícitas do sistema escolar, que são meritocráticas e universalistas, buscam adequar-se o melhor possível ao seu papel de alunas e aproveitar as vantagens dessas regras formais. A autora chama a atenção para esta dimensão explícita, sem desconsiderar, entretanto, que implicitamente prevalecem na vida escolar regras que reproduzem as desigualdades sociais, afetando as próprias meninas.

Dessa forma, ficou nítida a diferença entre meninos e meninas na capacidade de fazer planos e organizar o presente em função do futuro, o que implica abrir mão de prazeres e divertimentos em nome da meta a ser atingida. Trata-se de uma das disposições valorizadas pela escola e pelo mundo do trabalho (LAHIRE, 2004), que essas meninas estariam incorporando a partir de seu lugar de gênero – já que seus irmãos, vivendo nas mesmas famílias, estudando nas mesmas escolas e frequentando as mesmas igrejas, demonstravam disposições diferentes. Além das regras e controles maiores exercidos pelas famílias sobre o tempo não escolar das meninas, é possível que a disciplina exigida pelo trabalho doméstico, tão presente no dia a dia das garotas, tenha contribuído para a incorporação dessa disposição de trabalho organizado e sistemático, a qual seria transferida por elas ao universo escolar¹³.

Charlot (2009) acrescenta que esta mobilização, ligada a um projeto de vida e de independência, está baseada no processo de aprendizagem das alunas, em sua atividade: “só pode aprender quem se mobiliza em uma atividade intelectual” (CHARLOT, 2009, p. 169). Assim, mesmo que o funcionamento da instituição escolar tenha como norma implícita a reprodução da subordinação de gênero, “evidencia-se uma forte mobilização escolar das moças, ligada a um projeto de vida e às oportunidades que lhes oferece a doutrina oficial da escola, universalista” (CHARLOT, 2009, p. 170).

Além disso, como afirma Kimi Tomizaki em estudo sobre filhos de metalúrgicos da região do ABC paulista, é no “jogo de espelhos que os membros de gerações familiares se ava-

13 Se isso será posteriormente transposto também para o campo do trabalho remunerado é questão que essa pesquisa deixa em aberto.

liam e julgam mutuamente” (TOMIZAKI, 2013, p. 102). No contexto da divisão generificada do trabalho, que pressupõe os homens como provedores e as mulheres como donas de casa, o envolvimento dos meninos com as ocupações pouco qualificadas dos pais significava a contrapartida masculina ao envolvimento das meninas com as tarefas domésticas. Entretanto, mães e filhas pareciam concordar que as meninas, diferenciando-se da geração anterior, não se restringissem no futuro ao casamento, ao cuidado com a própria família, a trabalhos de baixa qualificação e, em especial, ao emprego doméstico. Resultados similares foram encontrados por Ames (2013) ao pesquisar jovens garotas da zona rural do Peru. A autora relata que as aspirações acerca de uma escolarização prolongada, fomentadas não só pelas meninas como também por familiares, implicava o distanciamento de concepções tradicionais de feminilidade, que impunham às mulheres a imagem de dona de casa, o casamento precoce e a gravidez como prioridades sobre sua vida profissional.

Marinete, mãe analfabeta, trabalhando como empregada doméstica diarista, comentou com um sorriso de orgulho as aspirações de sua primogênita Alaíde, de 18 anos, que ao lado da irmã fazia todo o trabalho doméstico para a extensa família de sete irmãos e uma sobrinha, e que pretendia ser policial. Um orgulho revelador daquele processo de avaliação e julgamento entre gerações familiares, aqui na forma de jogo de espelhos invertidos (TOMIZAKI, 2013):

“A Alaíde tá namorando. Se fosse pelo namorado dela eles já estariam casando. Ele quer casar. Só que ela falou que não, que vai terminar os estudos. Deixa ela estudar, né?” (Marinete, mãe).”

A postura dos rapazes de espelhar as ocupações paternas, por exemplo, na construção civil, não encontrava equivalência entre as meninas. Elas não viam como horizonte ser empregadas domésticas como suas mães, trabalho não apenas pouco qualificado, instável e mal remunerado, mas também desvalorizado e percebido como simples extensão das tarefas domésticas exercidas no próprio domicílio. Assim, não estabeleciam patamares de certificação escolar ou tipos de profissão, tomando suas mães como referência.

Variou, também, o apoio das mães aos sonhos profissionais de suas filhas. Entre as mães que entrevistamos, a postura oscilava entre o orgulho (como no caso de Marinete, citado acima) e a avaliação de que as pretensões das filhas eram pouco realistas. Por exemplo, Aldilene, empregada doméstica, mostrou perceber a intenção de Lívia, sua filha de 10 anos, de ser médica, como coisa de criança:

“quem vê ela lá com as bonecas, o que ela mais faz é brincar de médica, mas...”

No silêncio carregado de dúvidas de Aldilene, podemos ouvir ecos de sua percepção prática de uma situação que vem sendo apontada em inúmeros estudos sociológicos sobre mobilidade social: a persistente desigualdade de renda no Brasil, com sua “forte potencialidade de transferência geracional” (TOMIZAKI, 2013, p. 91). Talvez mães, como Aldilene, não partilhassem a crença das filhas nas regras igualitárias e meritocráticas do sistema escolar e vissem o futuro com o olhar marcado por suas vidas de muito trabalho e pouco resultado.

CONCLUSÃO

É nas próprias meninas e meninos que nos parece possível buscar as razões da diferença nas disposições, na postura frente à escola e nos planos de estudo prolongado e trabalho qualificado. Os meninos se defrontavam com possibilidades objetivas, marcadas tanto por sua relação quase sempre conflituosa com a escola e com os saberes, quanto com a exigência de que cumprissem seu papel de provedores. E, dessa forma, eram lançados a trabalhos de baixa qualificação ainda em idade escolar, e/ou antes de concluírem o ensino fundamental. Nossos exemplos mostram que mesmo o sonho de outro traçado de vida era escasso entre eles e dependente de fortes estímulos.

Já as garotas viviam uma inserção contraditória entre regras explícitas e implícitas, controle e autonomia. Um mundo em que podiam estudar, mas não deviam ser muito ambiciosas; em que se deparavam com discursos de igualdade entre os sexos, mas precisavam responsabilizar-se pelo trabalho doméstico vendo os irmãos se divertir, e sentiam sua liberdade de circulação muito mais restrita por regras e códigos de conduta. A escola parecia ser para muitas delas não apenas um lugar agradável de sociabilidade, mais livre que o espaço doméstico: provavelmente significava também um local no qual meninas são valorizadas e reconhecidas, e ao mesmo tempo uma janela aberta, que permitia sonhar com um mundo mais amplo no futuro, mesmo que esse plano fosse irrealista, sem concretização posterior. De alguma forma, a partir da própria opressão de gênero, as meninas construíam sua autonomia e sua capacidade de sonhar.

Portanto, temos indicações de que a socialização de gênero no âmbito das famílias de setores populares urbanos fa-

vorece nas meninas, e não nos meninos, o desenvolvimento de comportamentos frequentemente desejados pelas escolas, tais como a disciplina e a obediência (ou formas de desobediência menos visíveis), ao lado de autonomia, organização e capacidade de fazer planos para o futuro. Ao mesmo tempo, esta socialização faz com que a frequência à escola tenha significados diferentes para a maioria das garotas e garotos destes setores sociais, uma vez que elas têm muito menos oportunidades de circulação, sociabilidade e estímulo, em razão das regras mais estritas a que estão sujeitas e de suas responsabilidades pelo trabalho doméstico. Estas mesmas restrições parecem fazê-las valorizar atividades extracurriculares com formatos próximos ao escolar e a desenhar projetos de vida ligados a uma escolarização prolongada e profissões qualificadas. Por sua vez, a existência desses planos ambiciosos, realistas ou não, pode ser impulsionadora de maior empenho nos estudos, realimentando a roda do sucesso escolar das meninas, que parece surgir de dentro da própria subordinação de gênero.

REFERÊNCIAS

AMES, Patricia. Constructing new identities?: the role of gender and education in rural girls' life aspirations in Peru. **Gender and Education**, United States, v. 25, n. 3, p. 267-283, 2013. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09540253.2012.740448?journalCode=gee20>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

ARTES, Amelia Cristina Abreu. **O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade?** 2009. 137 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012011-140206/pt-br.php>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

BARROSO, Margarida. Fratrias e gênero: contributos para uma análise sociológica das relações fraternais. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 6., 2008, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2008. p. 1-12. Disponível em: <<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/550.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

BRUGEILLES, Carole; SEBILLE, Pascal. La participation des pères aux soins et à l'éducation des enfants. **Politiques Sociales et familiales**, Paris, v. 95, n. 1, p. 19-32, mars 2009. Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/caf_2101-8081_2009_num_95_1_2426>. Acesso em: 18 nov. 2016.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Trabalho doméstico: inatividade econômica ou trabalho não-remunerado? **Revista Brasileira de Estudos População**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 331-353, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982006000200009>. Acesso em: 18 nov. 2016.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha; RICOLDI, Arlene Martinez. Revendo estereótipos: o papel dos homens no trabalho doméstico. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 259-287, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2012000100014>. Acesso em: 18 nov. 2016.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Avaliação escolar, gênero e raça**. São Paulo: Papirus, 2009.

CHARLOT, Bernard. A relação com o saber e a discriminação de gênero na escola. In: MARRERO, Adriana; MALLADA, Natalia. **La universidad transformadora**: elementos para una teoría sobre educación y género. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de La Republica, 2009, p. 161-174.

DAUSTER, Tania. Uma infância de curta duração: trabalho e escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 31-36, ago. 1992. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/980/990>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

DE SINGLY, François. **Le soi, le couple et la famille**. Paris: Nathan, 1996.

DUQUE ARRAZOLA, Laura Susana. O cotidiano sexuado de meninos e meninas em situação de pobreza. In: MADEIRA, Felícia Reicher (Org.). **Quem mandou nascer mulher?: estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 1997, p. 343-402.

FERRARO, Alceu Ravanello. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 505-526, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000200006>. Acesso em: 18 nov. 2016.

FONSECA, Claudia. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 50-59, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902005000200006>. Acesso em: 18 nov. 2016.

GILBERT, Rob; GILBERT, Pam. **Masculinity goes to school**. London: Routledge, 1998.

GOUYON, Marie; GUÉRIN, Sophie. L'implication des parents dans la scolarité des filles et des garçons: des intentions à la pratique. **Économie et Statistique**, Paris, n. 398/399, p. 59-84, mars 2006. Disponível em: <http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=0&ref_id=2080>. Acesso em: 18 nov. 2016.

HEILBORN, Maria Luiza. O traçado da vida: gênero e idade em dois bairros populares do Rio de Janeiro. In: MADEIRA, Felícia Reicher (Org.). **Quem mandou nascer mulher?: estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil**. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997, p. 291-342.

HEY, Valerie. et al. Boy's underachievement, special needs practices and questions of equity. In: EPSTEIN, Debie et al (Ed.). **Failing boys?: issues in gender and achievement**. Buckingham: Open University Press, 1998.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

MADEIRA, Felícia Reicher. A trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho ou... reclusão. In: MADEIRA, Felícia Reicher (Org.). **Quem mandou nascer mulher?**: estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Record, 1997. p. 45-133.

MARRERO, Adriana. La escuela transformadora. Evidencias sobre las relaciones entre educación y género. Una propuesta teórica de interpretación. **Papers**, Barcelona, v. 90, p. 191-211, 2008. Disponível em: <<http://papers.uab.cat/article/view/v90-marrero/pdf-es>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

OCTOBRE, Sylvie. La socialisation culturelle sexuée des enfants au sein de la famille. **Cahiers du Genre**, Paris, n. 49, p. 55-76, jui./déc. 2010. Disponível em: <<http://www.cairn.info/revue-cahiers-du-genre-2010-2-page-55.html>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. **Encaminhamentos à recuperação paralela**: um olhar de gênero. 2008. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08102008-143805/pt-br.php>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

PINHEIRO, Luana et al. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Brasília: Ipea, 2008. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/index.html>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

ROMANELLI, Geraldo. Levantamento crítico sobre as relações entre família e escola. In: NOGUERIA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). **Família e escola**: novas perspectivas de análise. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-60.

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 47-68, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>.

php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 18 nov. 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia; MADSEN, Nina. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARNSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline (Org.). **O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010**. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011, p. 390-434. Disponível em: <http://onumulheres.org.br/wp-content/themes/vibecom_onu/pdfs/progresso.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia; PIZA, Edith; MONTENEGRO, Thereza. **Mulher e educação formal no Brasil**: estado da arte e bibliografia. Brasília: REDUC, 1990.

SILVA, Gilda Olinto Valle. **Reprodução de classe e produção de gênero através da cultura**. 1993. 27 f. Tese (Doutorado em Comunicação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993. Disponível em: <<http://ridi.ibict.br/handle/123456789/406>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

TERRAIL, Jean-Pierre. Réussite scolaire: la mobilisation des filles. **Sociétés Contemporaines**, Paris, v. 11, n. 11-12, p. 53-89, sep./déc. 1992. Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/socco_1150-1944_1992_num_11_1_1081>. Acesso em: 18 nov. 2016.

TOMIZAKI, Kimi. Abordagem geracional no estudo das relações entre família e escola. In: NOGUERIA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). **Família e escola**: novas perspectivas de análise. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 83-108.

ZALUAR, Alba. Turf war in Rio de Janeiro: youth, drug traffic and hyper-masculinity. **Vibrant - Virtual Brazilian Anthropology**, Brasília, v. 7, n. 2, p. 7-27, july/dec. 2010. Disponível em: <<http://www.vibrant.org.br/issues/v7n2/alba-zaluar-turf-war-in-rio-de-janeiro/>>. Acesso em: 18 nov. 2016.



MATEMÁTICA NO FEMININO: IDENTIDADES DE GÊNERO E EXERCÍCIO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS DE MATEMÁTICA NO ENSINO SUPERIOR¹

Márcia Barbosa de Menezes
Ângela Maria Freire de Lima e Souza

*A investigação matemática, por si própria, devido a seu caráter especial, sua certeza e severidade, leva a mente humana a uma proximidade maior com o divino do que pode ser atingido por meio de qualquer outro recurso. A matemática é a **ciência do infinito**... (WEYL, apud DAVIS; HERSH, 1989, p. 138).*

A Matemática é a Rainha das Ciências e a Aritmética a Rainha da Matemática (Gauss, 1777-1855).

INTRODUÇÃO

Com o advento da ciência moderna, que estabeleceu o conhecimento científico pautado nos pressupostos da objetividade, neutralidade e razão, a matemática passou a se constituir como **a rainha das ciências** e é dessa forma que se

¹ Este artigo atualiza reflexões originalmente apresentadas no Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Florianópolis, SC, 2013).

situa na história da sociedade. Corroborando esse pensamento, Rossi (2001, p. 19) argumenta, “[...] a história tem muito a ver com as imagens da ciência (quer dizer, os discursos sobre aquilo que a ciência é e deve ser) que estão presentes na cultura”, e Harding (1993, p. 15) complementa: “o empreendimento científico é estrutural e simbolicamente, integrante dos sistemas de valores da cultura”, ou seja, a ciência está baseada num construto histórico/cultural/temporal.

Dentro do contexto cultural, histórico e temporal se criou o conhecimento impregnado de padrões de gênero diferenciados para homens e mulheres. “Aos homens, o cérebro (muito mais importante do que o falo), a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão. Às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos” (PERROT, 1988, p. 177). Neste sentido, a “Ciência foi definidora de posturas eminentemente masculinas” (CHASSOT, 2004, p. 47).

São padrões que nos remetem imediatamente às sempre recorrentes dicotomias como mente e corpo, razão e emoção, objetividade e subjetividade e, finalmente, masculino e feminino, não por acaso nesta ordem. É consequente afirmar, neste contexto, que as mulheres não seriam afeitas ao mundo tão intelectualmente complexo e refinado da matemática, que continua sendo vista como um campo de predominância masculina, em que as realizações das mulheres são invisibilizadas e são a elas negadas as atividades científicas de maior poder e prestígio.

Reflexões sobre gênero e matemática abordam a questão de modos variados, como, aliás, acontece em relação à articulação de gênero a outros campos do conhecimento. Assim, é possível dizer que, de maneira simplificada, os estudos que trazem esta associação se situam em três perspectivas:

(1) analisam a presença (ou a ausência) das mulheres nas atividades científicas e acadêmicas numa perspectiva histórica; (2) discutem questões epistemológicas segundo os estudos feministas; e (3) focalizam os contextos sociais e as metáforas de gênero presentes no conteúdo do conhecimento produzido pelas diversas disciplinas (YANNOULAS; LIMA; SOUZA, 2010). Este capítulo busca agregar as três abordagens, ao discutir, a partir da análise de um contexto e localidade específica, a sempre desafiante relação entre as mulheres e a matemática.

Podemos sinalizar, por meio de estudos como os de Tabak (2002), Cabral e Bazzo (2005) e Melo (2006), entre outros, que alguns estereótipos estão sendo rompidos e as mulheres efetivamente estão se afirmando nos cursos de matemática e nos meios universitários acadêmicos. Mas algumas questões se impõem: Como essas mulheres estão inseridas nesses espaços? Como enfrentam possíveis preconceitos ou estereótipos no campo cognitivo? Como estão conciliando a vida profissional e a vida familiar?

Buscando respostas para estas e outras questões dentro de um determinado universo², analisamos as percepções de professoras de matemática de ensino superior, quanto à sua identidade de gênero em relação às suas atividades profissionais, refletindo como os estereótipos de gênero interferem (ou não) na forma como conduzem suas atividades profissionais em relação a suas atividades pessoais e familiares. As categorias de análise que emergiram das falas destas professoras, além das identidades de gênero, foram: representações

² Este artigo se restringe a discutir algumas ideias sobre reflexões de professoras de matemática de uma determinada instituição de ensino superior, sobre questões de gênero, não tendo a pretensão de fazer generalizações sobre as conclusões aqui apresentadas.

sociais das professoras sobre a matemática; habilidades para a matemática; relação entre ensino e pesquisa para homens e mulheres; família, carreira e gênero. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas³ a fim de coletar dados subjetivos relacionados com as vivências, os valores, atitudes e opiniões de cada participante alvo da pesquisa. As entrevistas foram realizadas apenas com quatro professoras do quadro permanente do departamento, tendo ocorrido em um momento de muita descontração e amizade entre elas. Todas as professoras realizaram a graduação em matemática na mesma instituição, onde três delas também fizeram o mestrado; uma o realizou na Universidade de São Paulo (USP); o doutorado foi realizado apenas por uma delas, na USP.

Ao analisar as falas das entrevistadas, daremos destaque às representações sociais⁴ que são vistas como um intermediário de peso entre o desempenho de mulheres na matemática e o que se diz socialmente sobre essa questão.

IDENTIDADE DE GÊNERO E HABILIDADES MATEMÁTICAS

Pontuamos inicialmente que os estudos na perspectiva de gênero, matemática e áreas afins ainda são incipientes, apesar de algumas pesquisadoras estarem envolvidas com essa te-

3 “As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. [...] Além disso, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas, ..., podem assim fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador, que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa” (BONI e QUARESMA, 2005, p. 75).

4 “Uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De uma maneira mais ampla, ele designa uma forma de pensamento social” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 65).

mática, a exemplo de Evelyn Fox Keller, Michèle Ferrand, Londa Schienbinger, Márcia Barbosa, Lindamir Casagrande, Carla Cabral, entre outras. Embora estas estejam há algum tempo produzindo trabalhos que discutem a presença feminina neste campo, a falta de divulgação no meio acadêmico matemático afeta consideravelmente discussões importantes sobre a produção científica que envolve subjetividade, emoção, diversidade, construção das identidades (tanto de alunos(as) como de professoras(res)) e escolhas profissionais. Essas questões são de alta relevância não apenas para pesquisas sobre estudos feministas ou para pesquisadores ligados à categoria de gênero, classe, raça e etnia, como para pesquisadores das ciências em geral. Afirmamos que é necessário e urgente que as pesquisadoras envolvidas com essa temática continuem realizando seus estudos (e que estes sejam amplamente divulgados) para que seja possível desmitificar essa imagem construída sobre o feminino, em especial sobre o espaço feminino na matemática, que ainda mantém os campos das pesquisas científicas matemáticas como um lugar também de dominação masculina, no qual os homens reificam a razão para desenvolver o pensamento racional, abstrato e lógico, mantendo o poder de dominação sutil e invisível, que coloca as mulheres em patamares inferiores hierarquicamente. Neste sentido, a historiografia precisa ser revista para resgatar a parte da história que deixou invisível as conquistas das mulheres.

É necessário analisar a mulher como sujeito histórico e paralelamente criar uma consciência da especificidade histórica feminina tanto entre as próprias mulheres, como em âmbitos mais amplos, sobretudo nos universitários e na historiografia oficial (ESCANDÓN, 1992, p. 1).

A ordem patriarcal de gênero produz e reproduz violências contra as mulheres que podem ser físicas, psíquicas ou silenciosas. No espaço em questão, aparentemente se manifesta uma violência silenciosa, muitas vezes até imperceptível para as mulheres que não estão conscientes das relações de poder e de gênero que se perpetuam nesse espaço.

De acordo com as concepções sociais, as mulheres estariam mais voltadas para as funções do lar, ligadas às emoções e à natureza, características contrárias ao desenvolvimento que se impunham às grandes descobertas na matemática. Contudo, as falas das entrevistadas revelam a contradição sobre a ideia de que determinadas características, tais como: o raciocínio lógico, razão, determinação, criatividade, indução, facilidade, concentração são supostamente destinadas apenas aos homens.

“Para mim a matemática é algo maravilhoso. Quando a gente elabora modelos matemáticos, estuda a teoria e consegui construir o modelo concreto é maravilhoso. Eu esqueço todos os problemas quando estou estudando matemática (D).”

“Se você ama a matemática, você vai trabalhar as habilidades: raciocínio lógico, indução, criatividade, determinação, etc. e, vai conseguir chegar lá. Amar a matemática, isto basta. O nosso desafio é motivar o aluno que não gosta de matemática e fazê-lo ver o quanto é importante aprender matemática. No doutorado eu dizia para os meus colegas: A matemática não me ama, mas eu amo a matemática (B).”

“Na matemática concentração, criatividade e facilidade são essenciais (A).”

“A matemática é perfeita. Em tudo tem matemática (C).”

Ao analisarmos a fala **a matemática não me ama** supostamente – e talvez de forma inconsciente – a entrevistada revela as construções culturais que determinam a área da matemática como sendo um domínio apenas masculino. Além disso, ao dizer **mas eu amo a matemática**, demonstra que para estar neste espaço rompeu as barreiras impostas e continua lutando para não ser vista como uma **forasteira** dentro de um universo masculinizado.

Podemos observar em todas as falas o fascínio, a emoção, a paixão e o amor destas mulheres pela matemática, contradizendo o que o neurologista P. J. Mobius (SCHIEBINGER, 2001, p. 315) falava: “a matemática, que expressa exatidão e clareza masculina, está em oposição natural tanto à condição feminina como ao amor”. A emoção e o amor estão presentes no fazer matemático destas mulheres, que corroboram com o pensamento de Jaggar (1997) que diz:

As emoções não são mais básicas que a observação, a razão ou a ação para a construção da teoria, mas também não são menos importantes (JAGGAR, 1997, p. 180). Cada uma dessas faculdades reflete um aspecto do conhecimento humano, inseparável dos outros. [...] Emoções podem ser úteis e mesmo necessárias ao invés de prejudiciais à construção do conhecimento (JAGGAR, 1997, p. 159).

Para Money e Tucker (1981), a identidade de gênero foi concebida como identidade sexual, ou como alguém se percebe como homem ou como mulher, exibindo condutas esperadas socialmente para o sexo a que pertence. Nessa mesma linha, Silva (1986) afirma que a identidade de gênero pode ser definida como uma unidade e constância de uma individualidade,

masculina, feminina ou ambivalente, em uma escala variável, vivenciada no comportamento e na percepção de si mesmo.

A consolidação do comportamento e da percepção de si mesmo resulta em padrões de gênero ou papéis de gênero, que são representações impostas aos indivíduos numa determinada cultura e que são associados ao sexo biológico fêmea ou macho. A sociedade em geral impõe esses papéis de acordo com as características genitais de cada pessoa. Portanto, assim como os papéis de gênero, as identidades de gênero são categorias mutáveis de acordo com cada cultura e cada história, não tendo nenhuma relação com as determinações biológicas, a não ser com as possíveis imposições sociais.

Sutilmente os papéis de gênero localizam os indivíduos nos espaços preestabelecidos fixando e determinando sua trajetória de vida. No caso das mulheres, os papéis impostos retratam a doçura, a emoção, a maternidade, o cuidar da família, a cautela, entre outros. Essas características são marcantes na fala das entrevistadas; a concepção do que significa ser mulher é automaticamente associada à função maternal. E o ser mãe é priorizado em relação a qualquer realização pessoal. Particularmente, cada uma de nós se coloca neste mesmo quadro de imposição e se pergunta: como poderia ser diferente se toda a trama construída ao redor dos indivíduos é tão bem articulada silenciosamente e mantida por todos os setores da sociedade? Acreditamos que é preciso um trabalho contínuo de conscientização, principalmente frente à família e à escola, pois só assim poderemos construir indivíduos mais livres para fazer suas próprias escolhas.

“Eu tenho uma família ótima, isto faz parte do ser mulher. Ter tido meu filho foi uma grande vitória (B).”

“ Quando a mulher casa, ela quer formar uma família, ter filhos. Você quer uma pessoa que seja cúmplice com você. No meu caso eu me sinto fazendo o papel de homem e de mulher ao mesmo tempo (D).”

“ Eu me sinto realizada como mulher mãe, como mulher família. Na verdade eu tenho muito mais coisa para galgar no meu espaço de mãe (C).”

“ Eu me defino como uma pessoa que está buscando estar melhor independente do sexo. Especificamente como mulher, eu me defino como uma mulher extremamente independente, emocionalmente falando, então, estar com alguém, estar mãe, estar fazendo isso ou aquilo, não faz diferença, o que tenho de muito consciente é que tenho a mim mesma e estou buscando estar cada vez melhor no mundo, fazendo todos os papéis que tenho que fazer (A).”

As entrevistadas sinalizam a questão da criação diferenciada entre homens e mulheres, onde os homens recebem maior incentivo e apoio dos pais para enfrentar a vida sem medos, seguir seus destinos, sendo fortes, rigorosos, objetivos, pensando sempre em si mesmos e visando ao crescimento pessoal.

“ Com certeza a criação diferenciada entre homem e a mulher é prejudicial. O marido muito voltado só para o trabalho fora de casa e a mulher com dupla jornada prejudica muito. Acho que cabe a mulher, por ser mais inteligente, provocar mudanças (B).”

“ De modo geral, os pais controlam muito mais as filhas mulheres que os filhos homens. Acabam apoiando mais os homens em determinadas atividades do que as mulheres (D).”

Esses pensamentos das entrevistadas são características históricas e culturais que se mantêm na nossa sociedade patriarcal e estão de acordo com os estudos de teóricas de gênero:

No Brasil, tradicionalmente, homens e mulheres recebem educação diferenciada, não em respeito às diferenças entre os sexos e sim para torná-los desiguais e, com isto, marcá-los, rotulá-los e destiná-los a lugares e papéis (PASSOS, 1999, p. 106).

Ao analisarmos a fala **eu me sinto fazendo o papel de homem e de mulher**, observamos como os papéis de gênero estão demarcados no pensamento da entrevistada. Após se separar, ela, além de manter as atribuições rotuladas como **naturais** das mulheres, tais como a criação e os cuidados com os filhos, passou a assumir as atribuições esperadas e previstas como próprias dos homens – provedor financeiro da família.

A família, a escola e a sociedade reforçam estereótipos do que convém para se definir o ser homem e o ser mulher, estabelecendo diferenças de papéis, onde os homens são tidos como **fortes** e as mulheres, **fracas**. Segundo Badinter (1993, p. 6):

desde o surgimento do patriarcado, o homem sempre se definiu como ser humano privilegiado, dotado de alguma coisa a mais, ignorada pelas mulheres. Ele se julga mais forte, mais inteligente, mais corajoso, mais responsável, mais criativo ou mais racional.

Essa diferença de papéis acaba por vezes criando:

uma ameaça estereotípica [...] a combinação fatal de “saber e ser” (as mulheres são fracas em Matemática e eu sou mulher) pode reduzir as expectativas de desempenho, bem como ativar a ansiedade do desempenho e outras emoções negativas (FINE, 2012, p. 59-61).

Mas, os estudos de Fine (2010, 2012), assim como os de Fausto-Sterling (2002), dentre outros, demonstram que essa

ameaça são construções culturais e históricas impostas pela sociedade.

Se as meninas não podiam aprender matemática tão facilmente quanto os meninos, o problema não estava em seus cérebros. A dificuldade decorria das normas de gênero – expectativas e oportunidades diferentes em relação a meninos e meninas (FAUSTO-STERLING, 2002, p. 16).

Nesta mesma linha de pensamento, Harding (1996, p. 96) argumenta: “Os indivíduos não se consideram homens ou mulheres por uma fatalidade biológica, constituem-se como indivíduos gendrados através de processos sociais identificados”⁵; Keller (1991, p. 12) enfatiza: “O masculino e o feminino são categorias definidas por uma cultura, e não por uma necessidade biológica”⁶. E Lerner (1990, p. 323) finaliza: “Criar um pensamento abstrato, obviamente, isto não depende do sexo; a capacidade de pensar é inerente à humanidade: pode-se alimentá-la ou desanimá-la, mas não se pode reprimi-la”⁷ (1990, p. 323).

Essa concepção social, contrária à visão das mulheres nos espaços matemáticos, sinaliza o imaginário da sociedade que construiu a imagem do matemático como sendo a figura de um homem intelectual. Ao se depararem com a figura de uma mulher professora de Matemática, demonstram certa dificuldade de aceitação, às vezes revelando surpresa e admiração.

5 Los individuos no se constituyen en mujeres ni em hombres por una fatalidad biológica; se constituyen como individuos generizados a través de procesos sociales identificables.

6 ...lo masculino y lo femenino son categorías definidas por una cultura, que no por una necesidad biológica.

7 ...un pensamiento abstrato, obviamente, esto no depende del sexo; la capacidad de pensar es inherente a la humanidad: puede alimentársela o desanimarla, pero no se la puede reprimir.

“Te olham com certa surpresa, eu acredito que seja realmente uma questão de preconceito. O fato de sermos mulheres bonitas a surpresa é ainda maior, pois **estamos reunindo qualidades que não são comuns: você é mulher, bonita e inteligente.** Porque as pessoas supõem que, para fazer o curso de matemática você deve ser extremamente inteligente. [...] As pessoas têm o estereótipo do matemático como o homem, esquisito, de óculos fundo de garrafa que só estuda, totalmente “nerd”. Então, como não temos fisicamente esse perfil, ocorre a surpresa (A).”

“Você não tem cara de que fez matemática, você tem cara de enfermeira. Há sim o preconceito em relação à mulher na matemática. Ouvimos piadas do tipo: “mulher tem mesmo que dirigir o fogão”, com essa concepção, acham que trabalhar com essa ciência, tão difícil para alguns, é só coisa de homem. A matemática parece ser muito racional e todo mundo enxerga a mulher como muito sentimental, mas na verdade a matemática tem lá seus sentimentos (risos). Não é a toa que é “A matemática e não, o matemática”; é uma ciência feminina (B).”

Sinalizando essa postura androcêntrica:

No senso comum, ele é geralmente imaginado como um homem branco, mais velho, excêntrico e que renuncia ao mundo cotidiano. Raramente é uma mulher. Em seu laboratório, veste um jaleco branco e assim torna-se um ‘neutro’ sujeito para a fabricação de ciência, saber ‘autônomo’ em relação à sociedade (MULHERES PIONEIRAS EM ÁREAS CIENTÍFICAS E TECNOLÓGICAS, 2010).

Analisando a fala: **você não tem cara de matemática**, nos remete à ideia de que estamos **fora do lugar**, invadimos um espaço tido como inapropriado, ou seja, a visão de que “o meu lugar não é aqui” (FINE, 2012, p. 71).

Apesar de todos os avanços que já foram alcançados pelas mulheres, o espanto dos homens ao se defrontarem com mulheres professoras de matemática, vestidas de forma casual e, especialmente em lugares descontraídos, parece nos remeter a tempos anteriores nos quais as **antigas (?)** concepções necessárias e impostas às mulheres **bem comportadas** eram marcantes. Fine (2012, p. 85) argumenta:

as mulheres com inclinação para a matemática se desfazem dos atributos femininos que elas percebem como sendo desvantajosos, [...] em um ambiente que faz com que [...] sintam que são inferiores e que seu lugar não é ali é se tornar o menos feminina possível.

Corroborando com essa análise, Lima e Souza (2002, p. 80) argumenta:

para o trabalho científico aprendem e incorporam o modelo dominante de produção do conhecimento e o reproduzem sem contestação, para que sejam aceitos por seus pares e se sintem adequados ao trabalho que executam.

O questionamento em relação ao pertencimento ao campo da matemática **você não tem cara de matemática**, associado à afirmativa **você tem cara de enfermeira**, reforça o poder que as representações sociais imprimem na sociedade, cristalizando e condicionando a ideia **natural** de que o papel esperado como próprio das mulheres é o papel do cuidado. Particularmente no caso da enfermagem, os “mitos” populares estabelecem a associação estereotipada entre **médico** e **enfermeira**: **o médico “trata” e a enfermeira “cuida” do paciente**. Se mantém a ideia de Mulher-Mãe-Cuidadora.

Apesar dos estudos de Schiebinger (2001) e Fine (2012) comprovarem essa postura do abandono dos atribuídos **femininos** em espaços considerados mais **apropriados** para os homens, pelo menos em relação aos **apetrechos** da aparência feminina, o grupo das professoras baianas aqui consideradas não se utilizam desta postura, ao contrário, continuam interagindo no espaço matemático da universidade com todo potencial de suas feminilidades.

A DIFÍCIL ARTICULAÇÃO ENTRE O PROFISSIONAL E O PESSOAL NA VIDA DAS MULHERES

Neste pequeno universo composto pelas entrevistadas, podemos observar que se mantém o chamado efeito do “Labirinto de Cristal”⁸, conceito definido por Lima (2013, p. 886), indicando que:

os obstáculos encontrados pelas mulheres, simplesmente por pertencerem à categoria “mulher”, estão dispostos ao longo de sua trajetória acadêmica e, até mesmo antes, na escolha da área de atuação.

Apesar das mulheres aqui apresentadas terem inicialmente quebrado barreiras e estarem atuando num espaço de predominância masculina – matemático –, **os desafios e armadilhas dispostos no labirinto** continuam imprimindo suas marcas. Elas continuam envolvidas com a maternidade e assumindo em geral essa tarefa sozinhas, muitas vezes

⁸ “Apesar de sua concretude, os obstáculos do labirinto [...] são transparentes como um cristal e podem passar despercebidos, já que suas armadilhas são construídas na massa cultural” (LIMA, 2013, p. 886).

até não deixando que o parceiro participe pelo simples fato de achar que essa é realmente uma função apenas delas. A mulher se vê presa entre dois polos: manter sua participação ativa e produtiva no mundo das pesquisas acadêmicas e, ao mesmo tempo, participar ativamente do desenvolvimento e crescimento dos filhos, do marido e da família, de modo geral. Na verdade, as construções culturais em torno da maternidade feminina demandam, em geral e inconscientemente, uma divisão aparentemente temporária na vida da mulher, ou seja, a mulher profissional antes e depois da maternidade.

Após o nascimento dos filhos, as armadilhas do labirinto se apresentam de forma sutil no espaço profissional acadêmico; as pressões com os cumprimentos dos deveres e dos prazos para serem alcançados os objetivos são rígidos. Além disso, as mulheres, ao serem avaliadas numa progressão ou mudança de nível acadêmico, não podem justificar no relatório apresentado uma provável baixa de produção no período, devido às intercorrências do percurso, como gravidez, doença do pai ou da mãe. Assim, continuam sendo avaliadas da mesma forma que os homens, apesar destes não terem associado às suas vidas, por exemplo, o período de gravidez.

“O principal problema entre o homem e a mulher ocorre quando são pessoas casadas, e a mulher tem filhos. Quando a mulher tem filho, é natural que ela fique mais presente que o homem, pois tem que amamentar. Os 4 primeiros meses fica mais envolvida com a criança, então é muito mais complicado para a mulher estudar, fazer pesquisa, mestrado, doutorado. De modo geral, a mulher assume a criança e muita coisa deixa de ser desenvolvida na área da pesquisa (D).”

“A mulher sofre muito mais em relação à maternidade. Muda-se o ritmo. Depois que tive filho tudo mudou. Agora, primeiro lugar os filhos (B).”

Nestas falas fica evidente a difícil tarefa que as mulheres enfrentam em relação a articular vida profissional com vida familiar. O ritmo das atividades profissionais muda com a maternidade, visto que essa continua sendo uma atribuição culturalmente imposta apenas às mulheres, o que gera uma sobrecarga de atividades, particularmente no período de filhos pequenos, contribuindo assim para uma diminuição nos ritmos das pesquisas. A cientista e pró-reitora da USP Mayana Zatz, em entrevista para a FAPESP na Midia (2007), afirma que “o maior desafio é lidar com a vida múltipla de ser cientista, esposa e mãe, numa jornada tripla”. A pesquisadora Lea Velho, em entrevista para a mesma matéria, complementa: “Depois da maternidade, poucas manterão (o) ritmo, e se mantiverem, pagarão um preço alto: a culpa” (FAPESP NA MÍDIA, 2007). Nossas depoentes confirmam esse **alto preço**:

“A parte pior para mim é não ter condições de dar mais atenção ao meu filho, eu me cobro muito por isso (B).”

A maternidade vem ganhando atualmente uma nova dimensão no cenário feminino, algumas mulheres estão preferindo adiar o desejo de ser mãe, buscando primeiro atingir um determinado grau de desenvolvimento na carreira para, depois, satisfazer o desejo pessoal. Aparentemente este fato focaliza mais uma vez a concepção imposta pela sociedade de que a função de cuidar das crianças e das atividades domésticas é apenas das mulheres.

“Hoje em dia, se a mulher quer fazer mestrado ou doutorado, está deixando para mais tarde a decisão de ter filhos. Estudar, trabalhar com filhos é muito complicado mesmo. Então a diferença, as dificuldades para as mulheres ocorrem devido a maternidade (D).”

“Eu só tive filho depois que acabei o doutorado, mas eu me questionava: meu Deus será que eu só vou me realizar profissionalmente? E a realização de ser mãe? E a família? Porque quando a parte profissional terminar, porque termina, e aí? Acho que o homem não faz essa pergunta, mas a mulher faz. A mulher é sentimental, o homem não. [...] Eu acho que eu fui homem na reencarnação passada, pois eu pensava como homem, eu pensava muito em mim. Acho que essa é a minha primeira encarnação como mulher. Depois que tive filho as coisas mudaram (B).”

Ao dizer “Eu acho que eu fui homem na reencarnação passada, pois eu pensava como homem, eu pensava muito em mim. Acho que essa é a minha primeira encarnação como mulher”, a professora demonstra o peso das construções culturais que estabelecem posturas **mais duras e firmes** para os homens, guiando seus passos para construção de uma carreira sólida para, só depois, pensar em construir e estabelecer vínculos familiares. Seu pensamento revela a naturalização das diferenças, diferenças estas que seriam, conforme a mesma, intrínsecas e inerentes aos homens e às mulheres. Neste sentido, como ela **infringiu** as normas duplamente – primeiro, por seguir os caminhos da matemática, segundo porque estabeleceu para si a trajetória, que, em geral, é designada aos homens – acabou pagando o preço: do questionamento próprio e a provável cobrança dos outros.

Para além de motivos psicológicos, sócio-econômicos, que fazem as mulheres adiarem, adiantarem, aceitarem ou recusarem a maternidade, (esta) realização [...] ainda compromete consideravelmente as mulheres e revela uma face importante da lógica da razão androcêntrica. [...] A maternidade ainda separa as mulheres socialmente dos homens e pode até legitimar, em determinados contextos, a dominação masculina (SCAVONE, 2001, p. 149).

Muitas mulheres cientistas ainda não conseguiram refletir sobre os obstáculos que percorrem todo o labirinto de suas trajetórias e que sutilmente estão interligados a sua própria vida, particularmente, essa era a realidade do grupo entrevistado, o qual, pela primeira vez, estavam compartilhando suas questões internas, e que puderam observar que não se tratava de questões individuais e sim coletivas. Anteriormente, o pensamento delas era de que **Refletir sobre as desigualdades nas ciências por meio das categorias de análise, como sexo, raça, etnia e localidade, não faz sentido**. As mulheres, para se manterem nestes espaços, utilizam-se do artifício do **drible da dor** - “manobras [...] na recusa em perceber os obstáculos específicos do gênero dispostos ao longo de suas carreiras” (LIMA, 2013, p. 886).

Particularmente nas áreas das ciências exatas e tecnológicas, as mulheres ainda continuam enfrentando os estereótipos de gênero construídos em relação às suas capacidades e ao seu fazer científico, ou seja, estão sofrendo as chamadas

“micro-desigualdades” - comportamentos de exclusão geralmente “insignificantes”, que passam inadvertidos, mas criam, ao se acumularem, um clima hostil que dissuade as mulheres a ingressar ou permanecer nas carreiras científicas e tecnológicas” (KOCHEN; 2001 apud CABRAL; BAZZO, 2005, p. 7).

Corroborando essas observações, as entrevistadas acrescentam:

“A sociedade impõe: o homem trabalha fora e a mulher acaba ficando com o atributo das tarefas dentro de casa. É uma questão cultural mesmo (A).”

“ Como nossa criação determina que as responsabilidades maternas são funções primordiais das mulheres, isto fica enraizado. Quando os filhos chegam não se consegue, em geral, acompanhar o ritmo exigido das pesquisas (B).”

“ Eu acho que não é só quando tem filhos não. Acho que a mulher sofre restrições em todos os períodos. A mulher é muito mais ligada à família e acaba se acomodando mais (C).”

A imagem a seguir simboliza toda a nossa discussão em relação aos obstáculos enfrentados pelas mulheres na busca do seu espaço de **crystal**, os quais “não estão somente associados à ascensão na carreira, mas também ao ritmo do ganho de reconhecimento de atuação [...] e à sua permanência ou não em uma determinada área” (LIMA, 2013, p. 886).



Figura 1 – Capa da 17ª edição da Revista Unesp Ciência
Fonte: Nunes (2001).

A eterna **naturalização** do *ser* mulher e automaticamente das **suas múltiplas funções** as fazem viver num eterno jogo de ajustes e conciliação para se manterem ativas e participativas tanto na carreira como nas atividades familiares. É a vida sendo traçada e vivida numa corda bamba, na qual a única equilibrista que supostamente não tem direito de perder o compasso é a própria mulher. Ela se sente responsável continuamente por manter esse poder de equilíbrio, no qual os dois polos – carreira e família – estão sempre tendendo a medir forças. Como nossas depoentes estão equilibrando vida profissional e familiar?

“Completamente confusa [...] Sem a secretária nós não sobreviveríamos. Dia de domingo é uma loucura, nada funciona (B).”

“É complicado trabalhar e ajustar a vida familiar. O trabalho de professor é constante. Lá em casa minha secretária é meu apoio, mas eu me sinto muito cansada com as tarefas familiares (D).”

“Na verdade, o que eu sinto em relação a isso é que eu não dou a ele (marido) a oportunidade de se tornar uma pessoa melhor, porque eu centralizo tudo, eu acabo fazendo tudo sempre. Portanto eu assumo minha inteira responsabilidade quanto a isso. Eu acho que isso é pesado para mim, e para ele é ruim, mas não consegui ainda uma forma de mudar essa realidade (A).”

A conciliação entre vida familiar e vida profissional ainda se mantém como um condicionante de peso interferindo nos conflitos internos a que estão submetidas as mulheres. Particularmente, no nosso país, segundo Léa Velho em entrevista a Nogueira (2011, s. p):

o que permite a mais mulheres de classe média [...] fazerem carreira na academia é a possibilidade que tem de contratar mulheres de classe baixa para darem conta do trabalho doméstico.

Essa questão foi comprovada pelas entrevistadas. Contudo, mesmo com a **ajuda** de outras mulheres, os encargos familiares atribuídos apenas às mulheres se torna um fator prejudicial. Essa luta de conciliação é constante e está sempre sendo vigiada pelo olhar do outro. A cobrança em relação à presença mais ativa da mulher em casa é, na verdade, uma cobrança tanto externa (por parte dos outros) como interna (a própria mulher se cobra, se sente dividida). No caso da mulher professora que, além da dupla jornada de trabalho, ainda precisa realizar tarefas do trabalho em casa, a situação da sobrecarga de obrigações é mais grave. Portanto, a mulher é afetada na sua progressão profissional por todos esses fatores (familiar, dupla jornada, tipo de criação) sociais e culturais.

As medidas de assistência aos filhos, como qualquer outro aspecto da cultura, *não estão impressas na natureza*, mas são configuradas por contingências sociais e prioridades políticas (SCHIEBINGER, 2001, p. 184).[...] Ser cientista, esposa e mãe é uma carga em uma sociedade que espera que as mulheres, mais do que os homens, ponham a família à frente da carreira (SCHIEBINGER, 2001, p. 182).

Decisivamente, as questões familiares interferem na realização por parte das mulheres em cursos de pós-graduação nas suas respectivas áreas, particularmente, quando estes cursos não são oferecidos nos estados onde elas residem.

Esse é mais um obstáculo no percurso do labirinto de cristal. Obstáculo que interfere nos sentimentos sobre as realizações profissionais das mulheres. As depoentes relatam seus sentimentos em relação a não realização do doutorado.

“A única coisa que me incomoda é que não consegui terminar meu doutorado devido às escolhas familiares, então por isto não me sinto realizada (D).”

“Quanto ao doutorado não sinto necessidade, eu sempre quis ser professora de matemática, desde criança. Então eu me sinto totalmente realizada, porque eu não me sinto matemática e sim professora de matemática. O motivo que me levou a fazer mestrado foi entender que ficar só no ensino fundamental e médio não me levaria financeiramente a lugar nenhum. Talvez se eu realmente tivesse vontade de fazer doutorado, provavelmente eu teria dificuldades, pois quando acabei o mestrado eu tinha acabado de ter minha filha e estava me separando (A).”

“Na época não existia o doutorado aqui, talvez se existisse daria para conciliar melhor, mas ir para longe seria impossível. A família falou mais alto (C).”

O afastamento das mulheres de determinados avanços profissionais não tem nenhuma relação com falta de capacidade ou de inteligência, mas, sim, com os parâmetros rígidos da cultura e, particularmente, das ciências em geral. Ciência que não leva em conta as particularidades que envolvem as construções impostas à mulher: dupla, ou melhor, tripla jornada de trabalho, criação dos filhos, enfim, particularidades cotidianas que foram designadas como fazendo parte apenas dos seus afazeres, o que acaba favorecendo o fazer científico apenas do homem. Como nos diz Lima e Souza (2002, p. 85):

...mundo da ciência, construída para os homens, silenciosamente, vai nos intimidando, nos afastando: como optar por ficar até altas horas da noite seguindo um experimento no laboratório se há crianças pequenas em casa sob o olhar distraído do pai, que não foi socializado para o cuidado, para a maternagem?.

A não realização do doutorado, dentro dos espaços acadêmicos, interfere nas progressões e nas atividades desenvolvidas pelas docentes, visto que as articulações dos grupos de pesquisa científica continuam demarcando seus espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As identidades de gênero construídas e impostas ao redor tanto dos homens quanto das mulheres são evidentes no domínio das realizações e avanços profissionais. Mas, muitos dos estereótipos de gênero que delimitam barreiras vivenciadas pelas mulheres na vida cotidiana e no seu fazer científico, aparentemente imperceptíveis, estão silenciosamente se infiltrando nas raízes do ser mulher e determinando sua forma de ser, viver e se realizar.

Foi observado no espaço estudado que as docentes, a partir do momento que se tornaram mães, foram condicionadas a assumir total responsabilidade pelo seu papel materno e, dessa forma, guiaram suas carreiras para as atividades do ensino acadêmico, afastando-se das pesquisas científicas que requerem maior tempo de dedicação. Neste sentido, pontuamos que “as representações sociais sobre a definição de mulher, em sua forma singular e homogênea, construída na lógica heteronormativa de gênero” (LIMA, 2013, p. 889) foi em parte acionada, pois “realidades sociais... moldam a mente” (FINE, 2012, p. 70).

É necessário e urgente que ocorram transformações e mudanças no pensamento e no comportamento da sociedade como um todo e, em particular, no espaço matemático, no sentido de desvincular as ideias preconcebidas de que as características associadas ao pensamento matemático, tais como: objetividade, raciocínio lógico, indução, criatividade, determinação, dentre outras, são inerentes apenas aos homens e nunca às mulheres. É preciso que haja um maior incentivo às crianças e às jovens mulheres a ingressarem nesta área, para que possam realizar neste domínio uma nova maneira de ensinar, pesquisar e fazer ciência. Reforçando e relembrando para elas que

os meninos não se dedicam a atividades matemáticas em uma proporção mais elevada do que as meninas, porque sejam melhores em Matemática. Eles fazem isso, pelo menos em parte, por **achar** que são mais competentes (FINE, 2012, p. 81).

Portanto, apesar dos concretos obstáculos e armadilhas nas trajetórias das mulheres estarem associados a fatores culturais e históricos, estes não são imutáveis e, conseqüentemente, podem e devem ser transformados. Particularmente na matemática, devemos **girar a manivela** e construir um campo de estudo onde homens e mulheres realizem novas e grandes descobertas: realizem uma **Ciência Matemática no Feminino**.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 14, n. 61, jan./mar. 1994. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/223>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

BADINTER, Elisabeth. **XY**: sobre a identidade masculina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

CABRAL, Carla Giovana; BAZZO, Walter Antonio. As mulheres nas escolas de engenharia brasileira: história, educação e futuro. **Revista de Ensino de Engenharia**, Minas Gerais, v. 24, n. 1, p. 3-9, 2005. Disponível em: <<http://www.abenge.org.br/revista/index.php/abenge/article/view/19/1>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

CHASSOT, Attico. **A ciência é masculina?** São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

DAVIS, Philip; HERSH, Reuben. **A experiência matemática**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

ESCANDÓN, Carmen Ramos. A nueva historia, el feminismo y la Mujer. In: ESCANDÓN, Carmen Ramos (Org.). **Gênero e história**. México: Instituto Mora, 1992. p. 7-37.

FAPESP na Mídia. **Desafio da mulher cientista no Brasil**. Disponível em: <<http://www.bv.fapesp.br/namidia/noticia/8257/desafio-mulher-cientista-brasil/>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17/18, p. 9-79, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332002000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 18 nov. 2016.

FINE, Cordelia. **Delusions of gender: the real science behind sex differences**. Londres: Icon, 2010.

FINE, Cordelia. **Homens não são de marte, mulheres não são de vênus: como a nossa mente, a sociedade e o neurosexismo criam a diferença entre os sexos.** São Paulo: Cultrix, 2012.

GAUSS, Karl Friedrich. Universidade de Coimbra. Disponível em: <http://www.uc.pt/fctuc/dmat/departamento/bibliomat/servicos/copy_of_matematicos/Gauss-KF>. Acesso em: 20 mar. 2012.

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 7-31, jan./jun. 1993. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/15984/14483>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

HARDING, Sandra. **Ciencia y feminismo.** Madrid: Ediciones Morata, 1996.

JAGGAR, Alison. Amor e Conhecimento: a emoção na epistemologia feminista. In: JAGGAR, Alison; BORDO, Susan (Ed.). **Gênero, corpo, conhecimento.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997. p. 157-185.

KELLER, Evelyn Fox. **Reflexiones sobre género y ciencia.** Espanha: Ed. Alfons el Magnanim, 1991.

LERNER, Gerda. **La creación del patriarcado.** Barcelona: Ed. Crítica. 1990.

LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire de. O viés androcêntrico em biologia. In: SARDENBERG, Cecilia Maria Bacellar; COSTA, Ana Alice Alcântara (Org.). **Feminismo, ciência e tecnologia.** Salvador: UFBA, 2002. p. 77-88. Disponível em: <<http://www.neim.ufba.br/wp/wp-content/uploads/2013/11/feminismociencia.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2016.

LIMA, Betina Stefanello. O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na física. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 883-903, set./dez. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000300007/26502>>. Acesso em: 02 dez. 2016.

MELO, Hildete Pereira; OLIVEIRA, André Barbosa. A produção científica brasileira no feminino. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 27, p. 301-331, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n27/32146.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2016.

MONEY, John; TUCKER, Patricia. **Os papéis sexuais**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MULHERES pioneiras em áreas científicas e tecnológicas. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E GÊNERO, 8., 2010, Curitiba. Disponível em: <files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/eventos/cictg/eixo_2.html>. Acesso em: 27 nov. 2012.

NOGUEIRA, Pablo. **Mulheres cientistas ainda sofrem com estereótipos no meio acadêmico**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/03/mulheres-cientistas-ainda-sofrem-com-estereotipos-no-meio-academico.html>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

NUNES, Eduardo. Capa. **Unespciência**, São Paulo, v. 2, n. 17, mar. 2011. Disponível em: <<http://www.unesp-ciencia.com.br/2011/03/edicao-17/>>. Acesso em: 06 dez. 2016.

PASSOS, Elizete. **Palcos e plateias**: as representações de gênero na faculdade de filosofia. Salvador: UFBA, 1999.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ROSSI, Paolo. **O nascimento da ciência moderna na Europa**. São Paulo: EDUSC, 2001.

SCAVONE, Lucila. A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 16, p. 137-150, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332001000100008>. Acesso em: 02 dez. 2016.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** São Paulo: EDUSC, 2001.

SILVA, Benedicto (Coord.). **Dicionário de ciências sociais**. Rio de Janeiro: FGV, 1986.

TABAK, Fanny. **O laboratório de pandora**: estudos sobre a ciência no feminino. Rio de Janeiro, Garamond, 2002.

YANNOULAS, Silvia Cristina; LIMA e SOUZA, Ângela Maria Freire de. Argumentos em torno da gaveta: sobre políticas afirmativas de gênero e meritocracia no campo científico. In: SIMPÓSIO GÊNERO E PSICOLOGIA SOCIAL: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES, 2010, Brasília. **Anais...** Brasília: Universidade de Brasília, 2010. p. 37-48. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/3687379-Anais-do-simposio-genero-e-psicologia-social-unb-brasilia-16-a-19-de-novembro-de-2010-resumos-completos.html>>. Acesso em: 02 dez. 2016.

SOBRE A “GAROTA DA CAPA”

Luciana Martha Silveira

O trabalho que foi escolhido para estar em recortes na composição das capas da coleção *Entrelaçando gênero e diversidade* foi construído na pintura em aquarela, nas dimensões 1,05cm X 0,70cm, no ano de 2014.

Este trabalho faz parte de um tríptico intitulado *Rede de pescador* que, por sua vez, está em um conjunto de aquarelas fortemente vinculadas a um trabalho intenso de pesquisa no entorno da Teoria da Cor.

A proposta artística, onde este trabalho se localiza, encontra-se vinculada às discussões que envolvem o diálogo e a busca de equilíbrio entre a teoria e a prática da cor. As aquarelas, consideradas de grandes dimensões para a técnica, estão pensadas na interação entre a arte e a ciência da cor. Seu processo de elaboração se dá a partir de um movimento pendular, isto é, a construção de cada obra acontece através de distanciamentos e aproximações com o próprio trabalho, com a memória e também com as sensações de pertencimento.

A discussão sobre o diálogo e a interação entre a teoria e a prática da cor já foram materializadas por diversos artistas e pesquisadores, dentre eles, Wassily Kandinsky, Joseph Albers, Israel Pedrosa e Alfredo Andersen. Esses artistas evidencia-

ram, em suas épocas e com suas diferentes abordagens, que a teoria influencia a prática da cor e, por outro lado, as diferentes linguagens de expressão artística trazem contribuições para a fundamentação da Teoria da Cor.

Concepções filosóficas como as de Isaac Newton e Johann Wolfgang von Goethe influenciaram artistas em suas poéticas. Newton dizia, baseando-se na óptica mecanicista, que **a cor existe, quer você queira, quer não**; enquanto Goethe dizia, baseando-se no idelismo alemão, que **a cor só existe se o ser humano a interpreta**. São convicções contrárias, que interferem radicalmente na produção artística da autora do trabalho *Rede de Pescador*, Luciana Silveira.



Figura 1 – Rede de pescador

Fonte: SILVEIRA (2013).

Este trabalho, assim como as outras aquarelas que fazem parte do mesmo contexto, tem como proposta poética a interferência dessas duas convicções, numa busca pelo equilíbrio.

Por um lado, vários objetos são representados e iluminados cromaticamente, seguindo hierarquias de uso e expressão, e, por outro, esses mesmos objetos são representados na percepção do ser humano, numa hierarquia cromática de valores.

A cultura material surge como uma forma de percepção cromática em um contexto formado de objetos e adornos delicados, representados em aquarela, na delicadeza da transparência.

Em texto publicado por ocasião de exposição *Uma grande janela verde*¹, Correa diz que essas aquarelas:

propõem uma experiência de re-apresentação do cotidiano – das coisas reais do cotidiano. Um tipo de re-apresentação, ao modo de DANTO, em que o objeto-obra não só está no lugar de outras coisas, mas nos traz sua presença e seus sentidos. Os objetos-obra que constituem a exposição, ao re-apresentarem as coisas reais, nos afetam de igual forma pelas camadas de cores sobrepostas no papel, como pela possibilidade de desvendar as estratégias para nos relacionarmos com aquelas coisas. Somos afetados em cada objeto-obra pelos formatos, pelas cores e pela organização particular das coleções de coisas. As obras de Luciana Silveira, por isso, nos aproximam amorosamente da vida.

1 Exposição realizada no Museu Alfredo Andersen, Curitiba, 2013.



SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

(Em ordem alfabética)

ADRIANO SOUZA SENKEVICS

Pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Graduado em Ciências Biológicas e Mestre em Educação ambos pela Universidade de São Paulo (USP).

ÂNGELA MARIA FREIRE DE LIMA E SOUZA

Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM) da UFBA. Graduada em Ciências Biológicas, Mestra em Biologia e Doutora em Educação todos pela UFBA. Atua na linha de pesquisa Gênero, ciência e educação, com ênfase em Mulheres na ciência: aspectos estruturais e epistemológicos e Gênero no ensino das ciências e de biologia.

CÍNTIA DE SOUZA BATISTA TORTATO

Professora do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Câmpus Paranaçuá. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestra e Doutora em Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Pesquisadora do Núcleo de Gênero e Tecnologia (GeTec) da UTFPR.

CLARICE COSTA PINHEIRO

Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduada em Letras Vernáculas pela UFBA. Mestra em Teoria Literária pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutoranda em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo pela UFBA. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM) da UFBA.

DANIELA AUAD

Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (PPGE/FACED) da UFJF. Graduada em Pedagogia, Mestra e Doutora em Educação todos pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-Doutora em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

DAYANA BRUNETTO CARLIN DOS SANTOS

Professora da Rede Pública Estadual de Educação Básica do Paraná. Coordenadora da Câmara Temática de Educação do Fórum Nacional de Gestoras e Gestores de Políticas Públicas para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (FONGES LGBT). Graduada em Licenciatura em Ciências – Biologia pela Faculdades Reunidas de Administração, Ciências Contábeis e Econômicas de Palmas (FACEPAL). Mestra e Doutoranda pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pesquisadora do Laboratório de Investigação em Corpo, Gênero e Subjetividades na Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

FERNANDA BICHARA

Graduada em Pedagogia e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Membro do Flores Raras, Grupo

de Estudos e Pesquisas em Educação, Comunicação e Feminismos da UFJF.

IOLE MACEDO VANIN

Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM) da UFBA. Graduada em História pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Mestre e Doutora em História pela UFBA. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM) da UFBA.

KACIANE DANIELLA ALMEIDA

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre e Doutoranda em Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Pesquisadora do Núcleo de Gênero e Tecnologia (GeTec) da UTFPR.

LINDAMIR SALETE CASAGRANDE

Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Docente do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da UTFPR. Graduada em Ciências com habilitação em Matemática pela Fundação de Ensino Superior de Pato Branco. Mestre e Doutora em Tecnologia pela UTFPR. Pós-Doutora em Estudos sobre Mulheres, Gênero e Feminismo Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisadora do Núcleo de Gênero e Tecnologia (GeTec) da UTFPR.

LUCIANA MARTHA SILVEIRA

Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Docente do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e

Sociedade (PPGTE) da UTFPR. Graduada em Educação Artística e Mestra em Múltiplos Meios pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pós-Doutora pela Universidade de Michigan.

MÁRCIA BARBOSA DE MENEZES

Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduada em Matemática e Doutora em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo- ambos pela UFBA.

MARILIA GOMES DE CARVALHO

Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Docente do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da UTFPR. Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestra em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-Doutora pela Université de Technologie de Compiègne-França. Pesquisadora do Núcleo de Gênero e Tecnologia (GeTec) da UTFPR.

MARÍLIA PINTO DE CARVALHO

Professora da Universidade de São Paulo (USP). Graduada em História pela USP. Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutora em Educação pela USP. Membro do Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (EdGES) da USP. Bolsista Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Nível 1C.

NANCI STANCKI DA LUZ

Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Coordenadora e Docente do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da UTFPR. Graduada em Matemática pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e em Direito pelo Centro Universitário Curitiba. Mestra em Tecnologia pela UTFPR. Doutora e Pós-Doutora em Política Científica e Tecnológica pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Coordenadora do Núcleo de Gênero e Tecnologia (GeTec) da UTFPR. Membro da Comissão de Estudos sobre Violência de Gênero da Ordem dos Advogados do Brasil/OAB-PR.

TATIANA AVILA LOGES

Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Mestra em Educação pelo Centro Universitário La Salle (UNILASALLE). Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Membro do Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (EdGES) da USP. Bolsista de apoio técnico à pesquisa Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

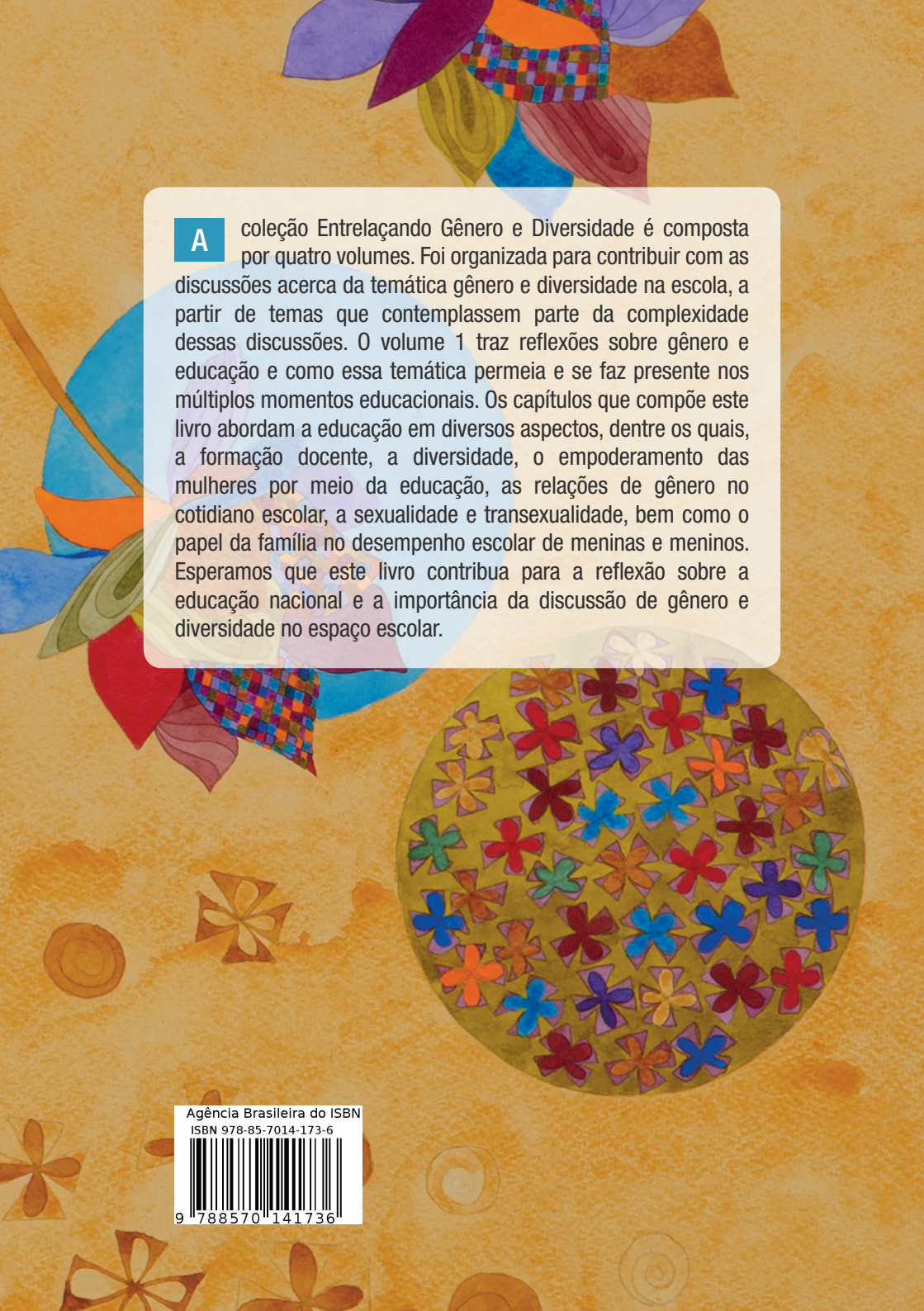
TONI REIS

Secretário de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT). Diretor Executivo do Grupo Dignidade. Graduado em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Filosofia pela Universidade Gama Filho. Doutor em Educação pela Universidad de la Empresa (Montevideo). Membro dos Fóruns Nacional, Estadual (Paraná) e Municipal de Educação (Curitiba).

Fontes: Utopia Std (texto) e Helvetica Neue LT Std (títulos)

Curitiba

2016



A coleção Entrelaçando Gênero e Diversidade é composta por quatro volumes. Foi organizada para contribuir com as discussões acerca da temática gênero e diversidade na escola, a partir de temas que contemplassem parte da complexidade dessas discussões. O volume 1 traz reflexões sobre gênero e educação e como essa temática permeia e se faz presente nos múltiplos momentos educacionais. Os capítulos que compõe este livro abordam a educação em diversos aspectos, dentre os quais, a formação docente, a diversidade, o empoderamento das mulheres por meio da educação, as relações de gênero no cotidiano escolar, a sexualidade e transexualidade, bem como o papel da família no desempenho escolar de meninas e meninos. Esperamos que este livro contribua para a reflexão sobre a educação nacional e a importância da discussão de gênero e diversidade no espaço escolar.

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-7014-173-6



9 788570 141736