



PUC GOIÁS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

POLIANA GUIMARÃES OSHIRO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES/AS DO ENSINO
MÉDIO SOBRE GÊNERO**

GOIÂNIA-GO
2019

POLIANA GUIMARÃES OSHIRO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES/AS DO ENSINO
MÉDIO SOBRE GÊNERO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Estado, Políticas e Instituições Educacionais.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lúcia Helena Rincon Afonso

GOIÂNIA-GO
2019

O82r Oshiro, Poliana Guimarães

Representações sociais de professores/as do ensino
médio sobre gênero / Poliana Guimarães Oshiro.-- 2019.
177 f.: il.;

Texto em português com resumo em inglês
Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU
em Educação, Goiânia, 2019
Inclui referências, f. 146-161

1. Educação e Estado - Brasil. 2. Identidade de gênero
na educação - Brasil. 3. Professores de ensino de
segundo grau - Formação. I.Rincón Afonso, Lúcia Helena.
II.Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa
de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.014(043)

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES/AS DO ENSINO MÉDIO
SOBRE GÊNERO**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 05 de setembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso / PUC Goiás (Presidente)



Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante / PUC Goiás



Profa. Dra. Iraci Balbina Gonçalves Silva / IF Goiano

Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás (Suplente)

Profa. Dra. Geisa d'Ávila Ribeiro Boaventura / IF Goiano (Suplente)

Dedico esta dissertação à minha mãe e ao meu pai, que dedicaram sua vida para oferecer as melhores oportunidades a mim e aos meus irmãos. E à minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Lúcia Helena Rincón Afonso, pela dedicação e paciência em me ensinar mesmo as coisas mais elementares, como a escrita acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Jane e Florêncio, por nunca terem medido esforços para oferecer a mim e aos meus irmãos educação de qualidade. Graças a minha sólida formação na educação básica fui capaz de percorrer os inúmeros obstáculos para chegar até aqui.

Aos/as meus/minhas amigos/as do mestrado, Jéssica, Lana, Nilva, Simoni, Sueli, Fabrícia, Meire, Leonardo e João pelos ensinamentos, conselhos e companheirismo, nas atividades acadêmicas. Em especial à Jéssica, a qual eu mais solicitei ajuda e sempre foi muito solícita.

À minha orientadora, professora Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso, pela paciência e dedicação em seu trabalho. Seu rigor em corrigir minhas produções foi essencial para o aperfeiçoamento de minha escrita.

À banca examinadora, professora Dra. Cláudia Valente Cavalcante e professora Dra. Iraci Balbina Gonçalves Silva, que aceitaram prontamente o convite em participar da banca de qualificação e de defesa, contribuindo com o enriquecimento deste trabalho.

Aos professores/as do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação da PUC - Goiás, que ministram as disciplinas que cursei durante o mestrado e ainda como aluna extraordinária. Em especial, aos/as professores/as Lúcia Helena Rincón Afonso, José Maria Baldino, Aldimar Jacinto Duarte, Cláudia Valente Cavalcante e Lila Maria Spadoni Lemes.

Ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, pela efetiva realização deste mestrado.

Ao Instituto Federal Goiano que, pelo Programa de Incentivo a Qualificação – PIQ IF Goiano, contribuiu para realização deste trabalho.

Aos Diretores/as, coordenadores/as e professores/as dos colégios estaduais de Trindade - Goiás, que se dispuseram a contribuir com a pesquisa.

RESUMO

Trata-se de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC – Goiás), vinculada à linha de pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais e ao projeto de pesquisa *Estar no mundo como trabalhador/a, mulher, professora*: uma configuração histórica e a realização nas políticas educacionais e nos cursos de licenciatura na PUC - Goiás, em tempos de produção flexível. Objetivamos investigar a inserção das questões de gênero na educação brasileira e as representações sociais de professores/as do ensino médio sobre gênero. Quais são as representações sociais que esses professores têm sobre as relações de gênero? Corresponderiam ao avanço do conservadorismo na sociedade e na política brasileira que temos vivenciado nos últimos tempos? Ou preservariam o legado das políticas para a igualdade de gênero implementadas durante os governos do Partido dos Trabalhadores (2003-08/2016)? Para tanto, contextualizamos a emergência do conceito de gênero e sua difusão no Brasil, especialmente na área da Educação. Analisamos as políticas públicas educacionais relacionadas às questões de gênero (2003-2018). Aplicamos questionários à professores/as do ensino médio de quatro colégios estaduais do município de Trindade - Goiás. Os resultados deste estudo apontaram para a prosperidade de iniciativas governamentais voltadas à educação para a igualdade de gênero dentro do período entre os governos dos presidentes Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) e para o seu progressivo dismantelamento a partir do impeachment desta presidenta. A pesquisa de campo nos revelou que as representações sociais docentes sobre as relações entre mulheres e homens são, em geral, progressistas. Eles/as associam igualdade de gênero com valores da democracia, mas não criticam a divisão entre esfera pública e esfera privada com atribuição positiva de valores para a primeira e de desvalor para a segunda.

Palavras-chave: Gênero. Representações sociais. Professores/as. Ensino médio.

ABSTRACT

It is a research developed in the Postgraduate Program of the Pontificia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás, linked to the research line State, Policies and Educational Institutions and to the research project Being in the world as a worker, woman, teacher: historical configuration and achievement in educational policies, and in undergraduate courses at PUC Goiás, in times of flexible production. We aim to investigate the insertion of gender questions in the Brazilian education and the representation of high school teachers on gender. What are the social representations these teachers have about gender relations? Would they correspond to the advance of conservatism in Brazilian society and politics that we experienced in the last times? Or would preserve the legacy of the policies for gender equality implemented during the governments of the Worker's Party (2003-08/2016)? For such, we contextualize the emergence of the concept of gender and its diffusion in Brazil, especially in the area of Education. We analyze educational public policies related to gender questions (2003-2018). We applied questionnaires to high school teachers from four state colleges in the municipality of Trindade, Goiás. The results of this study pointed to the prosperity of governmental initiatives aimed at education for gender equality within the period between the Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) governments and for its progressive dismantling from the impeachment of this president. Field research has revealed to us that faculty social representations on the relations between women and men are, in general, progressive. They associate gender equality with values of democracy, but they do not criticize the division between public and private spheres with positive attribution of values to the former and devaluation to the latter.

Keywords: Gender. Social representation. Teachers. High school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 - TAXA DE PARTICIPAÇÃO NA POPULAÇÃO ECONOMICANTE ATIVA – PEA, POR SEXO – BRASIL 1950-2009	77
GRÁFICO 2 - MATRÍCULAS EM CRECHE POR REDE DE ENSINO - BRASIL 2008-2016	78
QUADRO 1 - A QUESTÃO DO GÊNERO NAS DIRETRIZES CURRICULARES DIRIGIDAS À EDUCAÇÃO BÁSICA EM VIGOR ATÉ O IMPEACHMENT DA PRESIDENTE DILMA ROUSSEFF	80
QUADRO 2 - VANTAGENS DE SER HOMEM PELOS/AS PROFESSORES/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA – ALGUMAS CITAÇÕES	116
QUADRO 3 - VANTAGENS DE SER MULHER PELOS/AS PROFESSORES/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA – ALGUMAS CITAÇÕES	118
FIGURA 1 - TAXA AJUSTADA DE FREQUÊNCIA ESCOLAR LÍQUIDA AO ENSINO MÉDIO DAS PESSOAS DE 15 A 17 ANOS DE IDADE, SEGUNDO O SEXO, A COR OU RAÇA E AS GRANDES REGIÕES (%).....	122
FIGURA 2 - PESSOAS DE 15 A 29 ANOS DE IDADE QUE NÃO FREQUENTAVAM ESCOLA OU CURSO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL OU DE PRÉ-VESTIBULAR, NEM HAVIAM CONCLUÍDO O ENSINO SUPERIOR	123
FIGURA 3 - PESSOAS DE 15 A 29 ANOS DE IDADE QUE NÃO FREQUENTAVAM ESCOLA OU CURSO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL OU PRÉ-VESTIBULAR, NEM HAVIAM CONCLUÍDO O ENSINO SUPERIOR, POR MOTIVO DE NÃO FREQUÊNCIA.....	124
QUADRO 4 - O QUE É SER MULHER NA SOCIEDADE ATUAL PELOS/AS PROFESSORES/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA – ALGUMAS CITAÇÕES.....	125
QUADRO 5 - O QUE É SER HOMEM NA SOCIEDADE ATUAL PELOS/AS PROFESSORES/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA – ALGUMAS CITAÇÕES.....	127

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - QUANTIDADE DE ARTIGOS ACERCA DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES/AS SOBRE GÊNERO SELECIONADOS PARA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA POR LOCAL DE ORIGEM.....	24
TABELA 2 - DESCRIÇÃO DOS ARTIGOS ACERCA DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES/AS SELECIONADOS PARA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA (2017) .	24
TABELA 3 - DOCENTES POR SEXO E ETAPA DE ENSINO – BRASIL – 2009/2013/2017	79
TABELA 4 - FREQUÊNCIA DE TERMOS E EXPRESSÕES RELACIONADOS ÀS QUESTÕES DE GÊNERO NO TEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS VERSÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC.....	99
TABELA 5 - TERMOS E EXPRESSÕES RELACIONADOS ÀS QUESTÕES DE GÊNERO NO TEXTO DO ENSINO MÉDIO DAS VERSÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC	101
TABELA 6 - NÚMERO DE DOCENTES, MATRÍCULAS E ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM TRINDADE – GOIÁS	106
TABELA 7 - COLÉGIOS ESTADUAIS DE TRINDADE PARTICIPANTES DA PESQUISA – NÚMERO TOTAL DE PROFESSORES/AS E NÚMERO DE PROFESSORES/AS QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO	107
TABELA 8 - IDADE DOS/AS PROFESSORES/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA .	108
TABELA 9 - PRINCIPAL RESPONSÁVEL PELA RENDA FAMILIAR DOS/AS PROFESSORES/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	109
TABELA 10 - CRENÇA/RELIGIÃO DOS/AS PROFESSORES/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA E DA POPULAÇÃO BRASILEIRA.....	110
TABELA 11 - RAÇA-ETNIA DOS/AS PROFESSORES/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	110
TABELA 12 - REGIME DE TRABALHO DE PROFESSORES/AS DO ENSINO MÉDIO.....	111
TABELA 13 - PROFESSORES/ AS CONCURSADOS EFETIVOS – ANOS 2014 E 2018.....	112
TABELA 14 - ESTUDANTES MULHERES NOS CURSOS DE LICENCIATURA NO BRASIL (2017).....	112
TABELA 15 - DISTRIBUIÇÃO DOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA POR GRADUAÇÃO DE FORMAÇÃO E SEXO (2018).....	113
TABELA 16: TEMPO DE EXERCÍCIO DOCENTE DOS/DAS PROFESSORES/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA	115
TABELA 17 - ENTENDIMENTOS DE SER MULHER EXPRESSOS PELOS/AS PROFESSORES/AS ENTREVISTADOS POR SANTOS (2006).....	128
TABELA 18 - ENTENDIMENTOS DE SER HOMEM EXPRESSOS PELOS/AS PROFESSORES/AS ENTREVISTADOS POR SANTOS (2006).....	128

TABELA 19 - VOCÊ ACHA QUE A ESCOLA É LUGAR DE DISCUTIR AS QUESTÕES ENTRE HOMENS E MULHERES? POR QUÊ? – ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS/AS PROFESSORES/AS QUE DISSERAM SIM.	131
TABELA 20 - VOCÊ ACHA QUE A ESCOLA É LUGAR DE DISCUTIR AS QUESTÕES ENTRE HOMENS E MULHERES? POR QUÊ? – PROFESSORES QUE DISSERAM NÃO.	134
TABELA 21 - TIPO DE ABORDAGEM REALIZADA PELOS/AS PROFESSORES QUE INTERVIRAM EM DISCUSSÕES DOS/AS ALUNOS/AS RELACIONADAS À CONDIÇÃO DE SER HOMEM E DE SER MULHER.....	137

LISTA DE SIGLAS

- AbdC – Associação Brasileira de Currículo
- ADINs – Ações Diretas de Inconstitucionalidade
- AIDS – Acquired Immunodeficiency Syndrome
- ALGBT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
- Anped – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CFÊMEA – Centro Feminista de Estudos e Assessoria
- Cladem – Comitê Latino Americano e do Caribe em Defesa dos Direitos da Mulher
- CNDM – Conselho Nacional do Direito da Mulher
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONAE – Conferência Nacional de Educação
- Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação
- CONTEE – Confederação Nacional de Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
- CVA-RICESU – Comunidade Virtual de Aprendizagem da Rede das Instituições Católicas de Ensino Superior
- EC – Emenda Complementar
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- EUA – Estados Unidos da América
- FCC – Fundação Carlos Chagas
- FIPE – Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas Fundeb – Fundo da Educação Básica
- Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
- GDE – Gênero e Diversidade na Escola
- GPP-GeR – Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça
- HIV – Vírus da Imunodeficiência Humana
- HPV – Human Papiloma Virus
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INESC – Instituto de Estudos Socioeconômicos
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis
MEC – Ministério da Educação
ONGs – Organizações Não Governamentais
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PEA – População Economicamente Ativa
PFDC – Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão
PIB – Produto Interno Bruto
PL – Projeto de Lei
PLS – Projeto de Lei do Senado
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE – Plano Nacional de Educação
PNPMs – Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres
PUC - RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RBE – Revista Brasileira de Educação
SciELO – Biblioteca Científica Eletrônica On-line
SPM/PR – Secretaria de Políticas para Mulheres da Presidência da República
STF – Supremo Tribunal Federal
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UnB – Universidade de Brasília
Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE – União Nacional dos Estudantes
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1.....	34
ELEMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS PARA UMA ANÁLISE DE GÊNERO E EDUCAÇÃO	34
1.1 O gênero nasce do feminismo.....	35
1.1.1 Mulheres pela igualdade formal e de fato.....	37
1.1.2 Feminismo contemporâneo	47
1.2 Um cenário das representações sociais de professores/as sobre gênero.....	54
1.3 O gênero no currículo oculto.....	56
1.4 Representações sociais e ideologia	57
1.5 Educação e Ideologia.....	61
1.6 O movimento Escola sem Partido e a Pedagogia Histórico-crítica.....	63
1.7 Lei 1345/17 no contexto das políticas neoliberais	68
CAPÍTULO 2.....	73
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE GÊNERO (2003-2018)	73
2.1 Governos Lula e Dilma Rousseff: tempos de avanços limitados das políticas de gênero..	74
2.1.2 Crise econômica e fortalecimento do conservadorismo.....	83
2.1.3 (Des)construção do projeto de lei do Plano Nacional de Educação (2011-2020).....	84
2.1.4 Avanço dos movimentos conservadores versus resistência das organizações sociais pró-igualdade de gênero	87
2.2 Governo Michel Temer (08/2016-2018): tempos de perdas nas políticas de gênero.....	91
2.2.1 A Base Nacional Comum Curricular: mais um golpe na educação para a igualdade de gênero..	93
CAPÍTULO 3.....	103
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES/AS DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS ESTADUAIS DE TRINDADE SOBRE GÊNERO	103
3.1 O que pensam os/as professores/as sobre gênero? Investigando a produção existente.....	103
3.2 Caracterização da pesquisa de campo.....	106
3.3 Quem são os/as professores/as sujeitos do estudo.....	107
3.4 Consciência do patriarcado	116

3.5 Ser mulher e ser homem	125
3.6 Posicionamentos sobre educação em gênero, atitudes e prática docente	129
3.7 Gênero no cotidiano escolar: percepção e iniciativa.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICE I	162
APÊNDICE II.....	171
APÊNDICE III	174

INTRODUÇÃO

Desde o início do século XXI, as questões de gênero¹, no Brasil, ganharam cada vez mais espaço nos movimentos sociais e nas políticas públicas. Fortalecem-se, especialmente a partir do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e expandem-se até o ano de 2014, quando grupos políticos conservadores ganham força na retirada das temáticas de gênero das políticas públicas, principalmente das educacionais.

Nas políticas públicas, evidenciamos a ampliação das delegacias especializadas no atendimento às mulheres, a Emenda Constitucional nº 73/2013 (conhecida como lei das empregadas domésticas)² e os programas de atenção à saúde da mulher: campanhas de vacinação contra o HPV³, criação de hospitais da mulher, entre outras. Em relação a identidade de gênero, há uma crescente presença do movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis - LGBT nos movimentos sociais que resultaram em efetivação de demandas históricas. Entre elas, o direito à adoção por casais homossexuais, o casamento homoafetivo, o direito dos transexuais e travestis de serem tratados por seu nome social nos serviços públicos. Na educação, nos anos 1990, sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), destaca-se a inclusão das temáticas: relações de gênero, orientação sexual e sexualidade entre os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. (BRASIL, 1997a; 1997b). E, posteriormente, ainda que de forma pontual, a inserção de temáticas de gênero no Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010.

A intersseccionalização entre gênero e educação rendeu frutos na legislação educacional até a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014). Sua tramitação no Congresso Nacional foi marcada pela exclusão das questões de gênero, que haviam sido eleitas pela Conferência Nacional de Educação - CONAE 2010 para compor o documento. A derrubada desses temas resultou da articulação entre os setores mais conservadores capitaneados pela chamada bancada evangélica do Congresso Nacional.

Acrescentamos que, no final do ano de 2018, foi aprovada a última parte da Base Nacional Comum Curricular – BNCC da Educação Básica, o texto relativo ao ensino médio. Como ocorreu com o PNE 2014-2024, a BNCC recebeu sugestões por meio de audiências

¹ Entendemos gênero, aqui, como as construções sociais erigidas sobre o sexo biológico. Trazemos seu conceito no primeiro capítulo.

² A Emenda Constitucional 73/2013 estabeleceu a igualdade de direitos trabalhistas entre trabalhadores domésticos, urbanos e rurais.

³ Sigla em inglês para Papilomavírus Humano, sexualmente transmissível que pode causar infecções na pele ou mucosas e câncer em mulheres e homens.

públicas nas cinco regiões do Brasil. E diferentemente do PNE, cuja deliberação coube ao Congresso Nacional, a aprovação da BNCC foi submetida ao Conselho Nacional de Educação. O que não impediu que todas as menções a gênero, identidade de gênero e orientação sexual fossem censuradas no texto homologado.

O silenciamento das políticas educacionais para as temáticas de gênero não quer dizer que elas sejam dispensáveis para a formação das crianças e adolescentes. Pelo contrário, os preconceitos contra os gays, as lésbicas, os transexuais, as mulheres, não terminam no portão da escola para dentro. As relações sociais são reproduzidas no dia a dia escolar, professores/as, alunos/as e funcionários/as da escola, como todas as pessoas, manifestam em ações e discursos suas ideologias, sua concepção de mundo, muitas vezes preconceituosas.

Alcançar este tipo de percepção nas representações sociais manifestadas por professores/as e alunos/as, durante nosso trabalho em instituições educacionais, foi o ponto de partida dos questionamentos que nos levaram ao interesse pelas representações sociais dos/das professores/as sobre gênero. Teriam sido eles/elas atingidos por essa onda conservadora, querendo também banir o debate sobre gênero ou estariam fazendo parte da resistência, levando esse tema para sala de aula?

Particularmente, nosso interesse dirigiu-se aos professores do ensino médio, haja vista as mudanças de sentido e finalidade que esta etapa da educação tem sofrido nos últimos anos.

O *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (08/2016) e a ascensão ao poder do neoliberalismo, representado por Michel Temer, determinou mudanças profundas no sentido e nas finalidades do ensino médio. A partir da Lei 13.415/17 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), substituiu-se um ensino médio “[...] que leve à compreensão crítica do trabalho e da sociedade.” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 391) por outro cujas finalidades “[...] se encerram em sua adequação ao mercado e atendimento às prescrições de organismos internacionais” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 392).

Impôs-se aos nossos/as jovens uma formação para reprodução da sociedade do capital, na qual ocuparão as funções que essa estrutura social permitir: subempregos, exército reserva de mão-de-obra, enfim, atividades que o desumanizem. Ora, uma educação com essas finalidades é o extremo oposto do que defendemos quando nos propormos trabalhar as questões de gênero na educação.

Acreditamos que o conhecimento acerca das representações sociais docentes sobre gênero pode fornecer-nos subsídios para formulação de ações de formação docente que, de fato, contemplem o desvelamento de contradições nessas representações sociais. Pois, a consciência

das contradições faz com que os/as professores/as sejam impelidos a reorganizar suas representações sociais, de maneira que estas o orientem para práticas docentes de transformação social.

Essa possibilidade de mudança pela formação docente, a qual contribuirá para um melhor entendimento das questões de gênero, os capacitará para o debate produtivo do assunto com seus/suas alunas. Assim, considerando de um lado, a ameaça das recentes políticas para o ensino médio à educação humanista (e, portanto, à educação para a igualdade de gênero) e, de outro lado, a possibilidade de fazer frente a essa ameaça contribuindo com a presente pesquisa à formação docente, optamos por abordar professores/as do ensino médio na ida à campo.

Em torno das referidas motivações, configurou-se o objetivo deste estudo: investigar a inserção das questões de gênero na educação brasileira e as representações sociais de professores/as do ensino médio sobre gênero.

De natureza qualitativa, a presente investigação contou com procedimentos técnicos variados, dentre eles, a pesquisa bibliográfica, que consistiu na análise de autores que discutem o conceito de gênero, como as questões de gênero podem ser compreendidas, a relação entre educação e gênero e as políticas educacionais de gênero.

Outro procedimento adotado foi a pesquisa documental. Foram estudados documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010); as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (2010); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (2012); as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012); as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2012); o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024; a Lei 13.415/17, que reformulou o ensino médio e os textos que precederam a versão final da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018).

Destacamos que a análise realizada sobre a presença/ausência das temáticas de gênero nas versões da BNCC, até sua versão final, não encontramos na literatura produzida até o momento final desta investigação, análise detalhada semelhante a que realizamos nesta pesquisa. Entende-se que isto se deve, em grande parte, ao fato de a BNCC ter sido homologada concomitantemente ao período em que caminhávamos para a conclusão da pesquisa, dezembro de 2018.

Delimitamos o espaço da pesquisa para os/as professores do ensino médio da rede estadual de educação de Trindade, Goiás. Aplicamos questionários aos/às professores/as de quatro dos 12 colégios estaduais deste município, ou seja, 33,33% do total de instituições, objetivando conhecer suas representações sociais acerca das relações entre mulheres e homens. Ressaltamos que o projeto dessa pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica – PUC de Goiás sob o parecer 2.987.323.

Além de subsidiar a produção do presente trabalho, os dados obtidos por meio dos questionários nos permitiram construir uma ação de formação para as questões de gênero, formulada para os/as professores/as e focada na superação das lacunas e preconceitos identificados pela análise dos dados.

Tal proposta de ação corresponde ao retorno social da pesquisa. Ofereceremos essa formação sem nenhum custo para os colégios cujos professores/as participaram da pesquisa de campo, respondendo aos questionários. Para a análise dos dados coletados valorizamos a abordagem dialética dos processos sociais:

Ela [a dialética] se propõe a abarcar o sistema de relações que constrói, o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados. [...] Busca encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutiva dos fenômenos (MINAYO, 2001, p. 21).

Nessa perspectiva, as representações sociais não podem ser consideradas fora do contexto sócio histórico em que estão inseridas. Isso quer dizer que as crenças, valores expressos pelos indivíduos têm uma correspondência com as influências recebidas do coletivo: da família, da religião, de sua classe social e econômica. Daí, então, “podemos encontrar o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual” (CRUZ NETO, 2001, p. 59).

Mas, dialeticamente, é preciso considerar o movimento inverso, no qual encontramos o reflexo da visão individual na visão coletiva. Esse reflexo é característico do processo de construção das ideologias, os indivíduos que detêm o poder político apresentam para as pessoas ideias de “interesse coletivo” para que estas assimilem como seu o interesse que, na realidade, é individual de um grupo. Sendo assim, a defesa de uma educação tecnicista e a nomeação do gênero como ideologia faz parte do interesse de certos grupos em não discutir a dominação masculina, a fim de preservá-la.

A dialética como metodologia exige que não separemos o objeto da pesquisa da rede de determinações da qual é produto, mas em que também atua como determinante. A análise

dialética valoriza a totalidade, isto é, o contexto como uma estrutura de determinações, que se inter-relacionam, implicando-se mutuamente. Para atingir tamanha complexidade analítica requerida pela dialética, servimo-nos como recurso da análise de conteúdo, entendido como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2007, p. 37).

Em outras palavras, o objetivo da análise de conteúdo é desvelar o conteúdo implícito da comunicação. Para tanto, o autor explica que este tipo de análise contempla três dimensões. A primeira, o campo, compreende a esfera de aplicação da análise de conteúdo. Esta se aplica à esfera das comunicações e compreende mensagens em variados códigos: linguísticos, icônicos e outros códigos semióticos.

A segunda, a descrição analítica, significa a organização da mensagem tendo por base as finalidades da análise. Estas determinarão a nomeação de categorias sob as quais agruparemos elementos da mensagem. Assim, são feitas as classificações, as comparações e as associações entre esses elementos.

A terceira, a inferência, trata-se do objetivo de uma análise de conteúdo. São deduções lógicas realizadas a partir da identificação de indicadores, quantitativos ou qualitativos. Em geral, consistem em possíveis causas e efeitos desses indicadores. As inferências são conhecimentos relacionados ao contexto em que a mensagem foi produzida: tempo, espaço, emissor, receptor.

Um exemplo bastante esclarecedor de utilização da análise de conteúdo foi a que realizamos para o exame das temáticas de gênero nas versões da BNCC. Essas compreendem o campo. A descrição analítica corresponde à tabulação dos dados, com o número de menções aos termos tomados como indicadores: mulher/es, gênero, sexualidade, etc. As inferências foram obtidas ao relacionarmos os indicadores tabulados com o contexto socio político-econômico em que cada versão da BNCC foi produzida. Uma delas diz respeito ao não tratamento das questões de gênero por parte do governo Michel Temer (08/2016-2018), já que as referências às temáticas de gênero na BNCC homologada, reduziram-se significativamente em relação à versão do governo anterior.

Neste caso, a não adesão do governo Michel Temer às questões de gênero compatibiliza-se com sua ideologia neoliberal. Assim, a análise de conteúdo é um instrumento que

[...] como diz Bardin³³ se presta para o estudo ‘das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências’ e, acrescentamos nós, para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à primeira vista, não se apresentam com devida clareza (TRIVINOS, 1987, p. 60).

Nesse ponto, em que nos referirmos ao estudo de valores, crenças, atitudes somos remetidos ao estudo das representações sociais, nosso objeto de estudo, pois é característico destas carregarem em si objetos de estudo da análise de conteúdo. As representações sociais, são, portanto:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 1976, p. xiii apud MOSCOVICI, 2015, p. 21).

Compreendem um sistema de comunicação em que um grupo compartilha valores, princípios e normas, um conjunto equivalente à “visão de mundo” desse grupo. Portanto, devido à sua natureza, analisamos as representações sociais pela técnica da análise de conteúdo. Mas, também, as entendemos enquanto fenômeno social específico que deve ser considerado dentro de um referencial teórico próprio. Nesse sentido, concebemo-nas sob a abordagem conhecida como psicossocial, cultural ou processual, introduzida por Denise Jodelet. Nessa forma de apreender as representações sociais, elas são concebidas em duas perspectivas: como campo estruturado e como núcleo estruturante. Na primeira delas:

[...] resgatam-se os constituintes das representações sociais (informações, imagens, crenças, valores, opiniões, elementos culturais, ideológicos etc.). Esta análise dimensional é completada pela pesquisa do princípio de coerência que estrutura os campos de representação: organizadores sócio-culturais, atitudes, modelos normativos ou ainda esquemas cognitivos (JODELET, 1989, p. 18).

Os princípios de coerência a que se refere a autora são os desencadeamentos lógicos que os conteúdos das representações sociais implicam. E a ideia de campo de representação equivale ao campo da análise de conteúdo, sendo o espaço sobre o qual se aplica a análise das representações sociais. Logo, a pesquisa de campo foi indispensável para viabilizar nosso estudo. Foi por meio dos questionários que obtivemos os campos das representações sociais dos/as professores/as sobre gênero.

Enquanto núcleo estruturante, compartilhamos com a compreensão de Spink (1993) quando afirma que as representações sociais não são tratadas como conteúdo (como campo

estruturado), mas sim como processo, como práxis orientada para manutenção ou para a criação de uma ordem social. Em síntese, representações sociais são entendidas como orientadoras de práticas.

Nesse aspecto, encontramos professores/as que compartilham uma mesma atitude: favorável à igualdade de gênero e à discussão do assunto em sala de aula, mas com práticas docentes distintas: uns intervêm nas discussões de alunos/as sobre o tema e outros não. Explicar as variações de comportamentos suscitados pelas representações sociais requer a consideração de “aspectos culturais, ideológicos e interacionais, prevalentes no grupo estudado” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 34).

No entanto, imediatamente após esses apontamentos, o autor pondera: “Se não se pode exigir que um pesquisador individual seja capaz de captar toda a complexidade dos processos envolvidos no estudo de uma representação, é lícito esperar que ele faça adequadamente uma parte desse percurso” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 34-35). Com esse intento, prosseguimos no exame das representações sociais, cientes de que as apreendemos em parte, mas de forma suficiente para poder contribuir para o conhecimento sobre as representações sociais de professores sobre gênero.

Para subsidiar nosso processo de pesquisa, procedemos a um levantamento bibliográfico e posterior revisão bibliográfica de artigos acerca de representações sociais de professores/as sobre gênero. A revisão que nos propusemos aqui teve como objetivo analisar trabalhos com o mesmo objeto de nossa pesquisa: as representações sociais de professores sobre gênero, com a finalidade de investigar quais são os recortes temáticos, os principais conceitos e referenciais teóricos, os tipos de pesquisa quanto à abordagem e os instrumentos de coleta de dados. Acredita-se que esta experiência nos propiciou uma melhor definição do objeto da pesquisa e nos atualizou sobre quais temas do gênero têm sido abordados e os referenciais teórico-metodológicos utilizados.

Para a confecção da presente revisão, tomamos a pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico. Referenciando Salvador (1986), Lima e Miotto (2007, p. 40) explicam que a pesquisa bibliográfica consiste em um “estudo teórico elaborado a partir da reflexão pessoal e da análise de documentos escritos, originais primários, denominados fontes, que seguem uma sequência de procedimentos” (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 40).

Iniciamos o levantamento bibliográfico, ou seja, a busca por produções bibliográficas pela definição do tipo de material que pretendíamos analisar. Em razão de tratar-se de um levantamento inicial, entendemos que seria mais produtivo, em termos de quantidade, o

trabalho apenas com artigos, pois demandam menos tempo de leitura que outros tipos de produções. Consideramos importante ter acesso ao maior número de estudos para ampliar as possibilidades de escolha de referenciais teóricos a serem buscados em levantamentos posteriores, em bases mais consistentes (dissertações e teses).

Começamos as pesquisas em bibliotecas virtuais e apuramos que são poucos os artigos relacionados ao tema “representações sociais de gênero de professores/as”. Por isso, optamos por um recorte de tempo razoável, trabalhos publicados entre 2000 e 2017 e, para busca, utilizamos os conjuntos de palavras chave: gênero; professor/es/as - gênero; docente/s - gênero; professor/es/as - gênero - representações sociais; docente/es gênero – representações sociais.

Os bancos de dados onde realizamos buscas foram: Portal de Periódicos Capes, Portal Domínio Público, Biblioteca Digital da CVA – RICESU,⁴ SciELO,⁵ Google Acadêmico, Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp, Biblioteca Digital da Unicamp, Biblioteca Digital da Anped,⁶ Revista Brasileira de Educação (RBE), Sabi: Catálogo on-line⁷ e Repositório Institucional da UFSC. Os artigos duplicados, no Google Acadêmico e em um dos bancos de dados listados, consideramos o banco de dados de origem.

Fizemos a busca por título. Separamos os resumos que sugeriram possível correlação com o tema e, lemos os artigos cujos resumos indicavam correlação. Após a leitura, selecionamos apenas os artigos com objetos de pesquisa mais próximos ao nosso: apreender quais são as representações sociais que professores têm sobre as questões de gênero.

Assim, não consideramos trabalhos encontrados com o objetivo de desvelar as compreensões de professores sobre: a relação entre currículo e gênero; a universidade estar contribuindo para a igualdade de gênero; o papel da escola e dos docentes na abordagem das questões de gênero; como abordar gênero, sexualidade e diversidade na escola e sobre as questões de gênero somente após terem participado de experiências formativas. Além disso, localizamos artigos cujo objetivo era discutir sobre uma mesma pesquisa realizada, então, selecionamos apenas um deles.

⁴ Comunidade Virtual de Aprendizagem da Rede das Instituições Católicas de Ensino Superior.

⁵ Scientific Electronic Library Online.

⁶ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

⁷ Catálogo dos acervos das bibliotecas da UFRGS.

Na tabela abaixo, seguem os artigos selecionados para revisão com seu local de origem:

TABELA 1 - QUANTIDADE DE ARTIGOS ACERCA DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES/AS SOBRE GÊNERO SELECIONADOS PARA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA POR LOCAL DE ORIGEM

Banco de dados	Artigos
Portal de Periódicos Capes	2
Google Acadêmico	6
Total	8

Fonte: levantamento bibliográfico realizado pela autora. (2017)

Construímos um guia de leitura para análise dos trabalhos conforme as finalidades delimitadas para a presente revisão bibliográfica.

TABELA 2 - DESCRIÇÃO DOS ARTIGOS ACERCA DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES/AS SELECIONADOS PARA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA (2017)

Título	Autor(es)	Recorte(s) temático(s)	Conceitos e Referenciais Teóricos	Tipo de pesquisa quanto à abordagem e instrumento de coleta de dados
1) Reflexões e reconstruções sobre o conceito de gênero: um trabalho de intervenção com docentes.	Fabiane Freire França e Geiva Carolina Calsa	“[...] Quais representações sociais de professores e professoras a respeito de gênero? Esse conceito pode ser repensado por meio de uma intervenção pedagógica?” (p. 2)	Masculinidade e feminilidade (Guacira Louro; Jeffrey Weeks; Déborah Britzman) Gênero (Guacira Louro; Foucault) Pesquisa-ação participativa (Marisa V. Costa)	Pesquisa-ação participativa; entrevista individual seguida sessões de intervenção pedagógica
2) Família e Mulheres : representações sociais docentes e implicações sobre gênero	Fabiane Freire França e Viviane Cristina Ferreira Gloor	“[...] investigar as representações sociais que as professoras das séries iniciais [...] têm à respeito de família e mulheres.” (p. 64)	Gênero (G. L. Louro, T. T. Silva) Feminismo (S. Hall Estudos culturais (T.T.Silva; M. L. C. Wortmann e A. Veiga-Neto) Dominação masculina (P. Bordieu)	Observação; grupo de estudos
3) Entre os ditos e os interditos: representações sociais de professores e professoras do ensino fundamental sobre gênero e sexualidade	Jonas Alves da Silva Júnior, Mônica Pinheiro Fernandes e Sandra Regina de Oliveira Faustino	“(a) como e sob que justificativas o preconceito à diversidade sexual se estabelece nas representações sociais de professores e professoras? (b) o tema diversidade sexual é importante na formação inicial e continuada de professores?” (p. 110)	Sexualidade (M. Foucault; J. Weeks) Gênero (J. Scott; L. N. Andrade; D. E. Meyer; G. L. Louro) Identidade (M. P. Grossi) Representações sociais (Serge Moscovici; Denise Jodelet) Fronteiras simbólicas (A. F. A. Madureira e A. M. Branco)	Pesquisa qualitativa, questionário

Título	Autor(es)	Recorte(s) temático(s)	Conceitos e Referenciais Teóricos	Tipo de pesquisa quanto à abordagem e instrumento de coleta de dados
4) Relações de gênero e educação: fronteiras invisíveis que demarcam modos de ser	Sueli Salva, Ethiana Sarachin Ramos e Keila de Oliveira	“[...] problematizar as concepções acerca das relações de gênero narradas pelas professoras e professores, por meio das quais são construídos os conceitos a respeito de masculinidades e feminilidades e discutir a implicação destas na prática educativa” (p. 219)	Narrativas autobiográficas (A. Bolívar; J. Domingo; M. Fernández) Narrativa (A. Melucci; M. Connelly e J. Clandinin) Identidade (Melucci) Gênero (G. Louro; J. Scott; H. Saffioti; D. S. Meyer) Fronteiras simbólicas (C. Paechter)	Produção de narrativas autobiográficas
5) Narrativas sobre gênero e diversidade sexual no ensino e na formação de professoras e professores	Suelem Duarte Barros e Jaileila de Araújo Menezes	“[...] analisar a narrativa de professoras e professores, localizando suas concepções docentes sobre gênero e diversidade sexual através da investigação de aspectos de suas experiências de vida que colaboraram de modo significativo para essas concepções.” (p. 169)	Heteronormatividade e sexismo (Guacira Louro) Travestis e/ou transexuais (William Siqueira; Marina Reidel; Luma Nogueira Andrade) Gênero (Guacira Louro) Entrevista narrativa (Lidenora Cunha; Martin Bauer e George Gaskell)	Pesquisa qualitativa, entrevista narrativa
6) Saberes docentes a respeito de temas que compõe as questões de gênero na educação científica	Irinéia de Lourdes Batista, Bettina Heerdt, Ligia Ayumi Kikuchi, Marcia da Costa, Maria Lúcia Corrêa e Nathaly Desirrê Andreoli Chiari	“ [...] investigar as noções e saberes de professores e professoras, [...] no que se refere às temáticas que compõe as relações e questões de gênero.” (p. 1-2)	Gênero (Joan Scott; Antônio Pierucci; Donna Haraway) Pesquisa qualitativa de cunho interpretativo (Robert Bogdan e Sari Biklen). Análise de conteúdo temático categorial (Laurence Bardin)	Pesquisa qualitativa de cunho interpretativo, questionário com questões abertas

Título	Autor(es)	Recorte(s) temático(s)	Conceitos e Referenciais Teóricos	Tipo de pesquisa quanto à abordagem e instrumento de coleta de dados
6) Saberes docentes a respeito de temas que compõe as questões de gênero na educação científica	Irinéia de Lourdes Batista, Bettina Heerdt, Ligia Ayumi Kikuchi, Marcia da Costa, Maria Lúcia Corrêa e Nathaly Desirrê Andreoli Chiari	“ [...] investigar as noções e saberes de professores e professoras, [...] no que se refere às temáticas que compõe as relações e questões de gênero.” (p. 1- 2)	Gênero (Joan Scott; Antônio Pierucci; Donna Haraway) Pesquisa qualitativa de cunho interpretativo (Robert Bogdan e Sari Biklen). Análise de conteúdo temático categorial (Laurence Bardin)	Pesquisa qualitativa de cunho interpretativo, questionário com questões abertas
7) A (des)educação sexual: representações sociais de professores(as) do ensino fundamental sobre gênero e sexualidade	Graciela Nieves Pellegrino Fernandez	“ [...] aborda as representações sociais de professores(as) do ensino fundamental, [...], sobre gênero e sexualidade e como podem facilitar e dificultar sua interação com os alunos.” (p. 1)	Gênero (Guacira Louro; Berenice Bento Representações sociais (Maria Ornellas, Moscovici) Identidade (Luiz Paulo Lopes Sexualidade (Guacira Louro; Berenice Bento; Marcello Bernardi; Michel Foucault; Sigmund Freud) Materialismo histórico dialético (Marx; Georg Lukács)	Pesquisa qualitativa, entrevistas, observações e desenhos
8) Problematicando o gênero e sexualidade com docentes dos anos iniciais	Mariani Guedes Santiago e Angelita Alice Jaeger	“Qual o conhecimento dos docentes sobre gênero e sexualidade? É possível discutir essas temáticas com os docentes de forma a contribuir com sua prática pedagógica?” (p. 1)	Sexualidade (Jeffrey Weeks; Berenice Bento Guacira Louro) Gênero (Joan Scott; Priscila Dornelles; Estáquia Sousa e Helena Altman; Silvana Goellner)	Pesquisa qualitativa, questionário e oficina problematizadora

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2017) com base em dados de: Barros e Menezes (2014); Fernandez (2010); França e Bloor (2013); França e Calsa (2009); Batista et al (2014); Faustino, Silva Júnior e Fernandes (2016); Salva, Ramos e Oliveira (2014); Santiago e Jaeger (2012).

Considerando que vários artigos apresentaram mais de uma abordagem sobre gênero, avaliamos qual abordagem foi predominante em cada trabalho. Percebemos duas tendências de foco: o conceito de gênero e a diversidade sexual e/ou sexualidade. França e Calsa (2009); Lourdes Batista et al (2014) e Santiago e Jaeger (2012) elegeram o gênero como conceito e Faustino, Júnior e Fernandes (2016); Barros e Araújo Menezes (2014) e Fernandez (2010), a diversidade sexual e/ou sexualidade. Outros enfoques tiveram frequência única: a identidade da mulher atual foi objeto de França e Bloor (2013), feminilidades e masculinidades de Salva, Ramos e Oliveira (2014) e sexualidade como conceito de Santiago e Jaeger (2012). Neste último, consideramos a predominância de dois recortes, conceito de gênero e conceito de

sexualidade.

Sobre a única representação da mulher em nossa modesta amostra, inferimos que nossa pesquisa, a qual tratará deste recorte, prestará contribuição para o assunto. Foram muitas as contribuições teórico-metodológicas trazidas pelos artigos à nossa pesquisa. Pelo espaço limitado da presente revisão, optamos por ilustrá-la com uma contribuição de cada uma das oito produções.

Fernandes (2010) empresta de Luckás (2003, p. 94) a concepção materialista de sociedade aplicada à escola enquanto espaço social, ao dizer:

Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas seu ser social é que determina sua consciência. A escola enquanto espaço privilegiado formadora de consciências, deve ser explorada para que gênero e sexualidade possam vir ser ponto de reflexão para crianças e jovens (FERNANDEZ, 2010, p. 5).

A colocação da escola como um “espaço privilegiado” de formação deve ser entendida no sentido de transformação das representações sociais sobre gênero em detrimento da reprodução das representações sociais sexistas de gênero que estão arraigadas no pensamento social.

Barros e Araújo Menezes (2014), destacam a escola como um espaço democrático, que tem o dever de incluir toda a diversidade de sexualidade e gênero de seus alunos e alunas. Mas que, no entanto, não tem cumprido este papel. Apoiadas nas ideias de Louro (2000) compreendem que “[...] a escola é atravessada pelas relações de gêneros, uma vez que nela estão presentes as mulheres, mas o conhecimento foi historicamente produzido por homens” (BARROS; MENEZES, 2014, p. 182).

Conhecimento não remete apenas ao currículo formal, aquele que está escrito, mas também ao currículo em movimento, manifesto nas falas e comportamentos da comunidade escolar. Sendo assim, o currículo pode ser entendido como

[...] as ações praticadas nas escolas e nas universidades – cursos de formação de professoras e professores -, bem como o uso dos materiais – livros didáticos, vestimentas, arquitetura do ambiente escolar, etc – para o desenvolvimento do ser, pois entendemos que essas culturas, quando perpassadas, ensinam e regulam o corpo produzindo subjetividades e arquitetam formas e configurações de viver na nossa sociedade. (BARROS; MENEZES, 2014, p. 179).

Dessa forma, o currículo é construído também, especialmente, por todas as relações sociais que permeiam o ambiente escolar. De uma maneira geral, os resultados das pesquisas analisadas indicam que grande parte das representações sociais, percepções que os professores

têm sobre gênero são heteronormativas. E, mesmo inconscientemente, esses educadores manifestam seus pontos de vista para os alunos e alunas.

Assim, os(as) estudantes não são imunes à uma visão sexista e preconceituosa por parte da comunidade escolar. As crianças, por exemplo, são: “[...] incentivadas ou desestimuladas, de forma que aprendem gradualmente o que é aceitável para os participantes de sua comunidade local de masculinidades e feminilidades” (PAECHTER, 2009, p. 53 apud SALVA; RAMOS; OLIVEIRA, 2014, p. 229).

O autor supracitado, ao dizer sobre o que é aceitável ou não utilizar termos de masculinidades e feminilidades para uma comunidade, se refere ao seu conceito de fronteiras, que são barreiras que definem o que mulheres, homens e crianças podem ou não fazer. Avaliamos tal conceito como extremamente profícuos para a interpretação das representações sociais sobre a mulher, que envolvem discriminação de qualquer tipo, pois “[...] os preconceitos correspondem a fronteiras simbólicas rígidas, construídas historicamente e com forte enraizamento afetivo que acabam por se construir em barreiras culturais entre grupos sociais e entre indivíduos” (MADUREIRA; BRANCO, 2007, p. 84 apud OLIVEIRA FAUSTINO; SILVA JÚNIOR; FERNANDES, 2016, p. 119).

Sobre as masculinidades e feminilidades que demarcam as fronteiras simbólicas, França e Bloor (2003, p. 67) destacam os aspectos abordados por Bordieu (2010) e Saffioti (2004): “a mulher com características que culminam no ‘instinto materno’ (passiva e emocional) é contraposta ao homem racional (agressivo e empreendedor)”. Defendem a ideia de que um dos caminhos para a superação do sexismo passa pela problematização dessa binaridade:

Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o polo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses polos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras). (LOURO, 1997, p. 31-32 apud FRANÇA; BLOOR, 2003, p. 67).

Para a coleta de dados, descobrimos em Santiago e Jaeger (2012) um recurso simples, que permitiu à pesquisadora a coleta de respostas mais espontâneas do que os questionários e as entrevistas analisadas. No que chamaram de “oficina problematizadora”, os pesquisados foram convidados a responder o que eles viam nas imagens. Em uma das respostas relatadas no artigo, uma docente definiu uma foto com homens usando salto alto como “homem querendo ser mulher”. Uma fala preconceituosa que talvez fosse difícil de ser obtida numa entrevista, por exemplo.

Quanto aos instrumentos para análise de dados, durante o processo de levantamento bibliográfico, observou-se muitas pesquisas utilizando-se da análise de conteúdo de Laurence Bardin como único instrumento de análise de dados. Somente em dois trabalhos, um deles o de Lourdes Batista et al (2014), a teoria de Bardin foi aplicada apenas para a formulação de categorias de análise e um referencial teórico do objeto da pesquisa foi utilizado na interpretação dos dados categorizados.

Consideramos que para a formulação de categorias, a metodologia de análise de conteúdo pode ser vantajosa, resultando numa sistematização mais criteriosa do material:

No tratamento dos dados recolhidos foi utilizada a análise de conteúdo temático-categorial (BARDIN, 2002). Estabelecemos Unidades de Contextos e Registros prévios, com base no referencial teórico da área, e a partir dessas unidades, classificamos e agrupamos fragmentos textuais das respostas obtidas, com sua frequência relativa. É relevante relatar que houve a identificação de Unidades emergentes (LOURDES BATISTA et al, 2014, p. 4).

Em suma, estas foram as contribuições que obtivemos com o levantamento de artigos. Ao longo do processo de pesquisa foi necessário dar mais consistência ao referencial teórico-metodológico escolhido, então demos continuidade ao levantamento, mas em pesquisas oficiais, dissertações e teses. Destacamos algumas delas: Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Fipe, MEC e Inep (2009), Afonso (2005), Lima (2008), Santos (2006); Torres (2009); Castro (2010); Hampel (2013); Santana (2014); Lusa (2010) e França (2009).

Posto o foco dessa dissertação consistir nas representações sociais de professores/as sobre gênero, a preocupação que nos motivou a escolhê-los/as como objeto da pesquisa e não outros integrantes da comunidade escolar foi a natureza única de sua profissão: educativa e formativa. Nesse sentido, a função social do/a professor/a é indispensável para transformar a persistente desigualdade entre mulheres e homens no Brasil, tendo em vista que “em dez anos, a situação das mulheres na sociedade brasileira melhorou, entretanto, as desigualdades em relação aos homens permanecem significativas” (IBGE, 2015).

A pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015) constatou, por exemplo, que, passada uma década, permanece abissal a diferença entre os gêneros quanto às horas dedicadas às tarefas domésticas: as horas despendidas pelas mulheres são mais que o dobro das dos homens, 21,2 contra 10 horas semanais. Foram fatos como esse que motivaram as mulheres a se organizarem mundialmente numa luta por direitos iguais entre os sexos, a partir do século XIX, no chamado movimento feminista. Foi exatamente ao longo desse movimento, a partir do trabalho de feministas vinculadas ao universo acadêmico, que as teorias

de gênero se desenvolveram. Portanto, não se dissocia o estudo do gênero e do feminismo sob o risco de perder as mútuas determinações necessárias à compreensão da complexidade de um e de outro.

O movimento feminista é historicamente dividido em duas fases: a primeira identificada com a conquista do direito de voto pelas mulheres, na virada do séc. XIX e a segunda, nas décadas de 1960/1970, na qual somaram-se questões sociais e políticas à construção de formulações teóricas, como o conceito de gênero. “O conceito pretende se referir a como características sexuais são compreendidas e representadas [...]” (LOURO, 1997, p. 22). Nesse sentido, o novo conceito visa enfrentar a compreensão biológica do sexo e enfatiza a sua construção social e histórica. Partindo desse ponto, o conceito de gênero varia conforme a região, a época e o grupo social: ser mulher branca de classe média e morar em Ipanema tem uma valoração diferente de ser mulher, negra e morar na Rocinha, por exemplo.

A inserção do conceito de gênero na educação brasileira acontece no auge da pedagogia crítica, inspirada nas ideias marxistas e de Paulo Freire. As educadoras feministas defensoras dessa pedagogia logo colocaram em evidência que as desigualdades se estendem para além das classes, estão presentes “entre meninos e meninas, homens e mulheres, particularmente no âmbito escolar” (LOURO, 2002, p. 230). Destaca-se que, também neste momento, pesquisadoras como Fúlvia Rosemberg (1992, 2001), investigam as obras produzidas que de alguma forma abordam a relação entre mulheres e educação.

Os movimentos de mulheres a partir da década de 1980, marcada pela democratização e conquista de direitos sociais, tiveram atendidas seguidas reivindicações de políticas públicas, em ordem cronológica: na Constituição Federal (1988), LDB (1996), nos PCNs (1997) e no PNE 2001-2010 (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

Porém, recentemente, em 2014, como já foi mencionado, algumas conquistas retrocederam. No PNE 2001-2010, a abordagem das questões de gênero foi citada no texto relacionada apenas à avaliação dos livros didáticos, aos currículos dos cursos de formação de professores/as e às diretrizes que ordenam a formação de professores/as. Ademais, houve menção à inclusão de políticas de gênero, entre elas, as políticas de combate à evasão de mulheres no ensino superior (VIANNA; UNBEHAUM, 2004). Já no PNE 2014-2024, o gênero aparece uma única vez no texto associado à prevenção da evasão “[...] motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero [...]” (GOMES, 2011, p. 252).

A importância em retomar a exclusão da perspectiva de igualdade de gênero da BNCC, que constava em suas primeiras versões e foi extirpada de seu texto durante o processo de elaboração de 2015 a 2018. Este crescente silenciamento das questões de gênero nas políticas

educacionais é preocupante. Temos em vista o que diz Paraíso (1997) a respeito do silêncio no currículo oficial em relação às questões de gênero. Explica que os conflitos, as discussões, as ideologias de gênero que perpassam o cotidiano escolar, fazem parte do currículo oculto, ou seja, do que é ensinado aos alunos sem que haja uma intenção e do que é aprendido sem que eles percebam. Ou seja, há um currículo sobre gênero não oficial servindo de referência para formação de crianças e adolescentes sobre o qual se desconhece.

Destarte, por serem tomados como referência de verdade, os professores ao manifestarem seu juízo sobre as questões de gênero, acabam contribuindo para que os alunos interiorizem seu ponto de vista. A partir desta constatação, é que se coloca a preocupação sobre o que as crianças e os/as adolescentes têm aprendido sobre gênero na escola.

Por isso, a importância de estudar quais são as representações sociais sobre gênero de professores e professoras, na medida em que essas, ainda que não expressas, constituem o currículo oculto da Instituição. Tomaremos as representações sociais ainda enquanto conceito⁸, segundo caracterizadas por Moscovici, as

[...] representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu estatuto sendo o da *produção* de comportamentos e de relações com o ambiente, da ação que modifica uns e outros, e não a *reprodução* de comportamentos ou relações, como reação a um dado estímulo externo. [...] Não os consideramos como ‘opiniões sobre’ ou como ‘imagens’, mas como ‘teorias’, como ‘ciências coletivas’ *sui generis*, destinadas à interpretação e à formação do real. (MOSCOVICI, 2012, p. 47, grifo do autor).

Da exposição do autor, entende-se que as representações sociais são o modo como os sujeitos, ao mesmo tempo que interpretam, interferem na construção da realidade. O conceito de representações sociais de Moscovici, apesar de sua contribuição, é insuficiente para abranger a concepção de sociedade da presente pesquisa, construída sob as contribuições teóricas do pensamento marxista, em especial do materialismo histórico.⁹ Marx analisa as representações sociais sob outro ângulo:

Os homens são os produtores de suas representações sociais, de suas ideias etc.**, mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa que o ser consciente, e o ser do homem é o seu processo de vida real. E, se em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem invertidos como numa câmara escura, tal fenômeno decorre de seu processo histórico de vida. [...] (MARX; ENGELS, 1987, p. 36-37).

⁸ Já havíamos abordado anteriormente nesse texto as representações enquanto categoria analítica.

⁹ “O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade” (TRIVINOS, 1987, p. 51).

Nesse sentido, há uma ênfase à materialidade das representações sociais, manifestações da consciência, podendo ser entendida como produto do “desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida [da vida real]” (MARX; ENGELS, 1987, p. 37). Isto posto, as representações sociais e a consciência dos indivíduos são perpassadas pelas ideologias. Também é importante destacar, neste momento, que ideia de materialidade se estende à concepção de ser humano e de sociedade do presente projeto de pesquisa, embasado nas contribuições teóricas do pensamento marxista, em especial do materialismo histórico.

Abordamos, então, a ideia de ideologia formulada sobre a categoria marxista de classe: as classes dominantes, as quais detêm o poder político e econômico, apresentam à sociedade os seus interesses particulares como interesse coletivo, do Estado (MARX; ENGELS, 1987). Ideologia é assim compreendida como um sistema de ideias que legitimam a dominação de uma classe social sobre as outras.

Dessa forma, a fim de compreendermos os mecanismos de reprodução, pelos/as professores/as, de uma presumida perspectiva androcêntrica de mundo entre os alunos da instituição, recorreremos às ideias de Bourdieu (2015) sobre os sistemas simbólicos estabelecidos em nossa sociedade, cuja função é perpetuar concepções históricas construídas socialmente e legitimar o poder de um grupo sobre o outro, um poder simbólico, imaginário, lapidado com o intuito de dissimular outras formas de poder, como o econômico e o político. No caso desta pesquisa, o poder dos homens sobre as mulheres. Como exemplo, o *habitus* feminino descrito por Bourdieu, uma estrutura de pensamento persistente sobre como devem ser as mulheres, essa percepção social de objeto, inclusive pelas próprias mulheres, atribui a valoração do que elas são pelo olhar masculino.

Todos os delineamentos de ideias, acima articulados, compõem a base teórica de nosso estudo, que está organizado em três capítulos. No primeiro, *Elementos teórico metodológicos para uma análise de gênero e educação*, contextualizamos historicamente a origem das teorias de gênero com o movimento feminista, um movimento popular, político, filosófico e acadêmico. Dentro dessa última dimensão do movimento, destacamos as contribuições de Simone de Beauvoir, Heleith Saffioti e Pierre Bourdieu, nos estudos sobre a condição da mulher na sociedade e as contribuições de Joan Scott para as teorias de gênero.

Discutimos acerca das representações sociais de gênero que circulam dentro do ambiente escolar, na perspectiva da ideia de currículo oculto, assim como a relação dessas representações sociais com as chamadas “ideologias de gênero”. E, neste ponto, abordamos o

fenômeno do movimento Escola sem Partido,¹⁰ revelando o que realmente está em jogo no combate à “ideologia de gênero”, como eles se referem as teorias de gênero, que concebem o sexo como uma construção social. Num contraponto ao Escola sem Partido, fundamentamos a educação que defendemos segundo os princípios da Pedagogia Histórico-crítica, a qual preza pelo confronto de ideias, condição para a emergência das contradições presentes nas relações assimétricas entre mulheres e homens. E, ao final, contextualizamos como a reforma do ensino médio a partir da Lei 13.415/17 descarta qualquer tipo de formação humanista.

No segundo capítulo, *Políticas públicas educacionais de gênero (2003-2018)*, o intuito foi analisar como os governos do intervalo de tempo em questão conduziram a questão do gênero nas políticas educacionais. Levantamos várias conquistas para a educação na perspectiva de gênero realizadas durante os mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-08/2018, porém não escaparam as inerentes contradições do capital sucumbindo aos mecanismos do presidencialismo de coalisão, cedendo à pressões da Igreja Católica, de grupos religiosos, etc. Assim, os presidentes petistas deram passos para trás, a exemplo do ocorrido em 2011, com o kit anti-homofobia que foi recolhido das escolas a mando da presidente Dilma Rousseff, após a tensão com a bancada evangélica.

Examinamos também a posição do governo Michel Temer diante dos programas de políticas para as mulheres. Os relatos de Eleonora Menicucci (presidente da Secretaria de Políticas para Mulheres no governo de Dilma Rousseff) e de Valdecir Nascimento (coordenadora da Geledés – Instituto da Mulher Negra), coadunam com os dados da ONG Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc): houve severos cortes de recursos para as políticas nessa área.

No terceiro capítulo, *As representações sociais de professores/as do ensino médio de escolas estaduais de trindade sobre gênero*, desenvolvemos a análise da pesquisa de campo empreendida com a aplicação de questionários a professores/as de quatro colégios estaduais de Trindade - Goiás. Compartilhamos a síntese dos dados levantados pelos questionários e o que eles demonstram sobre como os/as professores/as envolvidos/as na pesquisa concebem as questões de gênero na sociedade e na educação escolar.

¹⁰ “[...] um movimento que almeja impedir o que denomina ‘doutrinação ideológica’ nos estabelecimentos de ensino. No Brasil vai pelo nome de ‘Escola sem Partido’. Embora este movimento tenha surgido em 2004, veio a ganhar força principalmente a partir do debate acerca de ‘ideologia de gênero’ e diversidade sexual ocorrido sobre os Planos de Educação, sobretudo em 2014 e 2015, passando a contar com o apoio de políticos de extrema direita ou de convicções religiosas fundamentalistas”. (REIS, 2016, p. 119).

CAPÍTULO 1

ELEMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS PARA UMA ANÁLISE DE GÊNERO E EDUCAÇÃO

É muito provável que as discussões acerca da relação entre gênero e educação não tenham atingido a relevância (e a polêmica) que alcançam hoje desde os tempos da ditadura militar brasileira (1964-1985). Uma das grandes questões colocadas pelo presente governo de Jair Bolsonaro (2019-) e sociedade é: à escola cabe educar crianças e adolescentes sobre as questões de gênero ou a exclusividade sobre este tipo de educação é direito dos pais? Na esfera da população em geral e da política, é a moral, os bons costumes, a religião e a legislação que costumam embasar os debates. Neste capítulo, a discussão sobre o tema se restringe à esfera da história e da ciência.

Nessa perspectiva, recuperaremos a história do conceito de gênero desde o momento em que as mulheres passaram a organizar-se mundialmente, questionando o porquê de não terem os mesmos direitos civis que os homens. Ou seja, a base do conceito de gênero já estava aí presente, a ideia de que havia uma construção social aleatória sobre os sexos, discriminatória do sexo feminino.

Chegaremos até os dias que correm, em que está em curso a fase do movimento conhecida como Feminismo Contemporâneo, iniciado na década de 1990. Nesse período, a área de pesquisa e estudos sobre a mulher nas universidades, adota o gênero como conceito e, parte deles, também como categoria de análise. Passa, então, a denominar-se Estudos de Gênero. O gênero (conceito e categoria) consolida-se nas ciências sociais no Brasil, diferenciando-se entre vertentes teóricas distintas, destacando-se as tendências políticas e culturalistas (pós-modernas). Nosso estudo acerca do gênero não se restringe a uma ou a outra vertente. Referenciamos-nos, especialmente, às pesquisas de Joan Scott (1995), Pierre Bourdieu (2015) e Guacira Lopes Louro (1997).

Na Educação, as pesquisas no Brasil, sob a perspectiva de gênero, iniciaram-se ainda sob a influência da linha de pesquisa Estudos sobre a mulher.¹¹ Portanto, o que conhecemos por estudos de gênero hoje, naquela época era intitulado *estudos sobre a mulher*. Nos anos 1970 e no início da década de 1980, os estudos sobre a mulher voltados à pesquisa educacional

¹¹Os cursos de estudos sobre a mulher eram reduzidos e concentrados nas Ciências Sociais e Humanidades e, em sua maioria, optativos (BARROSO E AMADO, 1987 apud BRUSCHINI E AMADO, 2013). Estes cursos eram ligados às universidades, sendo os primeiros criados em 1981 (BRUSCHINI E AMADO, 2013).

denunciaram a escola como uma instituição que tem exercido a função de reproduzir o sexismo. Alguns deles: Mello (1975), Rosemberg (1975), Pinto (1981), Negrão e Amado (1987; 1989), entre outros (ROSEMBERG; PIZA; MONTENEGRO, 1990).

Esses resultados têm ainda sido comprovados por pesquisas recentes que justificam a necessidade de maior discussão nas escolas sobre as questões de gênero. Explicaremos que, silenciar o assunto não faz com que as temáticas de gênero deixem de existir na escola, pois estão presentes nas conversas corriqueiras de corredores e transpassam a visão de mundo dos/as professores/as que se encontra impregnada nos conteúdos que ensinam. Esse é o currículo oculto, tudo que se aprende na escola e não consta no currículo formal, redigido.

Como estamos trabalhando com uma categoria do conhecimento que não é a científica, trata-se de um substrato de outra natureza, a do senso comum, com uma lógica própria na qual se entrelaçam crenças religiosas, costumes e valores. Portanto, adotaremos a teoria das representações sociais de Serge Moscovici (2012; 2015) para conceituar o objeto deste trabalho.

Abordaremos as representações sociais de gênero dentro do conceito de ideologia de Marilena Chauí (2008). Afinal, gênero é uma ideologia como o atual presidente Jair Bolsonaro e aqueles a quem ele representa afirmam ser? ¹² Ao nosso ver, sob o embasamento do referencial teórico aqui adotado, gênero é um conceito e uma categoria científica.

Destacamos duas concepções de educação, que representam os princípios de formação humana em disputa no contexto político educacional e que são determinantes na construção das representações sociais dos professores sobre gênero, objeto de nossa pesquisa e fechamos o capítulo com a discussão sobre as recentes mudanças no ensino médio provocadas pela Lei 13.415/2017, conhecida como a reforma do ensino médio.

1.1 O gênero nasce do feminismo

Começaremos a discutir gênero retomando sua historicidade, o contexto global de seu surgimento, para atingirmos uma compreensão do que de fato está em disputa no campo da Educação quando a palavra gênero é citada.

¹²Em 2018, ao participar da inauguração de um colégio da polícia militar do estado do Rio de Janeiro, o recém eleito presidente Jair Bolsonaro fala sobre a “ideologia de gênero”: “Com o tempo começou se a instituir outras coisas à sociedade, como, por exemplo, a mal fadada ideologia de gênero, dizendo que ninguém nasce homem ou mulher, que isso é uma construção da sociedade. Isso é uma negação a quem é cristão e acredita no ser humano. Ou se nasce homem, ou se nasce mulher”. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/12/bolsonaro-pede-disciplina-e-critica-ideologia-de-genero-em-entrega-de-colegio-da-pm.shtml>>. Acesso em: 06 jul. 2019.

O termo gênero foi concebido dentro do que é conhecido como “segunda onda do movimento feminista”, ocorrida no final dos anos 1960, como parte de um movimento revolucionário mundial, no qual massas marginalizadas da sociedade revoltaram-se contra o sistema estabelecido e foram às ruas em grandes protestos, e entre elas, as mulheres. Portanto, sendo fruto deste momento histórico, o termo “gênero” carrega em si um caráter político e subversivo. Já nas primeiras manifestações deste movimento, no século XIX, as feministas protestaram contra o que, mais tarde, veio a ser a base do conceito de gênero: a desigualdade entre mulheres e homens.

Conhecido como fase sufragista¹³ do feminismo, contestava a desigualdade de direitos formais entre os sexos. Alves e Pitanguy (1985) relataram que tendo conquistado seu objetivo, o direito ao voto, houve uma desmobilização das mulheres, concluindo a fase conhecida como “primeira onda” do movimento feminista.

Desde sua elaboração até a contemporaneidade, as ideias formuladas sobre as relações de gênero estão associadas aos diferentes momentos do movimento feminista que seria mais bem denominado no plural, na medida em que incorporava grupos com ideias diversas sobre a questão da mulher. Por isso, muitos autores falam em “feminismos” devido à heterogeneidade do movimento.

Paralelamente ao desenvolvimento do feminismo como movimento social temos a construção de sua dimensão teórica, quando professoras universitárias feministas trouxeram para suas pesquisas temáticas relacionadas às mulheres. Ao longo da presente discussão, constatar-se-á que “[...] as temáticas dos estudos feministas e de gênero estão associadas tanto às grandes fases do feminismo como aos contextos e problemas que lhes suscitaram” (SCAVONE, 2008, p. 177).

No final, a ciência é movida pelos problemas de sua época: “As urgências sociais orientam, em grande medida, os objetos das pesquisas sociológicas. Os estudos de gênero e feministas brasileiros não fogem à regra” (SCAVONE, 2008, p. 178). Assim, nos anos 1970, a entrada das mulheres no mercado de trabalho orientou pesquisas sobre o trabalho remunerado feminino e sobre a produção da divisão sexual do trabalho pela educação escolar. Assim, os impasses da existência das mulheres tornaram-se objetos da ciência. O gênero, então, entra no campo da Educação a partir de pesquisas científicas que embasam a necessidade da discussão sobre gênero em todos os níveis e modalidades da educação.

Considerando que a história ocidental, assim como todas suas ciências, é generificada,

¹³A denominação sufragista alude às reivindicações pelo sufrágio feminino das feministas daquele período.

muitos fatos históricos protagonizados por mulheres foram silenciados pela história oficial. Dessa forma, a partir de fontes como cartas e diários, revelou-se que o movimento feminista é tributário a mulheres cuja história de luta pela emancipação feminina foi relegada pela historiografia tradicional.

A propósito de fazer justiça às mulheres pioneiras do feminismo, não se pode determinar a certo fato, época ou mulher o início do movimento de mulheres por sua liberdade. Discutiremos o feminismo em duas fases, ou ondas, conforme a maioria das/os autores costuma estudar o movimento.

1.1.1 Mulheres pela igualdade formal e de fato

A primeira fase do feminismo ocorreu no final do século XIX, quando as mulheres se reuniram para lutar, entre outros direitos, pelo de voto. Eram chamadas de “sufragetes” e conquistaram o direito ao voto pela primeira vez, em 1893, na Nova Zelândia. No Brasil, essa primeira onda foi protagonizada por uma campanha pelo direito de voto às mulheres lideradas pela Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, que teve Bertha Lutz como uma de suas fundadoras. A pressão que exerceram no senado foi fundamental para a promulgação do novo código eleitoral, em 1932, que concedeu às mulheres o direito de serem eleitoras e candidatas.

Alves e Pitanguy (1985) denominam esta primeira onda do feminismo por movimento sufragista, conferindo seu início ao ano de 1848 nos Estados Unidos. Explicam que, neste período, havia uma difusão do conceito liberal de cidadania, o qual incluía homens negros e homens sem renda. Acrescentam ainda que a luta pela abolição da escravidão mobilizou parte significativa das mulheres e significou para elas uma experiência política, na qual “a conscientização da submissão do negro trouxe-lhes, ao mesmo tempo, uma medida de sua própria sujeição” (p. 44).

Faria (2015) ressalta que, de forma geral, o movimento sufragista era formado por mulheres burguesas e de classe média e que, além do direito de votarem e serem votadas, reivindicavam o direito ao divórcio, direito à educação formal e o direito de exercer profissões não permitidas às mulheres. Em suma, essa fase do feminismo concentrou-se na reivindicação por direitos civis e por igualdade formal entre as mulheres e os homens.

Pinto (2003 apud OTTO, 2004) refere-se a essa fase do movimento por “feminismo bem-comportado”, pelo seu conservadorismo em não denunciar a opressão da mulher, não discutiam as relações de gênero. Relata ainda que, no Brasil, após o golpe de 1937, houve um retrocesso do movimento feminista, que só se fortaleceu nos anos 1970, em sua segunda

tendência.

A segunda onda do movimento feminista foi parte de um conjunto de movimentos sociais de extensão global eclodidos na década de 1960. Sobretudo, os movimentos sociais ao redor do mundo rejeitavam os sistemas políticos estabelecidos, capitalistas ou socialistas. Já nos EUA, um dos berços do feminismo, nascia o movimento hippie, no qual jovens viviam em comunidades com uma cultura avessa à vigente, contra o individualismo, o consumismo e à competitividade. Nascia também o movimento negro, liderado por Martin Luther King, onde se destacou também a feminista Ângela Davis.

Na França, ocorreram as Barricadas de Paris. Enquanto na Tchecoslováquia, acontecia a Primavera de Praga. Na China, a Grande Revolução Cultural Proletária. Manifestações contra o “sistema” sucederam-se na Alemanha, na Itália, no México, em países da América Latina e outros lugares do mundo e, no Brasil, tivemos a Passeata dos Cem Mil, no Rio de Janeiro, pela redemocratização do país sob regime militar. Um movimento de jovens, liderados pela União Nacional dos Estudantes (UNE). Em síntese, a década de 60

[...] caracterizou-se por intensa mobilização na luta contra o colonialismo, a discriminação racial, pelos direitos das minorias, pelas reivindicações estudantis. Estes movimentos ampliaram o campo do político, alargando a compreensão das contradições sociais para além do estritamente econômico, revelando a existência de outras formas de exercício do poder. Tais movimentos trazem o *individual* para o campo político, tornando-o coletivo, demonstrando que o ser social não se esgota na experiência de sua classe. Não é apenas por relações sociais de produção que o indivíduo está impregnado, mas também por relações de sexo, raça, instâncias estas que também se concretizam numa distribuição desigual de poder (ALVES E PITANGUY, 1985, p. 58, grifo das autoras).

Ao dizer que estes movimentos ampliaram “a compreensão das contradições para além do estritamente econômico, revelando a existência de outras formas de poder”, as autoras quiseram explicitar que as pessoas perceberam que não é apenas por ser de determinada classe econômica que elas são marginalizadas do “sistema”. Assim, apreenderam que a desigualdade existente em relação às classes privilegiadas é também determinada por outras formas de poder a que certos grupos estão submetidos. Além da submissão econômica (de classe), viram-se sujeitadas pela cor de sua pele, por seu sexo e oprimidas em relação ao autoritarismo, imposição de normas de conduta e de valores. Ou seja, viram-se submissas à ideologia¹⁴ do

¹⁴De forma muito simplificada, ideologia pode ser compreendida por uma ideia hegemônica na sociedade propagandeada por um segmento social, o qual se beneficia da incorporação deste conteúdo pela população. No caso, refere-se às normas autoritárias tanto dos governos capitalistas quanto socialistas somadas aos preconceitos de sexo e raça que atingiam as mulheres nos anos 60, e ainda persistem. Na sequência, discutiremos o conceito de forma mais aprofundada.

sistema. Esses grupos de pessoas ainda formam a maioria da população e, entre eles estão as mulheres, com demandas específicas relacionadas a seu gênero.

Desse modo, muitas mulheres ficaram frustradas com a recente perda da independência financeira. Com a eclosão da Segunda Guerra Mundial, houve a necessidade econômica de empurrá-las para o mercado de trabalho e, com o fim dela (1939-1945), os postos de trabalho, que antes estavam vagos, voltaram a ser ocupados pelos homens que retornaram. Eis como foi resolvida a questão:

É com o final da guerra e o retorno da força de trabalho masculina, que a ideologia que valoriza a diferenciação de papéis por sexo, atribuindo à condição feminina o espaço doméstico, é fortemente reativada, no sentido de retirar a mulher do mercado de trabalho para que ceda seu lugar aos homens. As mensagens veiculadas pelos meios de comunicação enfatizam a imagem da “rainha do lar”, exacerbando-se a mistificação do papel da dona-de-casa, esposa e mãe. Novamente o trabalho da mulher é desvalorizado, tido como suplementar ao do homem. (ALVES E PITANGUY, 1985, p. 50).

À época, a ideologia que vinculava papéis sociais ao sexo amparava-se nos conceitos da ciência do início do século XX, engendrados em torno do masculino e feminino. De fato, havia estudos legitimando a existência de funções femininas inerentes à mulher. Dessa forma, praticamente sem defesa, as mulheres recolhem-se novamente no mundo privado cedendo a esfera pública para usufruto dos homens.

Em síntese, o contexto que se forma para as mulheres neste momento da história, reuniu, entre outros fatores, a perda de independência financeira por seu retorno ao lar e pela possibilidade do fortalecimento de sua consciência enquanto grupo oprimido. Estavam reunidas as motivações que impulsionaram as mulheres a reunirem-se expressivamente em diversos países, num movimento mundial que ficou conhecido como “segunda onda feminista”.

Nos Estados Unidos e Europa, feministas professoras e/ou pesquisadoras em universidades, percebendo a falta de produção científica de temas relacionados à mulher uniram-se em grupos de trabalho, pesquisa e encontros científicos para discutir objetos que não figuravam entre a tradição científica, ou seja, tudo o que era tido como espaço feminino: o mundo privado, o cotidiano, os sentimentos, a subjetividade, entre outros.

Tornar assuntos relativos às mulheres objetos da ciência só foi possível graças às grandes revoluções sociais dos anos 60, pois adentraram a universidade contestando tradicionais paradigmas da ciência. Foi a chamada crise da ciência que culminou em novos objetos e metodologias. Abriu-se espaço para outras epistemologias conhecidas como pós-modernas, pós-estruturalistas ou culturalistas. “É neste quadro de questionamento da ciência

social que se insere a emergência do conceito de gênero” (ZIMAN, 1998 apud AMÂNCIO, 2003, p. 694).

As feministas elegeram a obra *The Second Sex* (1949) da filósofa francesa Simone de Beauvoir a referência para a segunda fase do movimento. Se na primeira fase do feminismo o foco foi questionar a desigualdade entre os sexos, na segunda, passou-se a questionar também a situação inferior das mulheres em relação aos homens. Isto é, já se evolui para a questão das relações desiguais de poder entre homens e mulheres. Influenciadas por Beauvoir, as acadêmicas empenharam-se em estudar as origens da subordinação da mulher.

Para a filósofa francesa, somente o trabalho remunerado pode libertar as mulheres. Mas, ressalta que o trabalho da maioria delas não lhes possibilita a independência econômica e aquelas em que a ocupação proporciona independência econômica, nem sempre alcançam a igualdade perante os homens, uma vez que a conciliação da vida profissional e pessoal geram prejuízos à sua saúde física e mental.

Beauvoir trouxe duas grandes contribuições ao referencial teórico feminista da “segunda onda”. Uma delas, a percepção de que a igualdade formal de direitos por si só não tiraria as mulheres de sua condição inferior, era preciso desconstruir os mitos, os costumes, as normas que subjogavam a mulher. Ou seja, uma mudança cultural. A outra, a noção de uma estrutura social comum a todas as civilizações responsáveis por reproduzir a dominação masculina. Kate Millet, em *Sexual Politics* (1970), toma essa noção e formula o conceito de patriarcado, incorporado por várias pesquisadoras em suas teorias.

É de Simone de Beauvoir a famosa bandeira do movimento “O pessoal é político”, por tratar de tabus, tais como a sexualidade, a homossexualidade e a prostituição. Defendia que esses assuntos devem ser discutidos, inclusive em pesquisas acadêmicas. Nos berços do feminismo, nos Estados Unidos e na França, tais temáticas foram tratadas nos trabalhos científicos com menos resistência do que no Brasil onde, praticamente, só terão lugar na ciência a partir dos anos 1990.

O movimento internamente não era homogêneo, reunia feminismos, ou seja, grupos que divergiam em relação ao objetivo do feminismo. Pinto (2003), ao discorrer sobre a composição do Centro de Desenvolvimento da Mulher Brasileira,¹⁵ explica as maiores tendências feministas:

[...] abrigava as três grandes tendências do feminismo: a marxista, a liberal e a radical. As duas primeiras, apesar de suas óbvias diferenças, tinham uma natureza mais política e tendiam a ver os problemas enfrentados pelas mulheres como questões

¹⁵Principal institucionalização do movimento feminista do Rio de Janeiro até 1979.

coletivas com uma dimensão que extrapolava a luta específica da mulher. As marxistas tendiam a reduzir a luta das mulheres às lutas de classes, e as liberais, à luta por direitos individuais. O terceiro grupo, o que mais tinha dificuldade de se manter na organização, era composto de mulheres que colocavam sua própria condição de mulher no centro da discussão; levantando questões menos aceitas, expunham de forma aberta a condição de opressão e não apresentavam uma plataforma coletiva para justificar sua própria militância (PINTO, 2003, p. 60).

Tais vertentes de pensamento correspondiam a referenciais teóricos. Nas primeiras décadas dessa fase do feminismo, o marxismo foi o paradigma dominante nas ciências sociais. Nos anos 1990, os/as estudiosos/as, em sua maioria, adotaram uma visão política liberal de Estado e da cultura como uma perspectiva analítica. No que tange às feministas, o foco cultural recaía, então, sobre temas típicos das tendências feministas mais radicais, tais como o corpo, o prazer, o aborto, dentre outros. Este segundo momento do feminismo ocorreu na América Latina a partir do final dos anos 1970. Um aspecto comum entre os movimentos feministas dos países latino-americanos foi o contexto político de ditadura militar e de luta por redemocratização, por isso foram compostos principalmente por militantes mulheres contra o regime militar, organizadas em grupos autônomos ou ligadas à sindicatos e partidos de esquerda.

No Brasil, apesar de não haver conhecimento de feministas simpatizantes ao regime autoritário, ao contrário, grande parte eram militantes contra a ditadura. As feministas eram criticadas dentro dos partidos políticos e dos sindicatos, ambientes que eram dominados por homens. Acreditava-se que as feministas eram fúteis, pois, envoltas numa realidade cruel de pobreza e violência, ao invés de lutarem por um país melhor para todos, elas estariam com os olhos no próprio umbigo, discutindo assuntos supérfluos como o corpo e a sexualidade.

Essas mulheres parecem ter absorvido as críticas, pois Pinto (2003) relata que no momento em que as mulheres de todo o mundo estavam debatendo aqueles temas “fúteis”, as feministas no Brasil estavam fazendo a mesma coisa quase que se desculando. Em outras regiões, especialmente nos EUA e Europa, o feminismo foi efervescente com boa receptividade pelos governos republicanos, abertos a renovação política e cultural. De outro lado, no Brasil, qualquer tipo de movimento revolucionário era malvisto pelos militares. Outra diferença era que lá se vivia o Estado de bem-estar social¹⁶ e aqui vivia-se uma ordem de cortes nas políticas sociais, o que acarretava no aumento da pobreza.

Assim, no hemisfério norte, aos olhos da sociedade não parecia egoísmo as feministas estarem preocupadas com temas como: corpo, aborto, contracepção, prazer. Mas, em nosso país

¹⁶Matriz econômico-social de governo baseada na oferta de políticas sociais, como emprego e renda, que resultava numa boa condição de vida para população.

e em outros da América Latina, tais assuntos além de polêmicos eram considerados um despropósito frente à cruel realidade das ditaduras, fator que inviabilizou o crescimento da tendência radical do feminismo durante a década de 70, mas favoreceu a difusão das tendências políticas, liberal e marxista.

Sendo assim, a hegemonia do marxismo nas universidades, durante a década de 1970, influenciou a análise da realidade das mulheres sob a perspectiva do trabalho, categoria central deste referencial.

Além disso, “no movimento feminista internacional, à época, predominava a visão de que a exclusão das mulheres do mercado de trabalho estava na raiz de sua subordinação social” (HEILBORN; SORJ, 1999, p. 17). Ideia levada à academia pelas feministas acadêmicas, as quais caminhavam no entendimento de que a exclusão da mulher do mundo produtivo seria o princípio de subordinação, portanto, a emancipação das mulheres passaria pelo trabalho remunerado feminino (ZIRBEL, 2007, p. 114), um pressuposto já anunciado por Engels:

[...] a emancipação da mulher e sua equiparação ao homem são e continuarão sendo impossíveis, enquanto ela permanecer excluída do trabalho produtivo social e confinada ao trabalho doméstico, que é um trabalho privado. A emancipação da mulher só se torna possível quando ela pode participar em grande escala, em escala social, da produção, e quando o trabalho doméstico lhe toma um tempo insignificante. (ENGELS, 1984, p. 182).

No contexto brasileiro, o tema “trabalho remunerado” cada vez mais fazia parte do cotidiano das mulheres, já que a década de 70 marcou a entrada massiva delas no mercado de trabalho, fase do milagre econômico brasileiro (1968-1973), gerado pelo processo de industrialização. Foi nessa época que as questões de gênero chegam à área da Educação, por meio das temáticas dos estereótipos sexuais no sistema educacional. Observe-se que a questão de modelos idealizados para meninos e meninas está relacionada diretamente com o tema “trabalho” à medida em que as atividades, atitudes dirigidas a cada sexo, eram selecionadas de acordo com expectativas ocupacionais tradicionais. A instituição de referência nessa área foi a Fundação Carlos Chagas - FCC, em cujas pesquisas,

[...] os dados evidenciavam que as expectativas familiares e escolares referentes aos homens e às mulheres eram diferentes. As atribuições femininas eram consideradas inferiores e as funções atribuídas aos homens eram valorizadas, proporcionando-lhes mais prestígio. Além disso, as ideias relativas ao comportamento diferenciado para cada sexo eram repetidas à exaustão na família, na escola, nos meios de comunicação, etc., levando a crença de naturalização destes aspectos. (ZIRBEL, 2007, p. 123).

O estudo dos papéis e ações esperados por meninos e meninas desvelou a escola e a família enquanto instâncias socializadoras, trabalhando para formar crianças e jovens dentro de

padrões considerados adequados para mulheres e homens. E mais, deu visibilidade a situação de inferioridade das mulheres, que ocupavam os espaços mais desvalorizados.

Em 1975, é publicada no Brasil a obra *Educar para a Submissão: o descondicionalismo da mulher*.¹⁷ O livro compartilha o mesmo conteúdo dos estudos acadêmicos acima discutidos, mas atingiu um público mais amplo contribuindo para divulgar o debate sobre o tema. Na obra, Belotti lembra situações comuns do dia a dia das crianças na família e na escola. Ações, repreensões e expectativas se juntam coagindo as crianças para enquadrarem-se a modelos femininos e masculinos.

Da mesma maneira que a crise social e política afastou as militantes da discussão de temas específicos às mulheres, representados pelas tendências radicais, distanciou também sua discussão na academia. A realidade de grande desigualdade social e falta de liberdades públicas produziu um feminismo, chamado por Goldberg (1989), de “bom para o Brasil”, focado na demanda por direitos sociais.

Logo, tais preocupações da militância refletiram-se na produção acadêmica que “valoriza diagnósticos sobre a precariedade das condições de vida das mulheres pobres, privilegiando por um lado a explicação da subordinação feminina por determinações infraestruturais e, por outro, adquirindo forte conotação missionária” (COSTA, 1994, p. 403). Nesse sentido, políticas públicas como a saúde, a sexualidade e a violência foram temas predominantes nas décadas de 1970 e 1980. Nesta última, destacaram-se, na área da violência, pesquisas sobre o funcionamento das recém-criadas delegacias da mulher.

Para embasar suas produções sobre a mulher, em geral, as pesquisadoras brasileiras elegeram o feminismo marxista de Heleith Saffioti. Essa autora dedicou-se a construção de um referencial teórico para os estudos sobre a mulher, pois, como ela explica, Marx e Engels não se ocuparam com os papéis desempenhados pela mulher na família e, em consequência, não desenvolveram uma teoria para dar conta de sua condição na sociedade (GONÇALVES, 2013).

Seu livro *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade* (1976), resultou de sua tese de livre-docência, redigida em 1967. É considerado, segundo Gonçalves (2013), a primeira obra a relacionar a condição da mulher com o sistema capitalista. Nessa obra, Saffioti compreende o sexo enquanto uma categoria que atravessa toda a sociedade, inclusive a categoria de classes. Explica que as “categorias de sexo” se comportam de maneira diferente a depender da classe social a que pertencem. Assim, segundo Saffioti (2013, p. 133), homens e mulheres das classes altas têm uma relação de colaboração, pois elas se beneficiam da mais

¹⁷Publicada originalmente na Itália sob o título *Dalla parte dele bambine*.

valia¹⁸ acumulada pelo marido. Ao passo que, nas classes baixas e médias a relação entre os sexos é tensionada na medida em que homens e mulheres disputam os mesmos cargos no mercado de trabalho.

Reportando-se à Marx, a pesquisadora explica que a dinâmica do sistema competitivo é conduzida pela acumulação de capital. O mecanismo chave para potencializar a mais valia consiste em remunerar cada vez menos o trabalhador. Fato transparente até hoje, o valor dos salários obedece a demanda de empregos, quando aumenta o número de pessoas procurando emprego, diminui-se o valor do salário. Ou seja, o capital opera no sentido de aumentar o exército de reserva.¹⁹

Saffioti (2013) explica os subtipos das formações capitalistas, as desenvolvidas e as em desenvolvimento. No caso dessas últimas, especialmente o Brasil do final da década de 60, a partir de dados empíricos, constatou que as mulheres e os negros compreendem a maioria da população desempregada, em ocupações não remuneradas ou que recebem os menores salários. Assim, a partir do cruzamento destes dados e das condições socioeconômicas dos segmentos alijados nas e das atividades produtivas, concluiu-se que a discriminação baseada em características naturais como o sexo e a raça/etnia operam para marginalizar frações de pessoas do mercado de trabalho:

Fatores de ordem natural, tais como sexo e etnia, operam como válvulas de escape no sentido de um alívio simulado de tensões sociais geradas pelo modo capitalista de produção; e no sentido, ainda, de desviar da estrutura de classes a atenção dos membros da sociedade, centrando-a nas características físicas que, involuntariamente, certas categorias sociais possuem. (SAFFIOTI, 2013, p. 58).

Ela argumenta sobre a necessidade de manter um grande exército de reserva de trabalhadores para sustentar os baixos salários. No entanto, uma massa gigantesca de desempregados aumenta os antagonismos entre as classes. Aponta também que explicar a segregação da produção por supostas incapacidades naturais de ampla parte dos seres humanos, como de mulheres e negros, mascara as contradições entre as classes, sendo muito consentânea ao equilíbrio da ordem do capital:

Do ponto de vista da aparência, portanto, não é a estrutura de classes que limita a atualização das potencialidades humanas, mas, ao contrário, a ausência de potencialidades de determinadas categorias sociais que dificulta e mesmo impede a

¹⁸O conceito de mais valia elaborado por Marx, é a forma pela qual proprietários dos meios de produção (burgueses) realizam a acumulação de capital pela exploração do proletariado. A mercadoria produzida por este, tem valor maior do que o salário que ele recebe. A diferença entre o valor da mercadoria e o salário de seu produtor é o chamado trabalho não pago ou mais valia.

¹⁹Massa de desempregados.

realização plena da ordem social competitiva. (SAFFIOTI, 2013, p. 58).

Assim, a inferiorização se tornou útil para o modo de produção vigente que “[...] lança mão da tradição para justificar a marginalização efetiva ou potencial de certos setores da população do sistema produtivo de bens e serviços” (SAFFIOTI, 2013, p. 66). A socióloga frisa que, apesar da sociedade de classes beneficiar-se da discriminação das mulheres, não foi ela quem a criou. Tal discriminação resulta de uma construção social de papéis atribuídos às mulheres no que se refere, principalmente, à sexualidade, à reprodução e às tarefas domésticas.

Uma ideologia que atravessa a consciência de homens e mulheres baseada na existência de características que fariam parte de uma natureza da mulher: instinto maternal, docilidade, dom para tarefas do lar. Ou seja, a mística feminina opera em contradição ao trabalho feminino. Nesse sentido:

Se agir segundo a mística feminina é caminhar em sentido contrário ao do progresso, buscar integração na estrutura de classes e entre os papéis ocupacionais e os familiares constitui, para a mulher, uma sobrecarga considerável. Esta dificuldade tem levado muitas a abrir mão de uma possível realização profissional em benefício de uma integração mais plena (e menos onerosa do ponto de vista imediato) no grupo familiar. (SAFFIOTI, 2013, p. 97).

Neste ponto, chega-se à intersecção da condição das mulheres na esfera privada com a sociedade de classes. As mulheres das classes altas podem terceirizar o cuidado dos filhos e as tarefas domésticas pagando mulheres da classe baixa para desempenhar esses trabalhos. Ou seja, têm condições materiais que lhe permitem mais tempo para estudar, trabalhar ou para o lazer. Considerando o grande poder da mídia na formação de opiniões da realidade, amplamente já investigado e comprovado, a grande maioria da população vê cotidianamente constatada esta realidade pelas artistas da televisão, que moram em mansões com várias empregadas.

De outro lado, temos as mulheres das classes médias e baixas que fazem a dupla jornada de trabalho, trabalham fora, fazem sozinhas os afazeres do lar e o cuidado com os filhos. Com vidas materiais precárias não conseguem se dedicar satisfatoriamente à sua formação e à vida profissional.

Os trabalhos de Saffioti evidenciam especialmente a condição das mulheres das classes inferiores e das mulheres negras. Ou seja, a autora investiga e apresenta elementos importantes dessa realidade a partir da interseccionalidade entre gênero, classe e raça. Outrossim atribui grande importância à cultura para a determinação da posição social da mulher demonstrada em suas formulações sobre o patriarcado e sobre a mística feminina, categorias identificadas com o feminismo radical e as teorias culturalistas difundidas no Brasil a partir do final dos anos 1970.

Em 1979, durante a transição democrática, novas temáticas do feminismo chegaram ao Brasil trazidas por militantes que retornavam do exílio no exterior:

[...] deu-se a difusão pelos meios de comunicação da ‘política do corpo’ e de certos ecos de movimentos ‘alternativos’ europeus, ampliando-se o campo de possibilidades para que então se tornassem públicas questões ditas ‘da vida cotidiana’, para que as esquerdas abraçassem causas de ‘minorias oprimidas’ – mulheres, negros, homossexuais – e questões ecológicas. (GOLDBERG, 1989, p. 53).

Na universidade, esses temas vieram vinculados às teorias feministas pós-modernas, que as elegeram objeto de pesquisa. Conhecidas também como culturalistas ou de reconhecimento (da diferença), representavam tendências do movimento. Louro (1997) acrescenta a família, a sexualidade, o doméstico, os sentimentos, o prazer, os afetos, oportunidade de expressão e manifestação artística aos novos objetos da ciência feminista.

Nos anos 1980, a temática do trabalho continuou presente e houve uma diversificação da perspectiva de análise sobre a mulher em decorrência das tendências pós-modernas. Outras esferas da existência passaram a constituir-se em temas de estudo, fundamentalmente apoiadas no pensamento foucaultiano, correspondendo a temas de reflexão apresentados pelo autor, na maioria das vezes. “Destacam-se os estudos sobre o papel feminino na família, as relações vinculadas ao casamento, à maternidade e à sexualidade. [...] a educação feminina, a disciplinarização, os padrões de comportamento, os códigos de sexualidade e a prostituição” (MATOS, 2002, p. 242).

Progressivamente, a pauta das tendências culturalistas ganhou espaço no interior do movimento feminista, bem como no acadêmico. Para tanto, as vertentes políticas perderam militantes e a preferência teórica nas pesquisas sobre a mulher. Esta veia foi impulsionada com a redemocratização dos países latino-americanos, que resultou na implantação de governos neoliberais e, nesse ínterim, os pensamentos neoliberal e pós-moderno, apoiados na queda do muro de Berlim, argumentavam em defesa da ideia de que a história chegara ao fim e já não havia mais legitimidade nas lutas sociais e no trabalho coletivo.

No Brasil, durante a transição democrática, os/as intelectuais de esquerda, incluindo as mulherólogas²⁰ decepcionaram-se com o Estado em processo de implantação, muito aquém do projeto democrático pelo qual elas haviam lutado, de modo que, os

[...] defensores das utopias mais radicais de ‘revolução’ ou ‘transformação social’, que haviam idealizado a construção de uma sociedade alternativa, foram-se restringindo às esperanças de um projeto de democratização liberal; a ideia de novas formas de ‘participação’ social e política por parte de amplos setores ‘excluídos’ ou ‘marginalizados’ foi sendo substituída pela defesa da noção clássica de

²⁰Como eram chamadas as feministas professoras e/ou pesquisadoras acadêmicas.

‘representação’’. (GOLDBERG, 1989, p. 52).

Goldberg assinala ainda a mudança de perspectiva teórica nas universidades brasileiras. Reporta-se, especialmente, à atitude dos pesquisadores marxistas diante do desfavorável contexto político, ao invés de continuar na luta para revertê-lo, muitos optaram por teorias liberais, mais compatíveis com os governos neoliberais vigentes. Entre as teorias, salienta-se as de representação política, as quais privilegiavam a participação de integrantes de segmentos sociais na estrutura do Estado como meio de ter suas demandas contempladas.

Na prática social, proliferaram feministas sindicalistas, partidárias, presidentes de ONG's, com a ideia de representação, reivindicando cargos no governo. O intuito em fazer parte do governo era de participar da organização e da implantação de políticas públicas. O feminismo, de certa maneira, prossegue reconfigurando sua visão de mundo, no compasso do avanço dos Estados neoliberais.

1.1.2 Feminismo contemporâneo

O movimento feminista atual tomou forma na década de 1990, época do auge do discurso neoliberal sobre a irreversibilidade de um mundo globalizado. Nesta perspectiva político-econômica, a saída estava nas políticas de Estado Mínimo e no ajuste fiscal, ações consideradas inevitáveis no curso da história:

Houve o deslocamento de um debate mais geral sobre as mudanças, até mesmo no plano ideológico, para um debate no campo apenas da normatização dos direitos e das propostas de políticas públicas. Foi o momento em que a palavra de ordem era ser propositivo, trabalhar em parceria com os governos e organismos multilaterais, colocando como um grande horizonte o estabelecimento de políticas públicas, mas sem questionar os limites dados pelo modelo de Estado vigente. Portanto, definindo como ação fazer o possível, sem pretender mudanças estruturais no modelo de desenvolvimento. Isso mostrou-se bastante contraditório, uma vez que o debate geral denunciava a redução das políticas sociais. (FARIA, 2015, p. 14).

Como menciona Faria, o clima de intensificação do pensamento neoliberal esfriou contestações sobre o modelo de governo ao defender que as mudanças viriam por meio do apoio da população ao governo na implementação de políticas públicas, confirmando o esvaziamento do caráter revolucionário do movimento.

O feminismo enquanto movimento voluntário e ativista, à época, se enfraqueceu, então, gradativamente. Nos anos 1990, chegou-se a falar em “fim” do feminismo. Com efeito, majoritariamente, os movimentos modificaram-se em sua estrutura: foram das ruas aos escritórios e suas atividades de conscientização e mobilização para prestação de serviços já nem

sempre eram acompanhadas de discussões politizadoras.

O movimento prevalecente no meio acadêmico, forma de substituição do marxismo pelas teorias liberais e culturalistas. Assim, dos anos 1990 até os dias atuais, consolidou-se a hegemonia das perspectivas culturalistas nas pesquisas sobre a mulher. Nesse período, no Brasil, a área de pesquisa denominada estudos sobre a mulher passa a ser nomeada por “estudos de gênero”, o que resultou em uma nova perspectiva de análise da mulher, de modo que o conceito de gênero difundiu-se, sendo proporcionado pela repercussão do artigo de Joan Scott, *Gênero: uma categoria de análise útil* (1986), no qual a norte-americana avaliava como as historiadoras feministas estavam utilizando a noção de gênero.

Scott classificou seu uso em três abordagens: uma na qual explica as origens do patriarcado, outra de orientação marxista, e uma terceira de inspiração psicanalítica que buscava explicar o desenvolvimento da identidade de gênero. Note-se, cada vertente apresentada se relaciona a uma corrente do movimento feminista, respectivamente: às tendências radicais, às políticas marxistas e às culturalistas.

Na revisão dessa produção, encontrou incoerências e limitações nas análises do gênero, mais especificamente na noção binária do gênero, dividido em dois polos opostos e fixos, homem/mulher e masculino/feminino. Scott revelou, então, que o emprego do gênero de forma a-histórica, fixando diferenças entre os sexos, servia para reforçar o sexismo.

Então declarou a necessidade de implodir esse tipo de compreensão do gênero, quando explicitou que as diferenças sexuais deveriam ser historicizadas e desconstruídas. Nesse sentido, o trabalho com a categoria de gênero consistiu em analisar as diferenças sexuais em seu contexto, evidenciando o funcionamento de sua forma hierárquica (inerente a todas as oposições binárias): “em vez de aceitá-la como real ou auto-evidente ou como fazendo parte das coisas” (SCOTT, 1995, p. 14).

Ela atribui a subjugação das mulheres à visão que a sociedade tem sobre elas. Por isso defende a análise do gênero por meio dos significados atribuídos aos sexos. Scott também apoia sua opção pela concepção cultural do gênero na elaboração de Michelle Rosaldo: “Vejo agora que o lugar da mulher na vida social humana não é, de qualquer forma direta, um produto das coisas que ela faz, mas do significado que suas atividades adquirem através da interação social concreta” (ROSALDO, 1980 apud SCOTT, 1995, p. 16) e opõe-se à ideia de poder centralizado, tomando como mais adequada a definição dessa força dada por Michel Foucault (2006), no qual o poder se encontra desigualmente distribuído nas relações sociais, tornando-as desiguais.

A definição de gênero de Scott é formulada em duas partes, sendo 1: “o gênero um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e

(2) o gênero é como uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 16).

Como exemplo de análise entendendo gênero sendo produzido pelas diferenças percebidas entre os sexos, Scott cita o fato de os religiosos fundamentalistas quererem recuperar o papel “tradicional” das mulheres. A análise implica na recuperação das atividades desempenhadas por mulheres ao longo da história das sociedades, a qual não encontrará papéis bem definidos para elas. E a partir da falta de evidência de sua existência, questionar por que aqueles religiosos querem que as mulheres desempenhem certo papel. Ou seja, desvelar os interesses encobertos por crenças que procuram legitimar uma divisão sexual do trabalho.

O gênero significador das relações de poder é, assim, melhor entendido:

Estabelecidos como um conjunto objetivo de referências, os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. Na medida em que essas referências estabelecem distribuições de poder (um controle ou um acesso diferencial aos recursos materiais e simbólicos), o gênero torna-se implicado na concepção e na construção do próprio poder. (SCOTT, 1995, p. 18).

Então, são as concepções majoritárias de homem e de mulher que comandam a distribuição das ocupações de trabalho e a valoração de cada sexo. Nas sociedades patriarcais, por exemplo, os conceitos de gênero atribuem valores negativos às características associadas às mulheres e valores positivos às relacionadas aos homens. Identificam, pois, suposta vocação nas mulheres para os trabalhos pior remunerados, como os serviços domésticos, os de cuidados e os de professora; ignorando que na sociedade capitalista e patriarcal há uma divisão social e sexual do trabalho que diferencia e hierarquiza a presença das mulheres no espaço público, hierarquia essa que as coloca em situação de inferioridade e de opressão em relação aos homens.

O exemplo dado por Scott sobre a legitimação da guerra notabiliza o uso das referências de gênero pelo Estado como instrumento de poder, capaz de submeter cidadãos para servir na guerra. Apela-se para a virilidade dos jovens com a ideia de defender mulheres e crianças, e à associação do Estado com a figura do pai, sendo assim dever dos filhos (cidadãos) servirem seu pai (o Estado).

Louro salienta para a fecundidade de fazer uma desconstrução da oposição binária de gênero:

[...] reside na possibilidade que abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente. A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um polo que se contrapõe a outro (portanto uma ideia singular de masculinidade e de feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se ‘enquadram’ em uma dessas formas (LOURO, 1997, p. 38).

Isto posto, advoga que implodir o binarismo de gênero é combater a discriminação das infinitas formas de ser mulher e ser homem. Isto significa defender a diversidade humana compreendendo, por exemplo, que usar salto alto e batom também é coisa de homem e que a mulher lésbica é tão digna quanto a heterossexual. Há homens e mulheres de todos os tipos: brancos/as, negros/as, ricos/as, pobres, magros/as, gordos/as, velhos/as, jovens. E, desconstruir o binarismo de gênero, significa aceitar os seres humanos em suas diferenças, incluindo-os socialmente.

Em 1998, o sociólogo Pierre Bourdieu publica *La Domination Masculine*, num movimento de aprofundar a força da cultura no processo da reprodução social, ressalta sua motivação em espantar-se com a passividade das pessoas diante da ordem social contraditória em que vivemos “com suas relações de dominação, seus direitos e suas imunidades, seus privilégios e suas injustiças” (BOURDIEU, 2015, p. 7). Indigna-se com o consentimento sobre as mais inaceitáveis situações de existência, fato que facilita a perpetuação delas. Esse caminho de pesquisa, explica, instigou-o ao estudo da dominação masculina.

Também sempre vi na dominação masculina, e no modo como é imposta e vivenciada, o exemplo por excelência desta submissão paradoxal, resultante daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância do sentimento. (BOURDIEU, 2015, p. 7-8)

Para o autor, então, a submissão da mulher resulta da “violência simbólica” a qual estão sujeitas e aceitam esta sujeição. A violência simbólica consiste numa trama estruturada, apoiada na realidade histórica da divisão social e sexual do trabalho e, articulada com outros conceitos bourdieusianos vem contribuir para uma melhor definição do processo de dominação da mulher.

Bourdieu considera o espaço social como um universo simbólico formado por uma trama de estruturas simbólicas operando na reprodução da submissão feminina. Tais estruturas têm função de comunicação e de representar diversos tipos de poder. Logo,

[...] as relações de comunicação são, de modo inseparável, sempre, relações de poder que dependem, na forma ou no conteúdo, do poder material acumulado pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidos nessas relações e que, como o dom ou o potlatch, podem permitir acumular poder simbólico. (BOURDIEU, 2015, p. 7)

A acumulação de poder simbólico ocorre porque a relação de comunicação dos

detentores de capital simbólico ou material²¹ (dominantes) com aqueles que não os têm (dominados) tem o objetivo de reforçar o poder simbólico dos primeiros pela imposição de que a desigualdade de capitais entre eles é legítima. Precisam incutir na mente dos dominados crenças arbitrárias que mascaram a exploração exercida sobre eles, pois a acumulação de capitais, e assim, dos capitais/poderes simbólicos correspondentes a eles torna-se possível pelo seu consentimento e até aceitação.

Em suma, “o poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder” (BOURDIEU, 2015, p. 11). É produto das

[...] leis de transformação que regem a transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólico e, em especial, o trabalho de dissimulação e de transfiguração (numa palavra, de *eufemização*) que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força fazendo ignorar-reconhecer [*méconnaitre-reconnaitre*] a violência que elas encerram objetivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos sem dispêndio aparente de energia. (BOURDIEU, 2015, p. 11-12)

A citada eufemização ocorre por um discurso convincente no qual os dominados assumem a posição ideológica de seus dominantes, sem que tenham real consciência desta apropriação. Esse tipo de discurso é o que chamamos de ideologia:

[...] um corpo explicativo (representações sociais) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas, culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes a partir das divisões na esfera da produção. (CHAUÍ, 2008, p. 109)

É desta forma que os detentores de variados capitais reproduzem sua posição social, com a submissão dos indivíduos menos favorecidos. Fazem-no por meio da “violência simbólica”, fato social no qual grupos submetidos são levados a contribuir com sua própria exploração:

A violência simbólica é essa coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (portanto, a dominação), quando dispõe apenas, para pensá-lo e para pensar a si mesmo, ou melhor, para pensar sua relação com ele, de instrumentos de conhecimento partilhados entre si e que fazem surgir essa relação como natural, pelo fato de serem, na verdade, a forma incorporada da relação de dominação. (BOURDIEU, 2001, p. 206-207)

²¹Segundo Bourdieu, os membros de uma sociedade encontram-se em posições desiguais e hierarquizadas segundo a quantidade e qualidade de capitais que detém. Marx, em sua teoria social, enfatiza o capital econômico como determinante distintivo entre os indivíduos, nunca referindo-se a ele como determinante exclusivo. Bourdieu, remetendo ao capital econômico, definiu outras formas de capitais: capital cultural, capital social e capital simbólico que também atuam na distinção social.

É por força dos *habitus*²² estruturantes, complexos de percepção adquiridos socialmente desde a infância – acima citados como “instrumentos de conhecimento partilhados entre si”, que as relações de dominação não são percebidas como tal. São percebidas como normais.

Vale lembrar que nossa percepção do mundo não se desenvolve apenas no ambiente doméstico, mas também durante a escolarização e posteriormente na vida adulta. Nesse sentido, Bourdieu (2001, p. 207) reforça que a violência simbólica ocorre quando os dominados incorporam os esquemas de percepção dos dominantes para se perceberem e se apreciarem, bem como para perceberem e apreciarem os dominantes.

Os dominados não conseguem produzir outros tipos de percepção, pois só dispõem dos mesmos conhecimentos que os dominantes para interpretar sua relação com eles. Os recursos de pensamento que dispõem, corroboram com a violência simbólica, que são crenças arbitrárias: as referências de beleza, as de mérito – as quais escondem as melhores condições de preparo dos economicamente favorecidos, entre outras.

A objetificação da mulher pela mídia e pela indústria de consumo, é um caso ilustrativo da violência simbólica. As mulheres são levadas a se avaliarem por uma visão de mundo androcêntrica: como objetos para serem contemplados por sua aparência E, por utilizarem dessa referência, sentem-se inferiores e envergonham-se por não conseguirem encaixar-se nos padrões de beleza valorizados. A violência simbólica se manifesta de uma força mais complexa na economia dos bens simbólicos.

Bourdieu (2008, p. 158) descreve a economia de bens simbólicos como “a criação de condições objetivas para que os agentes sociais tenham aí interesse no ‘desinteresse’, o que parece paradoxal.” Revela que, para compreender esse tipo de economia que se opõe à “economia do cálculo”, utilizou-se de sua experiência prática, compartilhada por todos no ambiente familiar, de economia doméstica. O sociólogo observou que as trocas simbólicas emprestam da economia familiar suas características de relações, desprovidas de interesse econômico e carregadas de componentes afetivos.

²²Habitus é um dos conceitos centrais de Bourdieu. O *habitus* é o conjunto de crenças, normas, costumes, valores, ideias e formas de pensamento que estruturam o pensamento dos indivíduos. O *habitus* é engendrado ao longo da socialização, desde a infância. Ortiz (1983, p.16) ilustra a ação estruturante e estruturadora do *habitus* dizendo que sua noção não se aplica apenas à interiorização de normas e valores, mas também “[...] incluem os sistemas de classificações que preexistem (logicamente) às representações sociais.” Explica que o *habitus* consiste em um “conjunto de ‘esquemas gerativos’” formados por categorias de classificação cuja origem são as relações sociais estabelecidas historicamente.

É pela existência destas categorias de classificação, como é o raciocínio lógico matemático, que nossa sociedade possui padrões de organização como os de binaridade: criança/adulto; velho/novo; sadio/doente; homem/mulher. Por este padrão de percepção há um estranhamento ao que não se enquadra. Desta forma, há uma cobrança sobre as mulheres para atingir um ideal social de mulher, denominado por Bordieu de *habitus* feminino: ser delicada, compreensível, resignada, generosa, solícita, sempre disponível para os filhos e o marido.

Em comum, todas as relações de trocas de bens simbólicos envolvem o que o sociólogo chamou de “dádivas”. Essas têm um significado partilhado de doação, desprovidas de qualquer interesse de contrapartida de quem a recebe. No entanto, pela tradição, compartilha-se a ideia implícita de que as “dádivas” devem ser retribuídas, uma vez que há um valor de honra, de gratidão, tanto que, ao receber um dom, surge um sentimento naquele que recebe de precisar retribuir.

As relações de trocas simbólicas não são entendidas como trocas pelos envolvidos, mas sempre como um mimo, sem valor econômico. Bourdieu (2008) afirma que não podemos atribuir aos agentes das trocas simbólicas um calculismo, uma hipocrisia dissimulada da lógica de reciprocidade da troca, porque a lógica da “troca generosa” está inscrita neles na forma de habitus: “Se os agentes podem ser, simultaneamente, mistificadores de si próprios e dos outros, e mistificados, é porque eles foram imersos, desde a infância, em um universo no qual a troca de dádivas é socialmente instituída em disposições e crenças [...]” (BOURDIEU, 2008, p. 161).

Apesar de reconhecer a mistificação coletiva sobre o significado das trocas simbólicas, é importante reafirmar a verdade objetiva dos bens simbólicos: conforme já referido, o capital, o poder simbólico, é produto da transfiguração de outros tipos de capitais. No caso da economia simbólica, os bens simbólicos são uma conversão subjetivada de um capital econômico.

Em consequência, todo trabalho de suavização, envolvido nas trocas simbólicas, objetiva esconder sua real natureza econômica. Assim, as trocas simbólicas podem ser entendidas como o processo pelo qual se objetiva a dominação ou violência simbólica. Nesse processo, as relações simbólicas submetem os dominados por meio de sua eufemização, na forma de relações de afeto, de admiração, de proteção e de gratidão. Enfim, na forma de “relações domésticas”:

Um dos efeitos da violência simbólica é a transfiguração das relações de dominação e de submissão em relações afetivas, a transformação do poder em carisma ou em encanto adequado a suscitar um encantamento afetivo (por exemplo, nas relações entre patrões e secretária). O reconhecimento da dívida torna-se o reconhecimento, sentimento duradouro em relação ao autor do ato generoso, que pode chegar à afeição, ao amor. (BOURDIEU, 2008, p. 170)

Assim, o que distingue a troca simbólica da violência simbólica, é a relação de afeto estabelecida na primeira. No caso da dominação masculina, um exemplo claro de troca simbólica é a produzida pela dependência econômica da mulher em relação ao homem (marido ou pai), que gera como contrapartida um reconhecimento afetivo da mulher, que pode fazer com que ela releve situações inadmissíveis tais quais violência física e humilhações.

A inclinação do feminismo acadêmico para a perspectiva dos estudos exclusivamente

culturais determinará a predominância deste referencial teórico nas pesquisas sobre gênero no contexto atual. Conquanto, no interior do movimento feminista, pelo menos na América Latina, há um ressurgimento de manifestações das tendências políticas de esquerda. Assim, há um revigoramento das abordagens em relação ao papel da divisão social e sexual do trabalho, bem como das construções ideológicas e simbólicas e suas implicações para as representações sociais sobre as relações de gênero. Em ambas as perspectivas se insere esta dissertação ao tratar das representações sociais de gênero na educação no que tange aos estereótipos sexuais na dimensão pública e privada da existência humana.

1.2 Um cenário das representações sociais de professores/as sobre gênero

Para nos aproximarmos de nosso objeto, optamos por dialogar com a realidade, lançando mão de dados importantes, explicitados por pesquisas na área da educação, os quais expõem o conhecimento dos agentes sociais envolvidos na educação sobre as questões de gênero. Assim, a partir dos resultados apresentados, será possível fazer uma reflexão a respeito do que pensam, especialmente os/as professores/as, sobre o assunto e as previsíveis implicações de suas opiniões para a visão que crianças/adolescentes constroem sobre o gênero.

Afonso (2005), desde os anos 1990, tem dedicado pesquisas ao tema gênero e educação. Em uma delas,²³ em 1997, indica que dentre os profissionais da educação participantes, 22,9% dos homens e 16,3% das mulheres responderam que não há diferenças de oportunidades para homens e mulheres no mercado de trabalho; 41,4% das mulheres e 32,9% dos homens concordaram com a afirmação “em briga de marido e mulher ninguém mete a colher” e; 46% dos homens e 40,4% das mulheres são indiferentes a seu sindicato discutir ou não as relações sociais de gênero.

Dois anos depois, em outra pesquisa,²⁴ desta vez com estudantes de licenciatura, em 1999, a autora obteve os seguintes dados: 100% dos homens e 73% das mulheres consideravam que as relações entre homens e mulheres deveriam ser discutidas em sala de aula. Contudo, essas pessoas, sendo 75% dos homens e 26% das mulheres, disseram que até o momento não haviam abordado o assunto em sala de aula.

²³Aplicou-se questionário a educadores(as), trabalhadores(as) em educação e mais de 300 delegados/as presentes no III Congresso da CONTEE (Confederação Nacional de Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino), ocorrida em julho de 1997. (AFONSO, 2005).

²⁴Neste caso, participaram como respondentes do estudo alunos de um curso de licenciatura da então Universidade Católica de Goiás, no município de Santa Fé, estado de Goiás, em 1999. (Ibidem).

Na sequência, em 2000, em sua pesquisa de doutorado²⁵, Afonso novamente se voltou para os estudantes de licenciatura. Como resultado, 47% deles/as afirmaram tratar das relações entre homens e mulheres em suas aulas e demonstravam comprometimento “com valores e perspectivas de relações solidárias”. Não obstante, 45% disseram sobre as relações homens-mulheres não ser um assunto para sala de aula, justificando sua posição por considerá-lo um tema para adultos, de âmbito privado ou íntimo. A mesma visão de mundo contra a qual as feministas ergueram a bandeira “o privado é político”, há mais de três décadas do momento em que esses/as professores/as responderam à pesquisa.

Em 2008, foi realizada ampla pesquisa²⁶ com a parceira da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e do Ministério da Educação (MEC), inédita na área da diversidade na educação pública brasileira, com vistas a subsidiar a formulação de políticas de combate à discriminação e de educação para a diversidade nas escolas. Os resultados para a discriminação em relação ao gênero refletiram a realidade além dos muros da escola: é a que se manifestou mais intensamente, em quase 40% (38,2%) da comunidade escolar.

Foram apresentadas frases aos/às entrevistados/as para verificar sua concordância ou não com elas. Em relação às frases “A mulher é mais habilidosa para cuidar da casa”, “Existem trabalhos que devem ser realizados apenas por homens” e “A mulher é melhor do que o homem na cozinha”, 39,3%, 29,6% e 28,8% dos/as professores/as concordaram com elas, respectivamente. Entre os/as alunos/as, as mesmas frases receberam aprovação de 60,6%, 46,3% e 52,6% deles, nesta ordem.

Embora não seja possível comparar os resultados das pesquisas de Afonso (2005) com o estudo Fipe, Inep e MEC (2008), o desconhecimento dos/as professores/as entrevistados/as em 2008 no que tange às relações de gênero não parece ser menor do que daqueles de 1997, 1999 ou 2008 que responderam os questionários da pesquisadora.

Tendo em vista os dados apresentados, cerca de metade dos/as alunos/as evidenciaram a discriminação de gênero, relacionadas à mulher e ao homem, e, cerca de pelo menos 30%

²⁵Afonso (2005) realizou investigação com 166 estudantes de licenciatura da Universidade Católica de Goiás (hoje Pontifícia Universidade Católica de Goiás) que atuavam como docentes no ensino básico.

²⁶Pesquisa intitulada “Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual.” Foi aplicada em 500 escolas distribuídas entre as cinco regiões do Brasil, onde foram entrevistadas 18.599 pessoas entre alunos/as e professores(as) (da penúltima série do Ensino Fundamental, da última série do Ensino Médio e do 2º segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio de EJA), diretores(as), servidores administrativos, pais, mães e responsáveis pelos alunos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2019.

dos/as professores/as tinham posições sexistas. Isso significa que os/as estudantes brasileiros/as são machistas e uma grande parcela dos/as professores/as pode estar reproduzindo discriminação de gênero ao manifestá-la em suas atitudes e crenças aos/às alunos/as. Assim, professores ensinam, às vezes involuntariamente, preconceitos de gênero. E, mesmo os alunos do ensino médio, muitas vezes não discernem o que é uma opinião pessoal do professor e o que é um conteúdo validado pela ciência. Isso ocorre pela especificidade da profissão, está na posição de educador, quando a opinião é vista pelos/as alunos/as como referência. Pois, vai-se à escola para aprender o conhecimento sério, correto, verdadeiro cujo detentor do saber é o professor. Dessa forma, juízos de valor nem sempre científicos tocantes às questões de gênero, ainda que não constem por escrito no currículo, passam a integrá-lo como parte do currículo oculto.

1.3 O gênero no currículo oculto

O entendimento de um outro tipo de currículo escolar que não seja o formal apoia-se na existência de conteúdos que circulam no ambiente escolar e não fazem parte do currículo propriamente dito, o currículo formal. A maioria dos autores trabalha com duas denominações para este outro tipo de currículo: o currículo oculto ou currículo em ação. Seu conteúdo compreende o conjunto de comportamentos, atitudes, valores, mitos e ideias que circulam nos diversos ambientes da escola, inclusive na sala de aula. É disseminado na interação entre alunos, professores, funcionários e responsáveis.

Paraíso (1997) explica como os valores que os/as professores/as têm a respeito do gênero podem influenciar a maneira com que meninas e meninos elaboram o gênero:

[...] o currículo em ação é um espaço em que as aprendizagens ‘masculinas’ e ‘femininas’ se processam cotidianamente, ou seja, o currículo em ação contribui para a construção do gênero, para a atribuição de papéis e de características específicas a homens e mulheres. Ainda que no currículo oficial e dos livros didáticos não deem ao tema a legitimidade necessária, para conceder-lhe ‘espaço’ nas disciplinas e nos cursos, o gênero é tão vivo e presente nas relações cotidianas ‘das instituições’, que parece escapar das armaduras do currículo oficial para marcar presença forçada no currículo em ação. (PARAÍSO, 1997, p. 34)

Em sua pesquisa, Paraíso (1997) observou nove turmas de um curso de magistério em Minas Gerais e registrou constantes discussões entre alunas e alunos, nas quais se depreciavam mutuamente com estereótipos de gênero. Assim, embora o tema gênero não estivesse contemplado entre os conteúdos do curso e as professoras, em geral, ignorassem as discussões sobre o assunto, o gênero impunha presença desde as rixas entre alunas e alunos até a influência

na escolha das professoras sobre os conteúdos a serem trabalhados. Isso é o que a autora chama de “currículo em ação”, em oposição ao currículo oficial.

A ideia de “currículo em ação”, descrita por Paraíso (1997), é trabalhada por Silva (2010) na noção de currículo oculto, sendo constituído

[...] por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. [...] Mais recentemente, nas análises que consideram também as dimensões do gênero, da sexualidade ou da raça, aprendem-se, no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia. (SILVA, 2010, p. 79).

Dessa forma, utilizamos a ideia de currículo oculto em nossa pesquisa como importante ferramenta na análise da reprodução da desigualdade de gênero na escola. O currículo oculto constitui as representações sociais dos integrantes da comunidade escolar, inclusive dos professores, que, intencionalmente ou não, manifestam suas representações sociais sobre gênero aos estudantes e, por isso, acabam conduzindo à aprendizagem de determinadas concepções de gênero.

1.4 Representações sociais e ideologia

Conforme discutido, o currículo oculto integra as representações sociais dos agentes escolares, especialmente as dos/as professores/as, tendo em vista sua função eminentemente educativa. Isso significa que os/as educadores expressam seu juízo de valor à respeito das questões de gênero aos alunos por meio de suas representações sociais sobre o tema.

O conteúdo das representações sociais é definido por nossas disposições sociais, pois “Quando contemplamos esses indivíduos e objetos, nossa predisposição genética herdada, as imagens e hábitos que nós já aprendemos, as suas recordações que nós preservamos e nossas categorias culturais, tudo isso se junta para fazê-las [as representações sociais] tais como as vemos” (MOSCOVICI, 2015, p. 33).

Quando se trata das representações sociais de mundo das classes dirigentes, hegemônicas, Chauí as definiu como ideologias.²⁷ Em se tratando das representações sociais

²⁷Concebemos então, ideologia consoante síntese da autora marxista Chauí (2008) citada no início deste capítulo. Ranieri (2002-2003) esclarece que a dimensão da propagação do pensamento de autores marxistas ou não sobre as críticas de Marx à Filosofia e à religião transformou-as “numa suposta teoria marxiana da ideologia, apesar de o próprio Marx nunca haver elaborado sistematicamente uma teoria da ideologia, [...]” (p. 20) Sendo assim, não havendo uma definição marxiana do termo, o que temos são conceitos de ideologia de autores formulados a partir das críticas de Marx sobre as ideias da Filosofia, da Religião, da Economia, entre outras vertentes do conhecimento.

das classes trabalhadoras formam-se consciências que não correspondem ao real, conforme delineia Brzezinski et al.:

A realidade nem sempre é representada em nossas ideias tal qual é em si mesma. As nossas ideias são historicamente determinadas, construídas em cada sociedade e nascem de nossas experiências sociais diretas. Entretanto, a nossa experiência social direta no processo de produção aparece como uma explicação da aparência, como se fosse a própria essência as relações sociais. (BRZEZINSKI et al., 2006, p. 135)

A argumentação da autora baseia-se nas elaborações de Marx sobre o processo de inversão da realidade, decorrente de condições de vida determinadas impostas aos indivíduos, as quais eles não escolhem:

[...] a classe torna-se, por sua vez, independente em relação aos indivíduos, de maneira que estes têm suas condições de vida estabelecidas antecipadamente, recebem de sua classe, já delineada, sua posição na vida e ao mesmo tempo seu desenvolvimento pessoal; são subordinados a sua classe. É o mesmo fenômeno da subordinação dos indivíduos isolados à divisão do trabalho. (MARX; ENGELS, 2001, p. 61-62)

A posição de classe, então, têm implicações no desenvolvimento pessoal, entre elas, a produção dessas representações sociais distintas em relação ao objeto referenciado: “[...] se, em suas representações sociais, eles põem a realidade de cabeça para baixo, esse fenômeno é ainda uma consequência de seu modo de atividade material limitado e das relações sociais insignificantes que dele resultam” (MARX; ENGELS, 2001, p. 109).

À semelhança do que ocorre com divisão de classes, a divisão do trabalho limita a vida material. Logo, também limita as representações sociais que os trabalhadores produzem. Nesse sentido, Brzezinski et al (2006) explica que o sujeito não se vê como é e sim como ele produz, acrescenta que ele passa a naturalizar a função que exerce como “vocação, talento, estudo, aptidões etc” (p. 135).

Em geral, existem representações sociais ancoradas no inatismo associadas às ideias de dom ou facilidade para algo, que se constituem ideologias de gênero que circulam no meio social. Por exemplo, entendemos a crença sobre as mulheres conseguirem fazer várias coisas ao mesmo tempo e os homens uma de cada vez é uma ideologia que serve à legitimação da sobrecarga de funções que nossa sociedade patriarcal dirige a elas. Quando esse mito se confirma, isso ocorre porque pessoas acreditaram nele incentivando as meninas desde cedo a assumirem várias tarefas enquanto poupavam os meninos. Dessa forma, os fatos demonstram que a desigualdade de aptidões e inabilidades verificadas entre homens e mulheres são produzidas pela aceitação das ideologias de gênero que conduzem a família e a escola a

oferecerem experiências distintas entre crianças/adolescentes segundo o gênero de cada uma. Isto significa a divisão sexual da educação, que orienta um desenvolvimento distinto de homens e mulheres.

Neste ponto, insere-se o objeto da presente pesquisa, as representações sociais de professores/as sobre gênero. Em levantamento bibliográfico de trabalhos sobre o tema, que apresentaremos mais adiante, verificamos a constatação por várias pesquisas de que as representações sociais dos/as professores/as sobre a mulher geralmente associam-se à maternidade, aos cuidados, à formação de uma família tradicional pelo casamento. Concluem que os papéis, em geral, atribuídos às mulheres estão ligados à valores da cultura patriarcal, na qual o lugar da mulher são os ambientes privados: a casa, os filhos e o marido e o do homem o ambiente público: o trabalho, à política e os lugares de lazer.

Dentro do escopo de nossa pesquisa, a educação escolar, um dos aspectos mais importantes das representações sociais, é a sua propriedade convencionalizadora. Isso quer dizer que as representações sociais, uma vez assimiladas, determinam nossas estruturas de pensamento, de maneira que todas as representações sociais que geramos passam por uma espécie de forma. Tais estruturas são formadas ao longo de nossa vida, pela interiorização de representações sociais antigas, carregadas de preconceitos, de conceitos pré-concebidos por gerações anteriores a nossa, em contexto histórico-social diverso do atual. São padrões de pensamentos tão espontâneos que nos parecem inatos. Por essa razão, Moscovici (2015) afirma: “Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções” (p. 35). Ou seja, as representações sociais que geramos são sempre distorcidas por nossa maneira de ver o mundo.

Por outro lado, afirma que é possível nos tornarmos conscientes do que chamamos de formas, por meio do reconhecimento de que nossas representações sociais são para nós um tipo de realidade que não representa o real. E é possível nos livrarmos delas, se procurarmos “[...] isolar quais representações sociais são inerentes nas pessoas e [nos] objetos que nós encontramos e descobrir o que *representam exatamente*” (MOSCOVICI, 2015, p. 36, grifo nosso).

Nesse sentido, ocorre uma ampla aceitação entre as mulheres do culto à beleza, o qual incita-as a gastarem sua energia vital: fazendo dietas, vigiando o peso e escondendo a idade atrás de maquiagem. Muitas dirão que fazem tudo isso com prazer porque faz bem sentir-se bonitas. No entanto, se lhes perguntarmos por que não acham sua aparência natural melhor do que aquela que fabricada sobre ela, provavelmente não obteremos uma resposta racional. Isso

porque sua representação social de beleza foi construída a partir da interação com estruturas de representações sociais dominantes na sociedade regida pelos interesses do lucro. Nesta teia, destacam-se as representações sociais ideológicas que convencionalizaram o modo de pensar e as práticas, ou melhor, que constituem a cultura de um povo. São arraigadas pela tradição, ensinadas de geração em geração organizam a base do pensamento dos indivíduos, de maneira que a formação de novas representações sociais é influenciada por elas. Assim, o sujeito só é capaz de produzir representações sociais coerentes com as já existentes, caso não coloque em xeque sua validade: “Quanto menos nós pensamos nelas [nas representações sociais], quanto menos conscientes somos delas, maior se torna sua influência” (MOSCOVICI, 2015, p. 43).

Concluindo o exemplo das representações sociais sobre o padrão de beleza da mulher, seu não questionamento pelo segmento social atingido, as mulheres, expõe sua condição de sujeitos passivos. A ignorância em relação às origens da obsessão pela imagem torna as mulheres instrumentos de reprodução deste tipo de ideologia, que as induz ao consumo de cosméticos, roupas da moda e “de marca”, serviços de salões de beleza e clínicas de estética.

É, pois, sobre essa estreita relação entre representações sociais e ideológicas sobre a mulher e o capitalismo que Safiotti (2013) se refere ao assegurar que o capital se serve da “mística feminina” para se reproduzir, representado nesse caso pelos empresários ligados à produção, à venda e aos serviços para o citado segmento social.

Em suma, compreender os processos pelos quais uma representação ideológica se perpetua, é condição para formular meios de desmitificá-las para o coletivo e para si mesmo, o que requer indivíduos com disposição para pensar criticamente, inclusive sobre suas próprias convicções. A disposição para pensar não é algo inato, aprende-se na família, na comunidade, na escola, por intermédio dos meios de comunicação, entre outras instâncias. No entanto, é especificidade da educação formal ensinar a refletir.

Quando se fala em representações sociais sobre a mulher, é tarefa, por exemplo, desvelar a garotos e garotas que as convenções sobre as mulheres terem mais habilidades manuais que os homens encobrem a divisão do trabalho (social e sexual), a qual sustenta o modo de produção vigente. Demonstrar a eles/as como a divisão do trabalho, conforme elaborada por Safiotti (1987; 2013), sustenta as crenças que atribuem qualidades e limitações aos negros, às mulheres e à classe trabalhadora, visando forjar supostas vocações, habilidades para as atividades mais depreciadas com o intuito de assegurar os melhores lugares sociais aos homens brancos abastados.

Elevar esses pensamentos tão impregnados em nós à posição de mito, entendo-os como

construções histórico-sociais, com o objetivo de colocar a mulher numa posição de inferioridade, deve ser um dos objetivos da formação do ser humano.

1.5 Educação e Ideologia

No momento político atual, de exacerbamento do conservadorismo moral em nosso país, amparado por doutrinas religiosas, elegeu-se, no Brasil, em 2018, o presidente Jair Bolsonaro, que prometeu combater a “ideologia de gênero” nas escolas. Ele representa uma enorme parcela da sociedade que defende o que chamam de “neutralidade na educação”. No entanto, não existe educação neutra.

Embora algumas teorias que dão fundamento à educação se coloquem como isentas de vieses econômico-sociais na transmissão do conhecimento e da cultura, na prática não é bem assim. Ainda que não penda no favorecimento de um lado ou de outro, privilegiando classes ou grupos, por exemplo, “[...] o seu fazer se vincula a princípios que denunciam o seu engajamento social, econômico, político e ideológico, porque, além de receber as influências sociais, ela se estrutura a partir de visões de mundo e de um conceito acerca do ser humano” (PASSOS, ROCHA E BARRETO, 2011, p. 50).

Independentemente do que seja ideologia de gênero para as pessoas que defendem a imparcialidade na educação, reivindicar por uma educação sem ideologia é propagar um tipo de ideologia. A ideia de uma escola sem ideologia é uma forma de racionalizar a educação tradicional como uma educação neutra. Portanto, a defesa de uma escola sem ideologia é a defesa pela manutenção da ideologia das classes dominantes, no caso a ideologia burguesa na educação (educação tradicional) orientando princípios, finalidades e valores.

Dentro dessa educação neutra, valoriza-se o sexismo por meio de modos de ser homem e ser mulher compatíveis com a família tradicional, os valores morais e o caminho de deus. Então, para os defensores da educação neutra, ideologia seria a compreensão de que as distinções atribuídas às mulheres e aos homens não são a manifestação de diferenças naturais entre os sexos, mas representações sociais construídas sobre corpos sexuados. Logo, o que para os conservadores é ideologia de gênero, para a ciência é a base das teorias sobre gênero.

A qualificação do gênero como ideologia inverte a concepção materialista histórica dialética de ideologia, uma vez que ela é um dos instrumentos de dominação utilizados pela classe dominante, cuja função é legitimar a dominação como um fato dado, que sempre foi assim por vontade da natureza, de deus, enfim, fora do seu alcance de ação.

De outro lado, o gênero enquanto teoria engendrada por uma Ciência não ideológica,

mas é um instrumento de superação da dominação, pois

A teoria está encarregada de desvendar os processos reais e históricos enquanto resultados e enquanto condições da prática humana em situações determinadas, prática que dá origem a existência e à conservação da dominação de uns poucos sobre todos os outros. A teoria está encarregada de apontar os processos objetivos que conduzem à exploração e à dominação, e aqueles que podem conduzir à liberdade. (CHAUÍ, 2008, p. 75).

Logo, temos então duas concepções opostas de educação em jogo, uma que visa reproduzir a dominação masculina e a outra que objetiva oferecer subsídios a meninos²⁸ e meninas para se emanciparem de crenças e preconceitos que os colocaram na posição de reprodutores de ideologias sexistas e, portanto, de cúmplices de sua exploração.

As mulheres²⁹ são submetidas, à semelhança dos trabalhadores, por meio da divisão social e sexual do trabalho produzidas pela criação e difusão de ideologias. De forma que, entre as ideologias que atuam para dominação/exploração dos trabalhadores, estão as ideologias que inferiorizam as mulheres, pois a submissão das mulheres serve à acumulação do capital, como já explicamos anteriormente.

Consequentemente, entre as ideias educativas que servem à dominação de classe estão as ideologias para a submissão da mulher. E, em contrapartida, as teorias educacionais orientadas para a libertação de classe, necessariamente, se fundamentam também na libertação da mulher, tendo em vista que essa é condição para aquela.

Tendo esclarecido as relações entre dominação de classe e dominação da mulher, discutiremos, na sequência, como elas estão na base de dois pensamentos educacionais, hoje em disputa: o movimento Escola sem Partido e a Pedagogia Histórico-Crítica. Entendemos que esta abordagem contribuirá para apoiar a análise dos resultados do trabalho de campo, melhor situando a realidade das possibilidades de realização de uma educação emancipatória entre nossos entrevistados.

²⁸Saffioti (2013) ressalta que a dominação da mulher corresponde também à dominação do homem: “Sendo homens e mulheres seres complementares na produção e na reprodução da vida, fatos básicos da convivência social, nenhum fenômeno há que afete um, deixando de atingir o outro sexo. A não-percepção deste fato tem conduzido a concepções fechadas de masculinidade e de feminilidade. Na vida real, entretanto, as ações de homens e mulheres continuam a complementar-se de modo que à mistificação dos seres femininos corresponde a mistificação dos seres masculinos. Assim, não são apenas as mulheres que sofrem a atuação da mística feminina; desta constituem presas fáceis também os homens”. (p. 34).

²⁹Assim como a população negra, indígena e outras etnias.

1.6 O movimento Escola sem Partido e a Pedagogia Histórico-crítica

Desde 2014, o movimento Escola sem Partido³⁰ cresce em expressividade no meio político e sociedade civil. Sem dúvida, tornou-se o maior representante da educação para dominação. Não obstante, coloca-se como o lado submetido ao definir-se por um grupo de pais e alunos afligidos com o que denominam de contaminação político-ideológica das instituições educacionais.³¹ Afirmam que estudantes estão sendo vítimas de inculcação política, ideológica e partidária por militantes travestidos de professores. Seu objetivo, portanto, é combatê-la por meio da judicialização, começando por notificações extrajudiciais aos/às docentes “flagrados” (sic) nessas práticas. “Assim, o Escola sem Partido é uma estratégia dessa classe dominante que não se inibe de se apoiar no medo e na coerção para defender seus interesses” (RAMOS, 2017, p. 85).

O Escola sem Partido reconhece não existir neutralidade total na educação e advoga ser dever do professor persegui-la abordando a diversidade de perspectivas ideológicas. Utiliza-se da Convenção Americana de Direitos Humanos para sustentar o direito dos pais sobre a educação moral dos filhos. Todas essas ideias são pressupostos verdadeiros, porém, utilizados de forma ideológica, na tentativa de justificar práticas que os contradizem. Assim, é impossível legitimar suas ações coercitivas a fim de censurar a discussão de certos conteúdos na escola presumindo contemplar a pluralidade de ideias.

Em que se pese todas as estratégias discursivas, concordamos com a análise de Gadotti (2016) que denuncia o que o movimento deseja, de fato: exterminar certos conhecimentos do currículo por ameaçaram o projeto de sociedade que lhes convém. Apresenta-se como “uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária” para atribuir aparência de neutralidade ao currículo que advogam para a educação escolar, quando em verdade:

³⁰Escola sem Partido define-se como “[...] uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária.” por seu coordenador, Miguel Nagib. Disponível em: <www.escolasempartido.org/quem-somos> Acesso em: 18 jan. 2019.

Apesar de apresentar-se como associação, optamos referir a ele por movimento como verificamos na totalidade dos autores consultados que o abordam. O termo movimento é mais verossímil, pois é a forma como a Escola sem Partido se tornou conhecida em todo o país.

³¹Todas as informações a respeito do Escola sem Partido apresentadas neste estudo foram retiradas do site do próprio movimento. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org>> Acesso em: 18 jan. 2019. Espinosa e Queiroz (2017), em levantamento realizado, na busca pelos pais e estudantes de cuja iniciativa o Escola sem Partido afirma ter sido produto. No entanto, as pesquisadoras relatam, a falta de transparência do movimento quanto à publicação de listas com nomes de mantenedores, apoiadores e associados. Como a presente pesquisa, Espinosa e Queiroz (2017) apenas encontraram o nome de Miguel Nagib com vínculo formal ao movimento, na função de coordenador. Diante da situação, questiona-se a existência do Escola sem Partido enquanto organização coletiva popular e se coloca a possibilidade de ser uma iniciativa individual ou de grupos para os quais não é conveniente aparecerem vinculados à causa.

Essa escola “sem”, é também uma escola “com”, uma escola com propósitos bem definidos: ela se propõe a formar uma massa de indivíduos para aceitar, indiferentemente, políticas antissociais de um governo usurpador [governo de Michel Temer]. Essa política se baseia numa cultura da indiferença, individualista, quando não fascista, em relação à pobreza, em relação aos ‘de baixo’, como dizia Florestan Fernandes. (GADOTTI, 2016, p. 150)

Gadotti, assim, evidencia como a educação defendida pelo Escola sem Partido identifica-se com as políticas educacionais apresentadas no governo do presidente Michel Temer (08/2016-2018), representante do capital e, portanto, das classes dominantes. Essas, invariavelmente, detêm o poder de Estado e, por isso, da escola.³² Nesse sentido, Ramos (2017) é assertivo ao afirmar:

[...] a escola é, de fato, mais um aparelho privado de hegemonia, sendo, portanto, constituída por um conjunto de contradições e disputas de concepções de mundo. Uma das contradições virtuosas próprias à educação escolar é exatamente o fato de que o acesso ao conhecimento sistematizado pela classe trabalhadora possibilita a essa classe compreender o mundo e ampliar sua capacidade de transformá-lo, primeiramente no plano mais imediato de suas vidas e, mediatamente, por meio de sua organização coletiva. Assim, o sentido político do conhecimento está no fato de que o acesso a ele, pelos dominados, é força material na luta social. (RAMOS, 2017, p. 81).

O autor discute a instituição escolar sob os pressupostos marxianos quanto ao sistema de produção capitalista, suas contradições, presentes inclusive na escola. Instituição social, esta, ao mesmo tempo que serve à subordinação, serve à emancipação, dado que o conhecimento científico instrumentaliza os dominados na luta de classes. Destarte, o objetivo do Escola sem Partido é solapar esta contradição que ameaça a obscuridade do currículo escolar, o qual “confunde os modelos, as normas e as ideias da classe dominante com os da sociedade, e mesmo da humanidade” (CHARLOT, 1983, p. 20).

Encontra-se no site do Escola sem Partido,³³ no botão “educação moral”, 54 publicações, sendo 41 nas temáticas de gênero e/ou sexualidade, categorias imanentes. Sendo assim, 76% dos conteúdos atribuídos à educação moral são referentes ao que denominam ideologia de gênero, o restante divide-se em discussões defendendo o modelo de família tradicional, a religião cristã e

³²Marx e Engels (2001) observam que as classes que detêm os meios de produção material também possuem os meios de produção intelectual. Logo, além de dominar a produção material de uma época, dominam a produção intelectual. Não só a produção, mas a “[...] distribuição dos pensamentos de uma época; suas ideias são, portanto, as ideias dominantes de sua época.” (p.49) Estas “[...] nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes; [...] são as ideias de sua dominação”. (p. 48).

³³Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

denunciando a doutrinação nas escolas com ideias “satanistas” (sic), marxistas e petistas. Isto é, sendo o site do movimento seu principal indício de existência e divulgação, torna-se pertinente afirmar que a educação para igualdade de gênero seja alvo privilegiado do Escola sem Partido³⁴.

Entendemos assim, que o Escola sem Partido é, na verdade, uma Escola de partido único para qual a educação em gênero é uma ameaça à sua ideologia sexista, instrumento da dominação masculina. Por isso, afirmamos que a educação é política um espaço de disputa entre concepções de mundo, ou melhor, de classe. De um lado, educação para reprodução e, de outro, para emancipação.

Marx, ao responder as críticas feitas pela burguesia de que os comunistas estariam substituindo a educação da família por uma educação social, revelou quão antiga é a luta de classes pelo domínio da educação:

Mas a sua própria educação não é também determinada pela sociedade, pelas condições sociais em que educam seus filhos, pela intervenção direta ou indireta da sociedade por meio de suas escolas? Os comunistas não inventaram essa intromissão da sociedade na educação, procuraram apenas mudar seu caráter e arrancar a educação da influência da classe dominante. (MARX; ENGELS, 1998, p. 70).

Uma disputa que atravessa séculos e alcança os dias de hoje na figura do Escola sem Partido e nas concepções de educação inspiradas nos pressupostos marxistas de formação humana. Assim, intelectuais tais como Saviani (1997), Saviani e Duarte (2012), Gadotti (1995; 1998), Newton Duarte (1993), entre outros adotaram como fim último da educação a emancipação das classes oprimidas pela sociedade do capital.

A Pedagogia Histórico-crítica, formulada por Saviani (1997), representa uma das concepções educacionais mais bem elaboradas de educação a favor das classes dominadas. Ancora-se no materialismo histórico, considerando a natureza humana não inata, mas resultado da interação humana com o meio social/natural sobre sua base material (corpo biofísico).

Portanto, a formação humana decorre das experiências vividas pelos sujeitos. E quais são estas experiências? Todo e qualquer trabalho realizado pelos seres humanos, entendendo trabalho como qualquer ação intencional, com finalidade, realizada pelo homem. Logo, a formação humana realiza-se pelo trabalho (COSTA, 1996). Anteriormente ao advento da educação formal, a formação humana ocorria exclusivamente pelo trabalho, conforme explica

³⁴Manhas (2016) relata que o Escola sem Partido se formalizou enquanto associação para poder entrar com ações na Justiça. A primeira delas foi contra o INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), julgaram que o tema da redação do Enem de 2015, violência contra a mulher, seria doutrinador e partidário. Lembra o autor que a violência contra a mulher é reconhecida em diversos tratados internacionais sobre direitos humanos e alerta para a gravidade do problema no Brasil, que adentra inclusive as escolas.

Saviani: “No princípio, o homem agia sobre a natureza coletivamente e a educação coincidia com o próprio ato de agir e existir, com o trabalho, portanto. O ato de viver era o ato de se formar homem, de se educar” (SAVIANI, 1997, p. 109).

Marx (1985) apud Saviani (2012) afirma que o homem, ao trabalhar a natureza, ela aparece diante de si como sua obra e realidade, pois durante o processo de produção o homem se objetiva (seu intelecto, sua consciência, suas ações), então, o objeto do trabalho é a objetivação da vida humana. Nesse sentido, Saviani afirma que o ser humano se realiza efetivamente no produto de seu trabalho, mas observa, a partir da divisão social do trabalho imposta pelo capital, a classe dominante passa a se apropriar da produção dos trabalhadores, alienando-os do produto de seu trabalho e impedindo-os de compartilharem da riqueza material e não material produzida coletivamente. E, assim, negando-lhes a possibilidade de se realizarem e de se desenvolverem como seres genéricos (representantes do gênero humano).

Depreende-se, pois, que a formação do ser humano ocorria tanto pelo processo do trabalho (objetivação) quanto pela apropriação de seu produto (trabalho objetivado, conjunto de objetivações):

Ocorre que não há outra maneira de o indivíduo humano formar-se e desenvolver-se como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho. (SAVIANI, 2012, p. 22)

Ocorre que o modo de produção capitalista altera o processo de humanização. A formação dos trabalhadores é limitada na medida de sua exploração, na medida da alienação das riquezas que produzem pela burguesia. Quer dizer, quanto menos riqueza lhes sobrar da própria produção, menor será a quantidade de objetivações que terão disponíveis para apropriar-se e, por isso, mais restrita será sua formação.

A partir dessas considerações, apreendemos que a função social da escola é elevar o desenvolvimento precário dos filhos das classes trabalhadoras, decorrente de condições insipientes de vida material. Mas também complementar a formação dos estudantes de todas as classes, com a quantidade e complexidade dos saberes hoje exigidos pela vida social. A pedagogia histórico-crítica fundamenta-se nesse caminho:

[...] apreendendo a educação, isto é, o processo de formação humana, como o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história. Eis como a filosofia está concorrendo, na educação, para, a partir das relações alienadas, abolir os entraves que a forma social capitalista vem impondo ao desenvolvimento plenamente livre e universal do ser humano e de sua formação. (SAVIANI, 2012, p. 34).

Os entraves à plena formação dos seres humanos colocados pelo capital consistem na apropriação privada do saber, representado aí pela Filosofia. Tal qual o maquinário industrial, Saviani explica que o saber é o meio de produção no sistema capitalista. Em outras palavras, ter acesso ao saber é condição para a liberdade humana. Assim, os capitalistas, ao retirar do alcance dos trabalhadores conhecimentos relevantes, privam-lhes da consciência de classe e das determinações concretas que a sintetizam. Logo, privam-lhe do saber necessário à produção de novos saberes, à construção de sua emancipação.

Nesse sentido, Saviani (2012) denuncia a proliferação de pedagogias numa “[...] guerra permanente à socialização do conhecimento pela escola pública. O universo ideológico neoliberal e pós-moderno é visceralmente desvalorizador do conhecimento em suas formas mais elevadas” (p. 157). O Escola sem Partido segue a vertente das pedagogias neoliberais ao conceber o ato educativo como puramente técnico e descontaminado de valores³⁵.

Ao contrário, a Pedagogia Histórico-crítica concebe a educação como processo de humanização pela aquisição de saberes relevantes, quer dizer, dos clássicos (de Adam Smith a Karl Marx), os quais permitem a apreensão das contradições do sistema pelos trabalhadores e das determinações de sua exploração. Bem como a necessidade de se unirem contra a dominação de classe numa revolução, promovendo a socialização dos meios de produção e assim, a destruição do modo de produção capitalista.

Finalmente, reforçamos a tese de Saffioti (2013) de que libertação da totalidade das mulheres é inerente à superação do modo de produção capitalista, que vem reproduzindo representações sociais sexistas, as quais se incubem de produzir consenso na sociedade sobre certos talentos femininos e a falta de outros tantos. Ou seja, uma ideologia de gênero que motiva suas vítimas a se resignarem a uma vida de sacrifícios por terem nascido mulheres.

Tendo em vista, então, as ideologias envolvidas na submissão/exploração das mulheres,

³⁵Espinosa e Queiroz (2017) ao analisar pessoas com vínculo funcional ao Escola sem Partido e os grupos políticos que apoiam sua causa constatou “[...] relações nitidamente partidárias entre os ideólogos do Escola sem Partido com parlamentares com posições políticas retrógradas e conservadoras, [...] forte vínculo do Escola sem Partido com partidos ligados a segmentos evangélicos, como, por exemplo o PSC [...]” (p. 61) Fatos que denunciam a falácia do apartidarismo e da desvinculação ideológica do Escola sem Partido.

A vinculação ideológica do movimento ainda pode ser comprovada pela fala de Miguel Nagib (líder do Escola sem Partido) durante debate com a Comissão de Educação no Senado Federal: “Nosso projeto foi inspirado no Código de Defesa do Consumidor, ele intervém na relação entre fornecedores e consumidores para proteger a parte mais fraca dessa relação, que é o estudante, aquele indivíduo vulnerável que está se desenvolvendo.” Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jwGErV-1zUo>> Acesso em: 19 jan. 2019.

Na argumentação, é notória a concepção de educação como mercadoria, concebe a relação professor-aluno como vendedor-consumidor na qual os pais, representantes deste consumidor, têm o direito de escolher o que é ensinado a seus filhos uma vez que estão pagando.

pensar a educação pela perspectiva da pedagogia Histórico-crítica também é pensar uma educação para a libertação das mulheres. Pois, não existe formação de consciência de classe que não seja de gênero e raça, ao considerarmos as três determinações que atuam inter-relacionadas na dominação dos trabalhadores e trabalhadoras.

Tendo delineada aqui a disputa histórica sobre a educação pública, na qual competem concepções humanistas e economicistas, veremos o porquê o ensino médio se tornou campo preferencial destes embates.

1.7 Lei 1345/17 no contexto das políticas neoliberais

O ensino médio é definido pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996) como sendo a última etapa da educação básica, e a única etapa que tem, entre suas finalidades:

- I - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; (BRASIL, 1996, Art. 35)

É especificidade então, desta etapa educacional, preparar para o trabalho, para estudos posteriores e orientar a formação humana. Nesta, destacamos “o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Capacidades que remetem imediatamente ao que o Escola sem Partido visa combater ao cercear os/as jovens de compreender sua realidade. Fazem-no ao negar-lhes o debate sobre as determinações de classe e de gênero, por exemplo, inerentes à realidade e, portanto, a sua apreensão.

Restringir o acesso ao conhecimento, à crítica e à discussão, é a forma que os grupos conservadores encontraram para podar qualquer autonomia de opinião avessa aos seus interesses. Pela impossibilidade de defender expressamente seu projeto de sociedade, apresenta-o como uma educação neutra, puramente técnica, o que Girotto chama de escola do pensamento único.

O autor denomina escola do pensamento único um projeto de educação que marcou as políticas educacionais nos anos 1990 e voltou a aparecer com força nas últimas décadas, uma educação tecnicista e gerencialista. E, revela, é uma concepção de educação que tem atendido ao interesse de diferentes grupos, inclusive os do Escola sem Partido e, acima de tudo ao dos grupos empresariais.

Logo, a escola defendida pelos setores ligados ao capital e pelo Escola sem Partido é a mesma escola. Ou melhor, os grupos ligados ao capital, por vezes, também estão vinculados ao Escola sem Partido, como Espinosa e Queiroz (2017) demonstraram ao fazer a identificação de pessoas/grupos que defendam a causa do Escola sem Partido. Começando pelo fundador e coordenador do movimento, as autoras indentificaram, entre outros fatos, que já esteve vinculado ao Instituto Millenium, “um dos think-thank mais representativos do pensamento liberal brasileiro, onde participava como autor de artigos e doador, [...]” (ESPINOSA; QUEIROZ, 2017, p. 52), e que fez declarações públicas de simpatia, nas redes sociais, ao autodeclarado liberal e, atualmente, presidente, Jair Bolsonaro.

À semelhança da apuração feita com Nagib, as autoras procederam ao exame dos colaboradores mais evidentes do movimento que as conduziram para conexões com partidos políticos de direita, conservadores, evangélicos, movimentos de direita etc. Foram objetos de investigação, também, deputados e vereadores que estão entre os autores dos projetos de lei que reivindicam causas identificadas com as do Escola sem Partido. Eis a conclusão: “Assim, vemos a aderência ao Escola sem Partido de movimentos tanto conservadores quanto liberais, dentre eles os institutos e movimentos organizados de cunho liberal e o MBL, por exemplo” (ESPINOSA E QUEIROZ, 2017, p. 60).

Dessa maneira, podemos afirmar que os agentes políticos defensores do Escola sem Partido no Congresso ou no poder executivo são, em geral, liberais.³⁶ Ou seja, os adeptos do Escola sem Partido defendem um projeto liberal de sociedade e, conseqüentemente, de educação. Isto posto, explica a opção do presidente Michel Temer (08/2016-2018), liberal conservador, por um projeto de educação subordinado aos ditames do capital. Atender ao mercado, em se tratando de política educacional, significa qualificar mão-de-obra segundo sua demanda. Por isso, o ensino médio, dada a sua finalidade de preparo para o trabalho, tornou-se a “menina dos olhos” deste governo, que logo tratou de conduzir uma reforma nessa etapa educacional para atender ao empresariado:

Mais recentemente temos visto avançar a proposta de reformulação do Ensino Médio (divulgada em 22/09/2016), conduzida pela Secretaria Executiva do Ministério da Educação sob o atento acompanhamento (e por que não dizer direcionamento) de grupos empresariais (Itaú-Unibanco, Fundação Lemann, Todos pela Educação, SESI). Mais uma vez, sem a participação de alunos, professores e toda a comunidade escolar, tal projeto poderá resultar em um aumento da relação entre educação e mercado de trabalho, reforçando assim a concepção tecnicista que tem definido a escola de

³⁶Desconhecemos a existência de um social democrata (que o seja de fato), um esquerdista com aderência ao ideário do Escola sem Partido.

pensamento único nas últimas décadas no Brasil. Pode significar também, uma expressiva diminuição da carga horária destinada às disciplinas de Ciências Humanas, valendo ressaltar que as mesmas têm sido os principais alvos de ataques dos defensores do Escola Sem Partido. Qualquer semelhança, neste caso, não é mera coincidência. (GIROTTO, 2016, p. 72)

Ao colocar que os agentes envolvidos na reforma do ensino médio e o Escola sem Partido têm interesse na mesma concepção de educação, o autor sugere o que Espinosa e Queiroz (2017) já tiveram suficientes evidências: os apoiadores do Escola sem Partido são liberais conservadores. Por isso, afirmamos categoricamente que, em nosso tempo, a maior ameaça à uma educação emancipadora, em qualquer perspectiva: de gênero, de classe ou de raça, é a escola neutra, a escola “sem” partido.

Desafortunadamente, as previsões de Girotto quanto à reforma do ensino médio concretizaram-se. Estreitou-se a ligação entre educação e mercado de trabalho e, praticamente, anulou-se a importância das ciências humanas. Dentre as modificações no currículo, destacamos a retirada da obrigatoriedade dos conteúdos de filosofia, sociologia, educação física e artes que, após protestos,³⁷ foi revertida em uma inserção marginal: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. (BRASIL, 2017a, Art. 35-A, § 2º).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referida na lei, trata-se de núcleo comum de curso obrigatório para todos os estudantes do ensino médio formado por quatro áreas de conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas. Dentro dessa base comum, as únicas disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio serão a Língua Portuguesa e a Matemática.

Além da formação comum, a reforma instituiu cinco itinerários formativos dentre os quais o estudante deverá optar por um deles. Quatro deles são homônimos e correspondentes às áreas de conhecimento da BNCC e um deles constitui uma formação técnica. São eles: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional.

³⁷ A retirada da obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia e outros pontos polêmicos do projeto de reforma do ensino médio instituído pelo governo do presidente Michel Temer causaram manifestações estudantis contra essa reforma nas maiores capitais brasileiras. Notícias sobre as manifestações estão disponíveis em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1817078-estudantes-fazem-ato-em-sp-contra-reforma-Michel-Temer-para-o-ensino-medio.shtml>>; <<https://www.redebrasilatual.com.br/politica/2016/11/manifestantes-ocupam-ruas-de-brasilia-contra-pec-55-e-reforma-do-ensino-medio-9588/>>; <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/estudantes-fazem-protesto-contra-a-mp-do-ensino-medio-em-curitiba-215fy48esu5whrt18flxi4xcg/>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

A partir dessas pontuações, já é possível inferir as mudanças pretendidas no currículo do ensino médio: a diluição das disciplinas em grandes áreas visa esvaziar o conhecimento tornando-o fluido, superficial e flexível. Os únicos conhecimentos expressamente valorizados pela reforma foram os de Língua Portuguesa, de Matemática e de Inglês, tanto que se garantiu que existam como disciplinas obrigatórias.

De outro lado, os conhecimentos manifestadamente indesejados são apenas os das ciências humanas: Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física. Isso porque foram esses conteúdos que o governo intencionou, inicialmente, retirar a obrigatoriedade.

Note-se como as escolhas conduzidas produzem uma escola do pensamento único, conforme descrita por Girotto (2016). Um ensino médio no qual é facultativo o ensino de filosofia, sociologia e artes, no qual o currículo das ciências humanas é algo vago e difuso, é, portanto, um ensino médio do pensamento único, almejado pelo Escola sem Partido e pelos capitalistas. Ambos não admitem ser contestados e barrados em seus projetos de educação.

O estreitamento das relações entre escola e mercado de trabalho é confirmada por Ferreti e Silva (2017). A autora explica que o governo Michel Temer, neoliberal, afeito a modernização tecnológica e ao capitalismo financeiro, e sua MP 746/16, remetem a política educacional da década de 1990. Para ela, há uma retomada de uma concepção de ensino médio cuja finalidade subsumiu-se à adequação ao mercado de trabalho e ao cumprimento das recomendações dos organismos internacionais.

Segundo a autora, a mercantilização produzida pela reforma do ensino médio ocorre em duas perspectivas. A primeira se refere a mercantilização do currículo e observa que, a Lei 1345/17 define o currículo por competências, como foi feito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999) e, recentemente, na BNCC do ensino médio. Retomando os mesmo discursos sobre a inevitabilidade de adequar-se às mudanças do mercado de trabalho,

[...] a centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma “formação administrada”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. Ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das proposições, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia. (SILVA, 2018, p. 11).

Acrescentamos que a formação puramente técnica se faz também em sacrifício da mudança, na sublevação dos/das trabalhadores/as, dos/das negras e das mulheres contra a sua

dominação, exploração. Em sacrifício do conhecimento da realidade que não é aparente, e assim, da possibilidade de recusa ao que se impõe e a quem impõe. Portanto, apenas o conhecimento técnico é conveniente para a massa que compõe o alunado das escolas públicas. A segunda perspectiva em que a mercantilização se faz presente na reforma diz respeito ao financiamento público, abriu-se a possibilidade de transferência de recurso público para o setor privado em duas situações: para oferta do itinerário de formação técnica e profissional e de educação na modalidade à distância, compondo esta parte da carga horária do ensino médio.

Oliveira e Oliveira (2019) investigaram três das instituições privadas com maior abrangência de atuação em parcerias educacionais público-privadas nos âmbitos federal e estadual. E, seu estudo evidenciou “uma proposta de formação da juventude brasileira de ensino médio, calcada no projeto formativo do campo econômico” (p. 1). Dessa forma, os empresários do campo educacional lucram dobrado ao ofertar serviços educacionais para o governo. Uma vez pela prestação de serviços educacionais feita em benefício próprio, pois utilizam a educação pública para adequar a formação dos/das jovens às demandas do sistema produtivo, ou seja, de suas empresas.

Como afirma Silva e Scheibe (2017), o ensino médio tornou-se, desde a promulgação da LDB (1996), “alvo de disputa” entre uma concepção humanista de educação e essa educação decretada pela Lei 13.415/17. Desde a chegada ao poder pelo Partido dos Trabalhadores vigoraram políticas para a formação integral do cidadão. E sua saída, após o *impeachment*, marcou o retorno da educação tecnicista, cuja finalidade é incrementar a acumulação de capital. Nesse contexto recente, situa-se a promulgação da reforma do ensino médio e a homologação da BNCC desta mesma etapa de educação.

Foi por esse preocupante cenário da atual legislação/regulamentação imposta à última etapa da educação básica que a escolhemos para integrar nosso estudo. Aqueles que fazem as leis subestimam a capacidade de alunos/as e professores/as de não se identificarem com um currículo rígido, mecanizado, sem espaço para pensarem sua vida real: falta de saneamento, desemprego, transporte público, uso de drogas, questionamentos sobre sua sexualidade, assédio/violência contra mulher etc.

Sendo assim, optamos, então, por professores/as do ensino médio para participar desta pesquisa sabendo que poderíamos contribuir em sua reflexão sobre as relações de gênero em nossa sociedade. Responder a nosso questionário foi a primeira etapa desta reflexão, a qual se complementará na ação de formação, prevista como devolução da pesquisa às instituições participantes.

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE GÊNERO (2003-2018)

Esta análise de políticas públicas se circunscreve ao período de tempo compreendido pelos governos Lula (2003-2010), Dilma Rousseff (2011-08/2016) e Michel Temer (08/2016-2018). Os dois primeiros caracterizaram-se pela promoção de políticas sociais, visando o atendimento da população mais pobre e dos grupos historicamente marginalizados como mulheres, negros, índios e homossexuais. Tais políticas são decorrentes da matriz econômica adotada pelos governos do Partido dos Trabalhadores, a chamada neodesenvolvimentista. Essa é caracterizada pela intervenção do governo na economia, subsidiando empresas nacionais e o aumento de renda da população com vistas ao crescimento econômico do país.

Chegada a crise econômica e política em 2013, veremos a eclosão de movimentos sociais iniciados com as jornadas de junho, o crescimento da direita e do conservadorismo³⁸ entre a população impulsionado pela instabilidade, causando temores que tomaram conta do país. Nesse contexto, ocorre o que consideramos o marco do retrocesso nas políticas para as questões de gênero: o termo gênero foi suprimido do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) aprovado pelo Congresso Nacional em junho de 2014. Um grande retrocesso em relação ao PNE (2001-2009) no qual o gênero aparece em alguns tópicos.³⁹

A partir de então, os movimentos da sociedade civil que ergueram como bandeira “Deus, pátria e família” têm conquistado muitos simpatizantes, descaracterizando o conceito de gênero com o que chamam de ideologia de gênero. Os representantes mais emblemáticos de tais movimentos manifestam-se em favor de um projeto de lei denominado Programa Escola sem Partido – PL 867/2015 (BRASIL, 2015a), contra a pluralidade de ideias na educação.⁴⁰

³⁸Movimento formado por pessoas, as quais acreditam que é preciso “por ordem” no Brasil, resgatando valores tradicionais e de Deus. Assim, não aceitam indivíduos que não se moldem ao modelo patriarcal de família: gays, lésbicas, transexuais, travestis e mulheres que rejeitem papéis historicamente atribuídos à elas – de mãe, esposa e dona de casa, por exemplo.

³⁹Segundo (2004) as questões de gênero aparecem de forma pontual no PNE (2001-2009): como um dos critérios do programa de avaliação do livro didático, incluído nas diretrizes curriculares dos cursos de formação docente e como questão relevante a ser coletada pelo questionário integrante do Exame Nacional de Cursos e considerada na formulação de políticas de gênero para a educação superior.

⁴⁰ O projeto de lei em questão está disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>> Acesso em : 17 mar. 2019.

Segundo Fernanda Pereira de Moura, pesquisadora do Escola sem Partido, de 2014 até meados de 2017, 62 projetos de lei relacionados ao Escola sem Partido tramitaram no Congresso Nacional e no legislativo estadual e municipal, de pelo menos 12 estados e 23 cidades. Disponível em: <<http://www.deolhonosplanos.org.br/projetos-lei-escola-sem-partido/>> Acesso em: 17 mar. 2019.

Conforme discutiremos mais a frente, esses movimentos cresceram muito em 2014 e 2015, durante a aprovação dos planos estaduais e municipais de educação, atuando maciçamente em casas legislativas e escolas públicas, objetivando censurar a laicidade do Estado bem como os princípios do Estado para a educação presentes na Constituição Federal: “II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...]” (BRASIL, 1988, Art.206).

Visavam constranger parlamentares e educadores a excluir dos planos de educação e da escola, respectivamente, conteúdos relativos à sexualidade, identidade de gênero e a discussão sobre a complexa conjuntura política daquele momento. Na sequência, analisaremos a retração das políticas voltadas para a igualdade de gênero na educação, a partir da implantação de uma matriz neoliberal de governo pelo presidente Michel Temer (08/2016- 2018).

2.1 Governos Lula e Dilma Rousseff: tempos de avanços limitados das políticas de gênero

A eleição para presidente de 2002 aconteceu num momento de crise econômica nacional e internacional, a qual evidenciava um esgotamento dos governos neoliberais hegemônicos no planeta. Neste contexto de incerteza, Lula conquista certa confiança do empresariado, com a Carta ao Povo Brasileiro, e, após três candidaturas com programas de grande apelo popular, conquista o apoio e os votos e da população brasileira elegendo-se com a proposta de um novo modelo de governo, chamado por Erber (2011) de “convenção neodesenvolvimentista”.

Segundo o autor, o neodesenvolvimentismo tem duas esferas, social e econômica. A primeira se vincula às políticas de inclusão social pelo aumento de renda dos mais pobres e a segunda, às políticas de subsídios às empresas nacionais, por exemplo. São intervenções que visam aumentar o consumo das massas, fortalecer a indústria, o empresariado nacional, alavancando o crescimento da economia do país. Traduzindo-se numa conciliação de grupos e interesses:

Pode-se interpretar tal discurso [de Lula] como o reconhecimento da necessidade de uma nova ‘convenção de desenvolvimento’, ratificada pelo recuo da convenção neoliberal [...] O apelo a um ‘pacto social amplo’ também era consistente com o ‘presidencialismo de coalizão’ que caracteriza o sistema político brasileiro e que obriga o Presidente a realizar coalizões com forças que não sustentaram a sua candidatura e que têm objetivos programáticos (quando os têm) distintos. (ERBER, 2011, p. 37).

O termo presidencialismo de coalizão, referido pelo autor, foi cunhado por Sérgio Henrique Abranches, que já fazia severas críticas ao sistema político brasileiro que seria

implantado pela nova Constituição, durante os trabalhos da Assembleia Constituinte.

[...] o Brasil é o único país que além de combinar a proporcionalidade, o multipartidarismo e o “presidencialismo imperial”, organiza o Executivo com base em grandes coalizões. A esse traço peculiar da institucionalidade concreta brasileira chamarei, à falta de melhor nome, “presidencialismo de coalizão” [...]. (ABRANCHES, 1988, p. 21-22).

Assim, por meio deste sistema político, Lula e Dilma Rousseff conseguiram conciliar o atendimento às demandas das classes populares e grupos sociais marginalizados: mulheres, comunidade negra, indígena, LGBT com as das classes políticas dominantes: empresários, ruralistas e também aos interesses do mercado a que estão atrelados: mercado externo e investidores internacionais.

As políticas para a igualdade de gênero dos governos Lula e Dilma Rousseff iniciam-se no primeiro mandato de Lula (2003-2006) com a transformação da Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher em Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República – SPM/PR. Além disso, tirou a nova Secretaria do Ministério da Justiça, concedendo a ela status de Ministério:

São criados os cargos de natureza especial de [...] e de Secretário Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República:
 § 1 Os cargos referidos no **caput** terão prerrogativas, garantias, vantagens e direitos equivalentes aos de Ministro de Estado. (BRASIL, 2003a, Art. 38)

A elevação de escalão da SPM/PR, conferiu a ela maior autonomia de gestão. Entre suas competências estavam “elaborar o planejamento de gênero que contribua na ação do governo federal e demais esferas de governo, com vistas à promoção de igualdade;” (BRASIL, 2003b, Art. 1, inciso III). Observa-se que o órgão já nasce associado ao conceito de gênero, num período em que o termo não sofria ataques na dimensão do que acontece hoje, como será discutido mais adiante.

O Conselho Nacional do Direito da Mulher (CNDM), existente desde 1985, com a criação da SPM/PR passou a ser vinculado a ela. Antes, também era subordinado ao Ministério da Justiça.

A reorganização de órgãos do governo pressupõe uma nova forma de atuação do Estado na formulação e na implementação de políticas sociais, chamando a sociedade civil a participar desses processos por meio da realização das Conferências Nacionais de Política para as Mulheres, que resultaram na elaboração dos Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres

(PNPM), referentes aos anos de 2004, 2008 e 2013 (MENICUCCI, 2014, p. 11).⁴¹

Menicucci⁴² (2014, p. 17) destaca que “as desigualdades de gênero são multicausais e exigem políticas públicas articuladas e transversais, que deem conta dos mecanismos mais profundos que a sustentam”. Ou seja, reconhece-se que a reprodução da desigualdade de gênero ocorre nas diversas instâncias sociais: na família, no mercado de trabalho, nos sistemas de educação e saúde. Portanto, a implementação dos PNPM ocorre de maneira transversal, com a atuação articulada de diversos órgãos governamentais: ministérios, secretarias e instâncias de governo nas esferas estaduais e municipais.

Na área da educação, como proposta dos PNPM, destacam-se o Programa Mulher e Ciência e os cursos a distância: Gênero e Diversidade na Escola (GDE) e Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR).⁴³

O Programa Mulher e Ciência objetiva estimular a produção de trabalhos a partir da reflexão sobre as questões de gênero, a inserção das mulheres nas carreiras das ciências exatas e tecnológicas. O programa é composto de 4 iniciativas: Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero; Editais Relações de Gênero, Mulheres e Feminismos; Pensando Gênero e Ciências; Meninas e Jovens Fazendo Ciência, Tecnologia e Inovação.

Merece destaque o prêmio Construindo a Igualdade de Gênero por ter tido várias edições e maior abrangência de participantes. Prevê a inscrição de alunos de ensino médio, graduação e pós-graduação, que são divididos em categorias por grau de formação. Há categorias institucionais para escolas e secretarias estaduais e municipais de educação. O concurso escolhe as melhores produções (redações, artigos, projetos) acerca de temas: relações de gênero, mulheres e feminismos. A primeira edição foi em 2005 e já se encontrava na 11ª edição, que estava prevista para 2016, foi adiada para 2017 e acabou não ocorrendo. Vale lembrar que a interrupção das edições coincide com o momento do *impeachment* da então presidenta, Dilma Rousseff.

O curso a distância, Gênero e Diversidade na Escola (GDE), teve sua primeira edição

⁴¹ Apesar da realização da 4ª Conferência Nacional de Políticas para Mulheres em 2016 e da conclusão de seu documento final, ainda não foi pactuado com os ministérios as propostas de modificação do Plano, conforme a proposta inicial.

⁴² Eleonora Menicucci de Oliveira é militante do movimento feminista, professora e pesquisadora da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp. Seus estudos concentram-se na condição das mulheres brasileiras: saúde, violência e trabalho. Acumula participações em conselhos, comissões, consultorias em políticas públicas e direitos das mulheres. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/area-imprensa/documentos-1/perfil-eleonora-menicucci>>. Acesso em: 17 jun. 2017. Ainda, ocupou o cargo de Ministra-Chefe da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres de 2012-2016

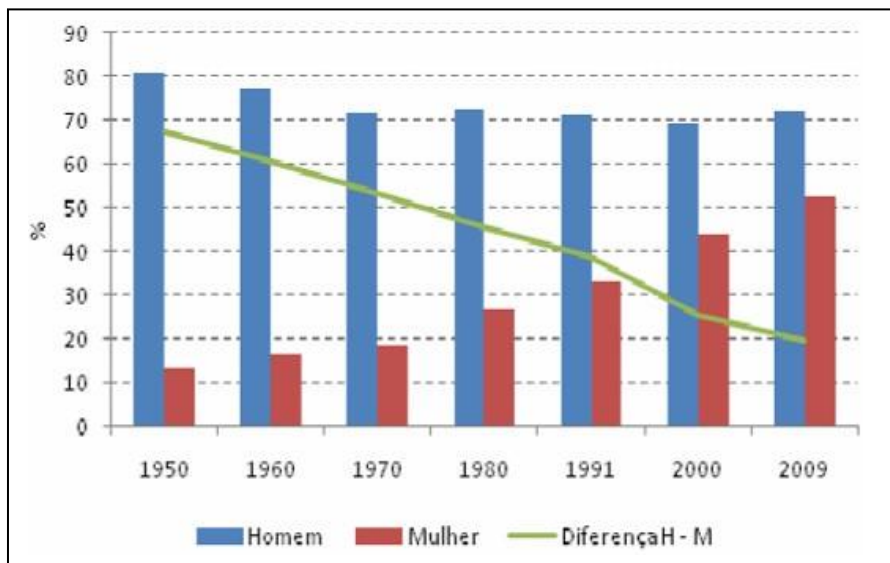
⁴³ Informações sobre o programa e os cursos em: <<http://www.spm.gov.br/assuntos/educacao-cultura-e-ciencia/programas-acoas>>. Acesso em 17 de jul. 2017.

em 2006, uma ação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) do Centro Latino Americano de Sexualidade e Direitos Humanos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (CLAM/UERJ) e do British Council (Conselho Britânico), em colaboração com outras secretarias do MEC. O curso é destinado a formação continuada de docentes em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais, que foi expandido e executado em convênio com muitas universidades públicas do país (VIANNA; UNBEHAUM, 2016, p. 92- 93).

A partir da experiência do curso GDE, foi organizado o Curso Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP – GeR) destinados a servidores/as públicos a fim de capacitá-los a elaborar, implementar, monitorar e avaliar a transversalidade de gênero e raça em programas e ações. Tratada a organização do governo para o fomento e materialização de políticas de igualdade de gênero, elencaremos, abaixo, algumas conquistas no âmbito da legislação educacional nacional que contribuiram para a formação para a superação dos papéis historicamente atribuídos às mulheres.

Uma destas conquistas, em 2007, foi a extensão do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) - transformado em Fundo da Educação Básica (Fundeb). Assim, o investimento do fundo passou a ser dividido também entre a Educação Infantil. O financiamento da educação infantil foi uma concretização de uma reivindicação antiga, pela oferta de creches públicas e gratuitas, desde os movimentos de mulheres trabalhadoras da década de 1970, época em que ocorreu a entrada maciça de mulheres no mercado de trabalho.

GRÁFICO 1 - TAXA DE PARTICIPAÇÃO NA POPULAÇÃO ECONOMICANTE ATIVA – PEA, POR SEXO – BRASIL 1950-2009

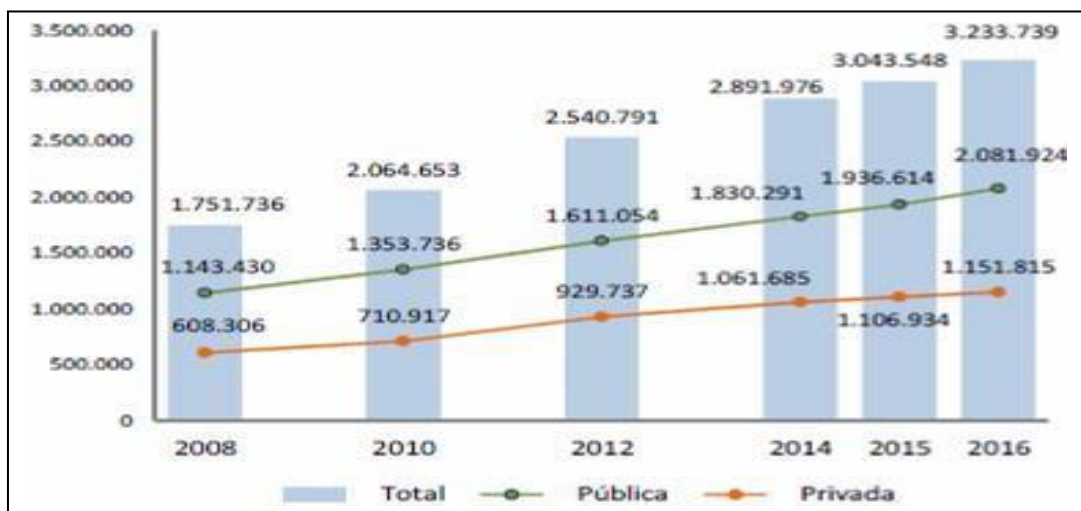


Fonte: IBGE censos demográficos de 1950-2000 e PNAD 2009 apud ALVES e CAVENAGHI (2012, p. 93).

Pelo gráfico, pode-se constatar que entre os anos 1950 e 1970 o crescimento do número de mulheres entre os trabalhadores é pequeno e a partir da década de 1970 ele é claramente acentuado.

Observa-se que a conquista foi também das crianças pequenas, que desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) passaram a ter direito à educação formal, superando o caráter assistencialista das creches e pré-escolas. A reserva de financiamento para a educação infantil contribuiu para o aumento expressivo do número de matrículas na educação de crianças nesse nível de ensino público. Nas creches, a evolução pode ser percebida a partir de 2008, ano seguinte à aprovação da lei.

GRÁFICO 2 - MATRÍCULAS EM CRECHE POR REDE DE ENSINO - BRASIL 2008-2016



Fonte: INEP (2017, p. 12).

Outra conquista ocorreu em 2008, com a lei 11.738, estabelecendo um piso salarial nacional para os profissionais do magistério da educação básica e também a obrigatoriedade de 1/3 da carga horária de trabalho ser destinada à atividades extraclasse, como a preparação de aulas. Considera-se essa política de valorização do magistério da educação básica, uma política para as mulheres, já que 81% dos/as docentes deste nível de ensino são mulheres, conforme se segue:

TABELA 3 - DOCENTES POR SEXO E ETAPA DE ENSINO – BRASIL – 2009/2013/2017

		BRASIL		ED. INFANTIL		ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS		ENSINO MÉDIO	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2009	FEMININO	1.535.919	82,7	365.664	96,8	670.359	90,9	577.652	73,6	295.335	64,2
	MASCULINO	321.359	17,3	11.896	3,2	67.474	9,1	207.557	26,4	164.688	35,8
	TOTAL	1.857.278		377.560		737.833		785.209		460.023	
2013	FEMININO	1.644.717	81,5	463.860	96,9	675.710	90,1	570.673	71,1	312.717	61,6
	MASCULINO	372.354	18,5	14.951	3,1	74.656	9,9	232.229	28,9	194.900	38,4
	TOTAL	2.017.071		478.811		750.366		802.902		507.617	
2017	FEMININO	1.683.772	81,0	538.708	96,6	677.219	88,9	527.146	68,9	303.900	59,6
	MASCULINO	395.138	19,0	18.833	3,4	84.518	11,1	237.585	31,1	205.894	40,4
	TOTAL	2.078.910		557.541		761.737		764.731		509.794	

Fonte: Carvalho (2018, p. 18).

Embora seja nítida a redução da proporção de mulheres no período considerado, ela foi significativa apenas nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Portanto, “[...] o que se pode dizer é que a docência se mostra, ainda hoje, como uma boa oportunidade de trabalho para as mulheres” (CARVALHO, 2018, p. 18).

À semelhança do processo de formulação das PNPMs no que concerne ao trabalho coletivo compartilhado, seguiu-se a reformulação/criação de diretrizes curriculares, ao longo dos mandatos de Lula e Dilma Rousseff. Sua produção se deu em meio democrático, entre debates e audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) com a participação de profissionais da educação, como especialistas e pesquisadores.

Analisamos as diretrizes curriculares dirigidas à educação básica em vigor até o impeachment de Dilma Rousseff da presidência: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010a), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010b), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012a), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2012b), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica (BRASIL, 2012c) e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012d). Todas elas contemplam a perspectiva da educação para igualdade e diversidade de gênero, à exceção das diretrizes para a educação indígena, conforme

o quadro 1:

QUADRO 1 - A QUESTÃO DO GÊNERO NAS DIRETRIZES CURRICULARES DIRIGIDAS À EDUCAÇÃO BÁSICA EM VIGOR ATÉ O IMPEACHMENT DA PRESIDENTE DILMA ROUSSEFF

Diretriz Curricular	Inserção do tema gênero
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010)	“Art. 43 [...] § 3º A missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero , etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico [...]” (BRASIL, 2010a, p. 14, grifo nosso).
Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009)	“Art. 7º [...] a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: [...] V – [...] com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero , regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2009, p. 2, grifo nosso).
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (2010)	“Art. 16 [...] Temas como saúde, sexualidade e gênero , vida familiar e social, assim como [...] devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo”. (BRASIL, 2010b, p. 5, grifo nosso).
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012)	“Art. 16. O projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar: [...] XV- valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero , identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual [...]”. (BRASIL, 2012a, p. 7, grifo nosso).
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (2012)	“Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: [...] XI- reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo”. (BRASIL, 2012b, p. 3, grifo nosso).
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012)	Não localizado.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2012)	“Art. 7º A Educação Escolar Quilombola rege-se nas suas práticas e ações político- pedagógicas pelos seguintes princípios: [...] XX- reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero ”. (BRASIL, 2012d, p. 5-6, grifo nosso).

Fonte: Brasil (2009; 2010a; 2010b; 2012a; 2012b; 2012c; 2012d). Elaboração da autora.

No entanto, notadamente, a ausência de menção a gênero no texto destas se deve ao respeito às concepções de gênero dos povos indígenas. Conforme se pode constatar pelo exposto no parecer de tais diretrizes:

Na organização dos espaços e dos tempos da Educação Infantil nas escolas indígenas, deve se observar as seguintes orientações:
[...] h) a organização das crianças por gênero deve também ser definida por cada comunidade, tanto na organização da escola, quanto nas atividades e nos aprendizados específicos; (BRASIL, 2012c, p. 14).

Assim, os governos Lula e Dilma Rousseff preocuparam-se em garantir princípios inclusivos e solidários à educação, valorizando a diversidade dos brasileiros sejam eles mulheres, população negra, indígena ou LGBT. Contudo, diante das inerentes contradições da realidade, houve retrocessos nas políticas educacionais durante esse período.

Elencaremos, então, talvez a maior entre essas contradições, o conhecido presidencialismo de coalizão, na qual os presidentes negociam posições ideológicas em troca de uma boa relação com as classes influentes na política. Exemplificaremos esse tipo de presidencialismo de coalizão, com ações do governo que contribuíram para a reprodução da desigualdade de gênero na educação no período em questão.

Em 2010, foi promulgado um acordo entre o Estado brasileiro e a Santa-Sé, relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil. Tal acordo foi assinado em visita do então presidente Lula ao Vaticano em 2009 e promulgado pelo Decreto nº 7.107, em 2010. De acordo com o governo brasileiro, o objetivo do acordo foi conferir segurança jurídica às relações do Brasil com a Santa Sé “[...] sempre de acordo com o princípio de laicidade do Estado”⁴⁴. No entanto, o texto final do acordo evidencia privilégios para a religião católica dentro de um Estado laico.

De acordo com Cunha (2009, p. 266-267), às vésperas de um encontro pessoal do papa Bento XVI com Lula, com o objetivo de discutir sobre o acordo proposto pela Igreja Católica, o presidente manifestou sua posição em separar suas convicções individuais de sua função de chefe de Estado quando declarou à imprensa ter duas posições quanto ao aborto: uma pessoal – contra a interrupção da gravidez – e outra como chefe de Estado – consciente do dever de abordar o tema sob a ótica da esfera da saúde pública.

No caso do acordo Brasil-Santa Sé, Cunha (2009) discutiu a possibilidade de Lula não ter agido com a mesma impessoalidade que teve em relação ao aborto. Segundo o autor, a dívida pessoal de Lula com a Igreja Católica, representada na pessoa do cardeal Cláudio Hummes, foi decisiva para que o presidente abrisse mão de suas convicções éticas na política.⁴⁵ Assim como a escolha pelo Vaticano de colocar Hummes como articulador do acordo foi providencial: “Não é descabido pensar que o articulador da concordata, do lado do Vaticano, tenha sido, justamente, o cardeal Hummes, antigo amigo de Lula e dona Marisa, alguém que dificilmente teria um

⁴⁴Informação retirada de página oficial do Ministério das Relações Exteriores em 24/04/17, disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/ficha-pais/5556-santa-se>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

⁴⁵Cunha (2009) explica que a amizade do cardeal Cláudio Hummes com Lula remonta à época das greves dos trabalhadores em São Bernardo, quando Hummes era bispo desta cidade e Lula presidente do sindicato dos metalúrgicos. O então bispo apoiou os movimentos dos metalúrgicos, protegendo seus líderes da polícia.

pedido negado pelo presidente” (2009, p. 267).

A homologação deste acordo reforça a presença do ensino religioso nas escolas públicas, cuja pertinência tem sido cada vez mais discutida. Segundo Ação Educativa (2013, p. 110) o ensino religioso é um “[...] obstáculo concreto para a implementação de programas comprometidos com a educação em gênero e sexualidade [...]”. Cita, por exemplo, que temas como prevenção ao HIV/AIDS, diversidade sexual e métodos contraceptivos acabam sendo colocados numa esfera moral.

Citaremos outra demonstração do “presidencialismo de coalizão”, ocorrida no governo Dilma Rousseff. O chamado “veto ao kit anti-homofobia” pela presidenta, em 2011, resultou da pressão dos líderes religiosos do Congresso e de grande parte da população brasileira, que comprou a polêmica construída pela mídia⁴⁶ em torno do material. Há também fortes evidências de que chantagem política por parte de parlamentares, como revelou a nota oficial da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais - ALGBT publicada como resposta ao veto: “Os direitos humanos de um determinado segmento da sociedade não podem, jamais, virar moeda de troca nas negociações políticas. Esperamos que a suspensão do kit não tenha acontecido por esse motivo[...]”.⁴⁷

A negociação política citada pela nota oficial da ALGBT se refere a que teria ocorrido entre o poder executivo e os parlamentares religiosos para que estes não apoiassem a oposição no pedido de convocação do então ministro Antônio Palloci para dar explicações, no Congresso, sobre as contas de sua empresa de consultoria.⁴⁸

Há de se destacar que o veto ao material surpreendeu a Frente Parlamentar pela Cidadania LGBT, que contava com 175 parlamentares do Congresso, tendo em vista que a presidenta havia se mostrado receptiva às ações afirmativas dos direitos da população LGBT anteriormente.⁴⁹

⁴⁶Vários veículos de imprensa deram destaque ao fato, entre eles: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/veja-videos-do-kit-antihomofobia-do-mec/n1596964952707.html>>; <<https://oglobo.globo.com/politica/diferentemente-do-divulgado-kits-anti-homofobia-eram-para-criancas-de-11-anos-2764570>>; <<http://epreditoria.com.br/gentenova/escola-incentiva-homossexualismo/>>. Acessos em: 18 jun.2017.

⁴⁷Fragmento da nota oficial da ALGBT sobre a suspensão do kit educativo do projeto Escola Sem Homofobia disponível na íntegra em: <<https://nemge.wordpress.com/2011/06/01/nota-oficial-da-abglgt-sobre-a-suspensao-do-kit-educativo-do-projeto-escola-sem-homofobia/>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

⁴⁸Informação coletada da revista carta capital disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/movimento-gay-reage-a-suspensa>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

⁴⁹Durante as eleições presidenciais de 2010, a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABLGT) divulgou, em 15/10/2010, carta aberta a José Serra e Dilma Rousseff pedindo que reafirmem a posição favorável que tiveram durante os governos de Fernando Henrique Cardoso e Lula, respectivamente. “Candidata Dilma Rousseff: a senhora ajudou a coordenar o governo que mais fez pela população LGBT, que criou o programa Brasil sem Homofobia, e o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT, com diversas ações. A senhora assinou, junto com o presidente Lula, o decreto de Convocação

Dessa forma, o veto se apresenta como mais um exemplo de como a materialização ou não das políticas educacionais com perspectivas de gênero - inseridas de uma forma mais ampla nas políticas de caráter progressistas características dos governos em questão – não dependeu apenas da posição político ideológica manifesta pelas plataformas destes governos, mas de como essa posição se tornou objeto de negociação entre os agentes políticos.

2.1.2 Crise econômica e fortalecimento do conservadorismo

Enquanto a matriz econômica neodesenvolvimental logrou o crescimento da economia brasileira de 2003 a 2012, os governos deste período tiveram relativo sucesso no convencimento dos setores mais conservadores da oposição direita em não se oporem às políticas de apoio do governo às causas dos movimentos de LGBT, de mulheres e de grupos raciais discriminados em nossa sociedade.

No entanto, em 2013, o modelo econômico adotado chega ao seu limite, o que se manifesta no agravamento da crise: alta da inflação, desemprego e recessão da economia. Destarte, a operação Lava-Jato denuncia diversos integrantes do governo por corrupção. Os veículos de comunicação, os analistas econômicos passam a legitimar a tese dos parlamentares de centro-direita, que viam na crise econômica e política do governo uma oportunidade para ascenderem ao poder por meio do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff.

É nesse contexto que o governo perde sua base: muitos parlamentares da base e da oposição que eram abertos a negociação “desembarcaram do governo”. Os direitistas conservadores naquela legislatura predominavam com folga e depois de seu rompimento total com o executivo não se intimidaram em defender suas posições ideológicas.

Foi nesse cenário que as pautas para a igualdade de gênero começaram a ser intensamente solapadas não só no Congresso, mas também por movimentos da sociedade civil contrários aos direitos humanos que ganharam simpatia de grande parte da população. Os pesquisadores⁵⁰ têm diversas explicações para o ressurgimento da força dos movimentos sociais de direita no mundo, incluindo o Brasil, que têm derrubado os governos de esquerda, social democratas elegendo representantes da extrema-direita neoliberais, xenófobos, com ideias contrárias aos direitos humanos.

da I Conferência LGBT do mundo. A senhora já disse, inúmeras vezes, que o aborto é uma questão de saúde pública e não uma questão de polícia.” Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,abltg-repudia-preconceito-na-campanha-em-carta-aberta-a-Dilma-Rousseff-e-serra,625282>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

⁵⁰Teixeira (2010); Codato, Bolognesi e Roeder (2015); Chaia e Brugnago (2014) e Milman (2000).

Infelizmente a discussão da origem e difusão dos ideais neoliberais entre a população brasileira a partir das jornadas de junho e manifestações pró-impeachment não cabe no escopo deste trabalho.⁵¹ A prioridade a seguir, é abordar, a partir desta conjuntura, o que consideramos o primeiro retrocesso na legislação educacional brasileira relativa às questões de gênero: o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) e a expansão dos movimentos inspirados no movimento Escola sem Partido.

2.1.3 (Des)construção do projeto de lei do Plano Nacional de Educação (2011-2020)

Durante o governo Lula, com vistas a tornar o Plano Nacional de Educação (PNE) uma lei mais efetiva, o art. 214 da Constituição Federal, relativo ao PNE foi modificado pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009. Dentre as alterações: de plurianual, o plano passou a ter duração definida, decenal e foi acrescentada uma estrutura com diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação. E o mais importante, estabeleceu que o plano deverá conter uma meta de financiamento a ser definida na forma de proporção do Produto Interno Bruto (PIB).

As alterações feitas pela emenda foram fundamentais para a expectativa de que, pela primeira vez na história dos planos nacionais de educação, o próximo PNE fosse de fato cumprido, principalmente por causa da previsão de financiamento. Esta é fundamental para que a sociedade e o próprio governo façam um acompanhamento da execução do plano, já que sua materialização deve ir até o ponto em que toda a reserva de recursos tenha sido aplicada.

Como já dissemos, o governo Lula democratizou a construção das políticas públicas, convocando a sociedade a construí-las junto aos órgãos do governo. Assim, em 2010, o MEC organizou a primeira Conferência Nacional de Educação (CONAE), cujo principal objetivo foi trazer a contribuição das organizações da sociedade para a construção do projeto de lei do PNE (2011-2020).⁵² Antecederam a CONAE, conferências municipais e estaduais.

Foi com grande entusiasmo que os representantes do Fórum Nacional de Educação⁵³ entregaram ao MEC o documento final da Conferência (BRASIL, 2010c). Gomes (2011, p.

⁵¹Sobre a adesão da população brasileira aos ideais neoliberais a partir de 2013 ver capítulo de autoria de Marilena Chauí “A nova classe trabalhadora e a ascensão do conservadorismo” no livro *Porque gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. Disponível em: <http://politicaedireito.org/br/wp-content/uploads/2017/02/Por-que-Gritamos-Golpe_-Ivana-Jinkings.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2017.

⁵²O tema central da conferência intitulou-se “Conae: Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”.

⁵³Importante destacar que a criação do Fórum Nacional de Educação foi uma das deliberações da CONAE de 2010 atendidas pelo MEC, que o instituiu pela Portaria nº 1.470, de 2010. O Fórum é permanente e tem entre suas atribuições organizar as conferências nacionais de educação.

96) acertou quando disse que “No encaminhamento desse novo PNE ao legislativo, com certeza não haverá PNE da CONAE e o do executivo, mas sim um só PNE [...]”. É verdade, não houve dois documentos como no PNE anterior, mas as contribuições da Conferência foram muito reduzidas no documento de autoria de técnicos do MEC, que foi enviado ao Congresso como Projeto de Lei 8.035/2010 (BRASIL, 2010d).

Assim, de acordo com Dourado, o projeto do executivo para o PNE, não representou suficientemente as demandas da população para a educação. Por isso, o autor chama a sociedade para intervir junto aos parlamentares para que o projeto seja aperfeiçoado com as deliberações negociadas pelo povo na Conferência:

Ao analisar, no entanto, as metas e estratégias do projeto enviado ao Congresso Nacional pelo Executivo Federal, é preciso lutar por ajustes no Projeto de Lei do PNE (nº 8.035/2010), de modo a garantir, no conjunto do plano, as prioridades, objetivos, metas e anseios da sociedade civil organizada. (DOURADO, 2011, p. 188)

No que se refere ao combate à desigualdade de gênero, não há nenhuma referência no projeto de lei. Há uma única menção a gênero entre as estratégias da meta 3 referente à universalização do atendimento escolar a toda população de 15 a 17 anos e à elevação de matrículas no ensino médio dessa faixa etária: “3.9) Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (BRASIL, 2010).

Quanto a esta isolada menção a questões de gênero, “[...] cabe indagar se o Estado não deveria ser mais incisivo e implementar programas de prevenção que visem não somente a evasão, mas, sim, a superação de discriminação de gênero e diversidade sexual. A estratégia deveria inserir também a questão étnico-racial” (GOMES, 2011, p. 252).

Para além da posição da autora, defendemos que o preconceito e discriminação relacionados à orientação sexual ou à identidade de gênero deveriam constar entre as metas do PNE, na perspectiva de combatê-los e não aparecer em uma estratégia como uma das causas da evasão escolar. Nada menor do que isso deveria ser aceito, pois a garantia da dignidade da pessoa humana é um dos princípios fundamentais do Estado Brasileiro (BRASIL, 1988).

O projeto de lei do PNE (2011-2020) iniciou a tramitação na Câmara dos Deputados, onde recebeu alterações da Comissão Especial destinada a proferir parecer ao projeto, que o reelaborou sob novo texto, enviado à casa do Senado para proposições.

Embora pareça duvidosa a afirmação, pelo ceticismo do brasileiro em relação aos políticos, o substitutivo ao projeto adotado pela Câmara contemplou melhor as demandas do documento da

CONAE do que o projeto original elaborado pelo MEC no que se refere às questões de gênero. No projeto original elas foram tratadas uma só vez no item 3.9 “Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero [...]” (BRASIL, 2010d, p. 7).

A Comissão Especial da Câmara teve o mérito incluir entre as diretrizes do projeto, o relevo para a igualdade de gênero e orientação sexual, assim como para a igualdade racial e regional. A inserção foi feita por complementação do Art. 2º, Inciso III: “superação das desigualdades educacionais;”, o qual foi redigido com acréscimos: “superação das desigualdades educacionais, *com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual*” (BRASIL, 2012e, p. 1, grifo nosso).

Após passar por comissões e ter sido levada a plenário no Senado, o projeto de lei volta à apreciação da Câmara para que as “contribuições” daquela casa fossem avaliadas. Em suma, no que tange às temáticas de gênero, a Comissão Especial da Câmara sintetizou as propostas do Substitutivo do Senado ao projeto do PNE: “supressão, em todo o texto, da flexão de gênero, adotando a forma genérica masculina”; no Art .2, Inciso III, “referência genérica às formas de discriminação, retirando a exemplificação”⁵⁴ e, no Inciso V do mesmo artigo, “acréscimo de menção a valores éticos e morais da sociedade”⁵⁵ (BRASIL, 2013, p. 116).

Ademais, o conteúdo da estratégia 3.12 foi reorganizado sob a estratégia 3.13 deste Substitutivo: “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (BRASIL, 2013, p. 64). Observa-se que o Senado eliminou, do conteúdo do item 3.12 do Substitutivo da Câmara, a menção à discriminação racial, de orientação sexual e de identidade de gênero.

Salienta-se que o texto do Senado não foi produto somente das comissões pelas quais tramitou nesta casa. Ele foi a plenário e, portanto, aprovado por no mínimo mais da metade dos senadores. O fato comprova que a maioria dos senadores do mandato anterior já tinha posições mais conversadoras; já que o voto democrático foi pela extirpação das especificidades de gênero e inserção “dos valores morais”.

Ao analisar o documento do Senado, o relator da Comissão Especial da Câmara, deputado Ângelo Vanhoni, não concordou com as propostas de alteração. No entanto, a

⁵⁴A exemplificação da discriminação se refere aos termos: “racial, regional, de gênero e de orientação sexual”.

⁵⁵No Art. 2, inciso V do projeto de lei enviado ao Senado pela Câmara consta: “formação para o trabalho e para a cidadania.”.

Comissão Especial da Câmara aprovou as alterações, rejeitando apenas a recomendação de supressão da flexão de gênero em todo o texto em favor da forma genérica masculina.

Na sequência, a Comissão Especial de Câmara encaminhou o projeto de lei reformulado para o Plenário, com as referências à igualdade de gênero, à orientação sexual e à identidade de gênero já excluídas do texto. Era a derradeira chance de que algum deputado conseguisse uma emenda reinserindo as menções ao gênero no projeto.

Apesar de toda a luta das organizações da sociedade civil, atuando constantemente durante toda a tramitação do projeto na Câmara dos deputados - em audiências, consultas públicas e votações – elas não conseguiram conscientizar a maioria deles da importância da permanência das questões de gênero no PNE. Aprovado pela presidenta Dilma Rousseff, o projeto foi sancionado na Lei nº 13.005 de 2014 (BRASIL, 2014).

A retirada do gênero do PNE 2014-2024 foi a primeira grande conquista do levante conservador que emergira com força no Brasil neste ano. Posteriormente, a onda conservadora acabou dividindo a sociedade civil entre aqueles a favor de uma educação para a democracia e aqueles por uma educação moral cristã.

2.1.4 Avanço dos movimentos conservadores versus resistência das organizações sociais pró-igualdade de gênero

As organizações pró igualdade de gênero perderam a batalha no Congresso, com a retirada de qualquer menção ao gênero no texto do PNE. Mas a luta não havia terminado, faltava a construção dos planos estaduais e municipais de educação. Nesse sentido, a luta de ideias continuava e passou-se a intervir sobre a tramitação dos planos estaduais e municipais sendo que os grupos conservadores atuaram para garantir a exclusão do gênero também deles.

É certo que a pressão sobre a tramitação dos planos locais terminou com a omissão do termo em questão de muitos deles como comprova nota pública⁵⁶ do Conselho Nacional de Educação:

O CNE manifesta sua surpresa – pelas normas e orientações em vigor – e preocupação com planos de educação que vem sendo elaborados por entes federativos brasileiros e que têm omitido, deliberadamente, fundamentos, metodologias e procedimentos em relação ao trato das questões relativas à diversidade cultural e de gênero, já devidamente consagrados no corpus normativo do País para a construção da cidadania de segmentos específicos da população brasileira e sobre o qual não pode permanecer qualquer dúvida quanto à propriedade de seu tratamento no campo da educação. (BRASIL, 2015b, p. 2)

⁵⁶A Nota Pública do CNE de 1º de setembro de 2015 foi direcionada às Assembleias Legislativas, à Câmara Legislativa do DF, às Câmaras de Vereadores, aos Conselhos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação e à Sociedade Brasileira

Ademais, na nota, o CNE orienta a explicitação, nos planos educacionais, do que chama de singularidades, ou seja, a especificação de termos genéricos tais quais diversidade e qualquer discriminação. Explica que tanto a omissão quanto a generalização invisibilizam realidades que não são nomeadas. Além disso, foi enfática ao afirmar que os planos que não tratassem das singularidades deveriam ser revisados. Dessa maneira, a nota legitimou a necessidade da presença dos temas relacionados ao gênero no currículo escolar.

No mesmo empenho, mas de outro lado, naquele onde as políticas educacionais se materializam ou não, nas escolas, parte da comunidade escolar, principalmente estudantes secundaristas e professores, discutiam o embate político ideológico em torno das relações de gênero e do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (2011-08/2016). Muitos professores manifestaram-se a favor das discussões de gênero na escola e contra o *impeachment*. Isto incomodou muitos pais, grupos religiosos e gestores escolares com posicionamento contrário.

Assim, estes passaram a pressionar professores por cumprirem seu trabalho conforme preconiza a LDB (1996): defendendo o pluralismo de ideias e a com a liberdade para divulgar o pensamento.

Surgiram várias organizações contrárias à exposição de conteúdos políticos e relativos ao gênero nas escolas, entre as mais conhecidas, a associação Escola sem Partido, já aqui referenciada. Suas ações consistem em combater o que chamam de doutrinação ideológica e ideologia de gênero⁵⁷ nas escolas. Para isto, intimidam gestores e professores: verbalmente, com notificações extrajudiciais, abertura de processos.

Para conter a atuação massiva de tais grupos em todo o país, várias das organizações que atuaram na tramitação do PNE no Congresso Nacional e na CONAE 2010: Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação, Cladem – Comitê Latino Americano e do Caribe em Defesa dos Direitos da Mulher, Geledés – Instituto da Mulher Negra, Ecos – Comunicação em Sexualidade, Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais - ALGBT e CFÊMEA – Centro Feminista de Estudos e Assessoria e Campanha Nacional pelo Direito à Educação continuaram a intervir junto aos poderes da República para conter a

⁵⁷ Na notificação extrajudicial disponibilizada no site oficial da associação Escola sem Partido, várias ações descritas poderiam se encaixar no que é referido como doutrinação ideológica, entre elas: “f) sob qualquer pretexto, veicular conteúdo ou realizar atividades de cunho religioso ou moral que possam estar em desacordo com as convicções dos pais dos alunos;”. No que diz respeito à “ideologia de gênero” é descrito “h) adotar, promover, aplicar ou, de qualquer forma, submeter os alunos aos postulados da teoria ou ideologia de gênero”. Convém esclarecer que as orientações do MEC e das associações relacionadas à educação como Anped, Fórum Nacional de Educação e ONU mulheres são para a abordagem científica do gênero na educação como categoria conceitual e analítica.

[...] onda que varreu o país entre 2014 e 2015 de questionamento do lugar de gênero, sexualidade e raça nos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de educação, protagonizada por grupos religiosos fundamentalistas cristãos, durante a tramitação dos planos nas respectivas casas legislativas. (AÇÃO EDUCATIVA et al, 2016a, p.16)

As organizações acima citadas, apresentaram em 10 de maio de 2016, à Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão - PFDC uma representação conjunta solicitando “que seja aberto procedimento de investigação e sejam tomadas providências legais sobre a atuação organizada de religiosos fundamentalistas e seus apoiadores [...] visando cercear o direito à educação para a igualdade de gênero, raça, orientação sexual e identidade de gênero [...] (ACÃO EDUCATIVA et al., 2016b, p.7).

Entre outros pedidos, o documento também requereu à PFDC emissão de parecer jurídico sobre as práticas abusivas adotadas por tais grupos para subsidiar “[...] operadores jurídicos, sociedade civil organizada, escolas e educadores de elementos suficientes para que possam continuar a realizar e a fortalecer o direito à educação para a igualdade de gênero, raça e sexualidade hoje cotidianamente ameaçado” (ACÃO EDUCATIVA et al., 2016b, p. 7).

Junto à representação, foi entregue um dossiê com informações que comprovam manifestações de intolerância por determinados grupos com pessoas que não se encaixam no modelo de indivíduo que sua religião ou moral consideram como dignos. Acreditam que homossexuais e mulheres não devam ter os mesmos direitos e espaço na sociedade que heterossexuais e homens. Acreditam que qualquer conhecimento que não coadune com seus valores não deva ser abordado nas escolas (AÇÃO EDUCATIVA et al, 2016c).

A resposta da PFDC à representação, veio após 10 meses de espera, por meio da Nota Técnica nº2/2017/PFDC, e contemplou parte das demandas apresentadas pelas organizações: abertura de procedimento investigativo, recomendação ao Ministério da Educação sobre o direito à educação sobre as questões relacionadas ao gênero e emissão de parecer jurídico sobre a atuação dos grupos em questão.

Apesar do dossiê conter vários documentos, a nota tomou como objeto de investigação apenas um vídeo e modelo de notificação extrajudicial de autoria do Procurador Geral da República Guilherme Schelb.⁵⁸

⁵⁸ Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xqYPWg-c6m8>>. Acesso em: 18 mar. 2019. No vídeo, o procurador Guilherme Schelb indica o site www.bit.ly/protegerfamilias, o qual não está mais disponível na internet.

No vídeo, Schelb se apresenta como Procurador Geral da República e discorre sobre a implantação da “ideologia de gênero” em escolas públicas e particulares, a abordagem de temas sobre sexo e sexualidade e a relativização de “conceitos morais de masculinidade e feminilidade” em sala de aula. Na sequência, direciona o espectador a um link, no qual ele terá acesso a um modelo de notificação extrajudicial que poderá utilizar caso seja contra as ações descritas na escola de seu filho. Explica que o documento é um aviso formal sobre a suposta ilegalidade de expor os referidos conteúdos a crianças e adolescentes na escola e que caso a escola não atenda à notificação, poderá ser processada.

A nota técnica da PFDC não pontua ilegalidade no conteúdo do vídeo, mas conclui que o modelo de notificação extrajudicial incorre em discriminação inconstitucional por “referir-se de forma preconceituosa à homossexualidade, bissexualidade e transexualidade (adjetivadas de ‘comportamentos sexuais especiais’) como critério para diferenciação entre o que deve e o que não deve ser falado em ambiente escolar”. (BRASIL, 2018a, p. 47)

A nota acrescenta ainda: “No caso, o silenciamento imposto implica na impossibilidade de se abordar o gravíssimo problema das violências diárias, cometidas nas escolas contra todas as crianças e adolescentes que não se comportam segundo os padrões heteronormativos de masculinidade e feminilidade” (BRASIL, 2018a, p. 47).

O documento referencia ampla base jurídica⁵⁹ sobre o tema, brasileira e internacional, defendendo uma educação “democrática e pluralista” para a “igualdade e não discriminação”, sem censura aos temas associados à orientação sexual e identidade de gênero.

Enfim, apenas com alguns exemplos, buscamos evidenciar aqui como a sociedade organizada foi e tem sido determinante no embate contra a supressão das questões de gênero na educação, reunindo-se para exigir do poder judiciário posição e providências sobre a atuação abusiva de grupos contrários a liberdade de ensinar e aprender.

O judiciário, por sua vez, tem cumprido as referidas demandas, conforme ocorreu na

⁵⁹ Algumas bases jurídicas da Nota Técnica nº2/2017/PFDC: Art. 1º, inciso V, art. 3º, inciso IV e art. 206, inciso III da Constituição sobre, respectivamente, o valor do pluralismo político, da não discriminação de qualquer forma e do pluralismo de ideias;

Art. 1º da Lei (1996) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que distingue educação formal, educação não-formal e educação informal;

Jurisprudência da Corte Europeia de Direitos Humanos relativa ao Art. 2º do Protocolo 1 da Convenção Europeia sobre o dever do Estado, no que se refere à oferta educacional, de respeitar o direito dos pais de garantir educação consoante seus princípios religiosos e filosóficos;

Jurisprudência norte-americana no caso *Parker v. Hurley* julgado em 2008 pelo Tribunal Federal do 1º Circuito dos EUA.

Parecer da Procuradoria Geral da República para as Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADINs) 5.537/AL e 5.580/AL.

expedição da Nota Técnica da PFDC examinada acima, declarando a inconstitucionalidade do modelo de notificação extrajudicial do procurador Guilherme Schelb.

Também, recentemente, o Supremo Tribunal Federal (STF) concedeu liminar suspendendo integralmente a Lei 7.800/2016, do estado de Alagoas. A lei, referente ao programa Escola Livre, é similar aos Projetos de Lei PL 7.180/14⁶⁰ e PLS 193/16⁶¹, que tramitam no âmbito federal, e a outros, inclusive já aprovados nas esferas estaduais e municipais. A partir desta liminar tem-se agora jurisprudência para os casos similares de tentativas de impedir os/as estudantes ao acesso ao conhecimento das questões de gênero na escola.

Ademais, devido mérito deve ser conferido ao poder executivo federal, pela expedição da Nota Pública do CNE (BRASIL, 2015b) orientando as casas legislativas sobre seu dever de revisar planos educacionais “incompletos”. Além de outras manifestações contra a repressão da liberdade na educação.⁶²

Pela análise dos fatos, é perceptível que o ataque à diversidade de concepções e de cidadãos, durante o mandato de Dilma Rousseff, foi principalmente protagonizado pelo poder legislativo, espaço onde os representantes do povo brasileiro desconstruíram o PNE, excluíram os conteúdos relacionados às temáticas de gênero de quase de planos de educação, apresentaram projetos do tipo “Lei da mordaza”⁶³ que estão tramitando e alguns já foram aprovados, como aconteceu no estado de Alagoas.

Com o *impeachment*, a mudança de presidente também significou mudança de modelo de governo. É o fim de uma fase neodesenvolvimentista.

2.2 Governo Michel Temer (08/2016-2018): tempos de perdas nas políticas de gênero

Com o afastamento da presidenta Dilma Rousseff, em menos de um mês de sua posse como presidente interino, Michel Temer desconstrói a concepção de políticas sociais lapidada nos 12 anos anteriores.

⁶⁰ O PL altera a Lei (1996) - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, substituindo o inciso VIII, do Art. 3, que trata da gestão democrática pelo texto: “respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas”.

⁶¹ O PLS 193/16 também altera a Lei (1996), incluindo nela o “Programa Escola sem Partido”, contendo 10 artigos.

⁶² Nota Técnica n. 24/2015 – CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC, Ministério da Educação, 17/08/2015 e Nota Pública “MEC repudia tentativas de cerceamento dos princípios e fins da educação brasileira”, 04/05/16.

⁶³ Os projetos “lei da mordaza”, como são chamados pelos críticos, têm em comum o objetivo de restringir os conteúdos da educação formal, de forma que só devem ser abordados pelo professor conhecimentos que estejam de acordo com as convicções religiosas, morais e filosóficas dos pais dos alunos.

O governo interino extinguiu o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos criado pelo governo Dilma Rousseff, aos exatos 38 dias de governo com a junção de quatro secretarias, entre elas a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres – SPM/PR. Diluem-se os Ministérios novamente em secretarias que se tornaram pastas de terceiro escalão subordinadas ao Ministério da Justiça e Cidadania. A mudança demonstra a retirada de prioridade das políticas sociais.

Em entrevista, Menicucci (2017, p.2) denuncia a retirada de uma mulher e onze ministras do centro do poder por Michel Temer para formar um governo dirigido só por homens. Explica que o fato não é apenas um retrocesso simbólico, implica em políticas imbricadas numa visão masculina da realidade. Nesse sentido, coloca a criação das diretrizes para o serviço de responsabilização e educação do autor da violência contra a mulher como um desvio do recurso do atendimento às mulheres para os homens:

Nós temos que tratar a mulher agredida. Isso é desvio de função, é desvio de foco. Eu sou contra. Eu não sou contra tratar o agressor, mas o tratar o agressor passa uma postura de que a agressão à mulher é uma coisa de doente mental e não é. É uma coisa de violência, de mau caráter, de patriarcado, é não entender essa compreensão. Então, desviar recursos de atendimento às mulheres para o homem...o agressor tem que ser preso, medida protetiva, tem que ser preso, tem que responder processo, a lei do feminicídio está aí. (MENICUCCI, 2017, p. 3)

Ou seja, neste governo há política educacional para os homens financiada com recursos destinados às políticas para mulheres. Além dos desvios a cientista política denuncia os cortes nas políticas direcionadas às mulheres, cita Simone de Beauvoir, afirmando que “Em momentos de crises, [...], são nas ações voltadas para a vida das mulheres que os cortes vêm primeiro”. (MENICUCCI, 2017, p.2). Explica que a ordem das coisas são assim porque as bases das políticas neoliberais estão no patriarcalismo⁶⁴.

Para entender como esse corte atingiu as políticas para as mulheres, recorreremos ao monitoramento da sociedade civil, representada na figura do Instituto de Estudos Socioeconômicos – INESC, que entrevistou gestoras de destacadas ONGs do Brasil, que atuam em defesa das mulheres.⁶⁵ Eis o relato de duas delas sobre cortes de recursos realizados pelo

⁶⁴Sobre o patriarcalismo: “É caracterizado por uma autoridade imposta institucionalmente, do homem sobre as mulheres e filhos no ambiente familiar, permeando toda a organização da sociedade, da produção e do consumo, da política, à legislação e à cultura. [...] funda a estrutura da sociedade e recebe reforço institucional, nesse contexto, relacionamentos interpessoais e personalidade, são marcados pela dominação e violência. (BARRETO, 2004, p. 64).

⁶⁵A entrevista concedida por Valdecir Nascimento (coordenadora executiva do Odara – Instituto da Mulher Negra) e por Guacira César (diretora do CFÊMEA) ao INESC está disponível em:

governo a gestão de recursos para programas sociais direcionados às mulheres.

Valdecir Nascimento, coordenadora executiva do Odara – Instituto da Mulher Negra, o Programa da Igualdade Racial e Superação do Racismo afirmou que foram autorizados 39 milhões em 2016, para e gastos 32 milhões; para 2017, o valor autorizado sofreu redução de 15 milhões. O programa atua com ênfase para a juventude e mulheres negras.⁶⁶

Guacira César, diretora do Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFÊMEA) revelou que, para o Programa de Política para as Mulheres: Promoção da Igualdade e Enfrentamento à Violência, em 2016, foram autorizados 116 milhões e gastos apenas 83 milhões. E, em 2017, foram autorizados 23 milhões a menos.

Lembramos que os cortes sobre os programas da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) atingem as políticas educacionais de gênero, já que a atuação da Secretaria ocorre articulada com outras instâncias: Ministério da Saúde, do Trabalho, da Educação etc. Quanto as políticas educacionais propriamente ditas de gênero, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica.

2.2.1 A Base Nacional Comum Curricular: mais um golpe na educação para a igualdade de gênero

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um marco normatizador do currículo da Educação Básica. Desde que foi prevista, em 1988, na Constituição, reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996) e, depois, pelo Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) acumularam-se 26 anos de falta de vontade política até que em 2014,⁶⁷ sob a presidência de Dilma Rousseff (2011-08/2016), deu-se início às discussões sobre uma BNCC. (AGUIAR, 2018).

Ao longo da elaboração da BNCC, de sua criação à homologação⁶⁸ pelo ministro da Educação, José Mendonça Filho, as questões de gênero bem como a dimensão omnilateral do ser humano foram veementemente solapadas entre sua segunda e a sua última versão. A

<<https://www.inesc.org.br/noticias/noticias-do-inesc/2017/marco/com-desmonte-institucional-e-orcamento-reduzido-direitos-das-mulheres-estao-sob-ataque>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

⁶⁶A contextualização do Programa da Igualdade Racial e Superação do Racismo, seus objetivos, indicadores e relatório de avaliação podem ser consultados em: <<https://ppacidadeao.planejamento.gov.br/sitioPPA/paginas/todoppa/objetivos.xhtml?programa=20>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

⁶⁷O CNE deu início ao processo de discussão sobre o tema da BNCC a partir da constituição de uma Comissão Bicameral criada pela Portaria CNE/CP nº 11/2014. (AGUIAR, 2018, p. 9).x

⁶⁸O governo Michel Temer (09/2016-2018) optou por elaborar a BNCC em duas fases. Na primeira foi produzida a BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, homologada em 20/12/2017 e na segunda fase, trabalhou-se com BNCC do ensino médio, homologada em 14/12/2018.

despeito de não ter sido submetida à aprovação pelo Congresso, a base foi vitimada pelos mesmos atores que desmontaram o PNE (2014-2024): cristãos fundamentalistas, conservadores e a bancada BBB⁶⁹ (da Bala, da Bíblia e do Boi), fato confirmado por Dourado:

[...] o documento sofreu reformulações em decorrência de pressões de setores conservadores, resultando na exclusão de questões relativas à identidade de gênero em sua formulação.⁷ Tendência que já fora observada quando da aprovação do Plano Nacional de Educação (DOURADO, 2016 apud ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 51).

E, no caso da BNCC, inclusive o governo teve sua parte na exclusão das questões de gênero. Com ações discretas, o presidente Michel Temer teve papel destacado para a descaracterização da segunda versão da base com a troca dos conselheiros do CNE. Por esse motivo, o ex-conselheiro do CNE, César Callegari, afirmou “Não há mais oposição dentro do Conselho, isso ficou claro” (FIOCRUZ, 2018) ao se referir à votação no CNE que aprovou a BNCC do Ensino Médio em dezembro de 2018.

A retirada da transversalidade de gênero dos conteúdos da base acompanha a exclusão da dimensão social da educação. Pois tais preocupações não eram compatíveis com as políticas de ajuste fiscal do governo Michel Temer, dentro de uma visão economicista de mundo. Seu foco é a acumulação de capital cuja base é o individualismo e a competitividade, assim não há espaço para investimento cujo retorno seja apenas social.

A prioridade do Estado, então, dirige-se aos agentes econômicos. Atuam juntos na exploração dos mercados. Inclusive, colocam a educação *pública*, as políticas educacionais à disposição dos capitalistas, como explicam Adrião e Peroni:

De modo geral, o texto aprovado da BNCC alinha-se a orientações globais assentadas na Estratégia 2020 do Banco Mundial (BM) “Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento”, segundo a qual os sistemas educacionais deveriam ser ressignificados e entendidos como o conjunto de situações e estratégias de aprendizagem ofertadas pelo setor público ou privado (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 51).

Ou seja, a proposta de BNCC defendida pelo então governo Michel Temer tem compromisso com a formação de recursos humanos para o empresariado. Se há descompasso entre os salários de mulheres e homens desempenhando a mesma função, este fato é muito conveniente para os capitalistas que as contratam. Vai ao encontro do que afirma Saffioti (2013) sobre a relação, já citada, existente entre a persistência com que o patriarcado vem resistindo e

⁶⁹Bancada BBB é o nome pelo qual é conhecida a união entre as bancadas armamentista (da bala), ruralista (do boi) e evangélica (da bíblia). Essas três frentes comumente reúnem votos para aprovar pautas conservadoras.

o capitalismo.

A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), em manifestação pública, declararam-se contrárias à proposta de BNCC do ensino médio apresentada pelo MEC à consulta pública, em 2015. No que se refere à dimensão social da educação, na qual se insere a temática de gênero, avaliaram:

Do ponto de vista da formação cidadã, para além do problema criado com a redução e desobrigação do Estado e das escolas com a área das “Ciências Sociais”, fundamentais para uma formação crítica que habilite educandos a melhor intervir na sociedade, a proposta representa um golpe na educação voltada a este fim, bem como aos direitos humanos e o respeito à pluralidade, postura que reforça preconceitos e práticas discriminatórias de caráter machista, racista, homofóbico, misógino, entre outras calcadas em preconceitos diversos, abrindo caminho para práticas de violência e exclusão social, comprometendo, portanto, a promoção da igualdade social. (ANPED; ABdC, 2015, p. 2).

A crítica refere-se à modelização eurocêntrica conferida à formação humana, o que desconsidera a diversidade dos/as brasileiros/as: cultural, étnica, de classe, de gênero etc. A conformação da existência humana resulta da seleção aleatória dos temas e conteúdos que compõem a base. Não atendem as necessidades dos/as alunos/as de “uma formação humana para o exercício da cidadania e dos direitos sociais” (ANPED; ABdC, 2015, p. 14). Ou seja, a BNCC do ensino médio foi elaborada para atender as necessidades de habilidades e competências do setor produtivo e não aos reais interesses de mulheres e homens.

A elaboração da BNCC até sua segunda versão se deu de forma integrada, articulando-se as bases dos três níveis da educação básica. No entanto, após a posse de Michel Temer⁷⁰, sua gestão optou por dividir a construção da BNCC. Assim, a terceira versão deixou de contemplar a base do ensino médio, deixada para ser trabalhada posteriormente. Logo, em 2017 foi homologada a BNCC da educação infantil e ensino fundamental e, um ano depois, a BNCC do ensino médio. Em seguida, juntou-se o conteúdo dos dois documentos e foi homologado um terceiro, a versão final da BNCC.

Diante dessa tramitação complexa de documentos, vimo-nos perante a impossibilidade de comparar as várias versões já que seus conteúdos deixaram de ser equivalentes em determinado momento. Resolvemos este problema ao optar por colocar em sequência as partes dos cinco documentos que tratam da base da educação infantil e do ensino fundamental na tabela 2.

⁷⁰Com o afastamento da presidenta Dilma Rousseff, durante o processo de *impeachment*, o vice-presidente Michel Temer toma posse como presidente interino no dia 12 de maio de 2016.

Da mesma forma, organizamos as quatro partes relativas à base do ensino médio na tabela 3. O critério utilizado para fazer o recorte destas partes foi a seleção dos capítulos que tratam exclusivamente da base de um nível de ensino. Assim, em nossa análise, não contabilizamos introduções, capítulos sobre legislação ou discorrendo sobre a educação básica em geral etc.

A elaboração da BNCC começou em 2015, quando o MEC emitiu a Portaria 562 instituindo um grupo de especialistas de 35 universidades para a elaborar sua primeira versão (MOURA, 2018). Cerca de 120 profissionais da educação participaram da confecção da primeira versão da base. O documento abrangia os três níveis da educação básica. Na parte referente à educação infantil e ao ensino fundamental, calculamos quatro menções ao termo mulher/es, uma ao termo sexualidade, quatro ao termo gênero⁷¹ e nenhuma aos termos identidade de gênero e orientação sexual. À época, estávamos, ainda, sob a presidência de Dilma Rousseff.

Concluída a primeira versão, ela foi disponibilizada para consulta pública e contribuições via internet. Estas somaram mais de 12 milhões, vindas de cerca de 300 mil pessoas e instituições. Foram sistematizadas por profissionais da Universidade de Brasília (UnB) e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC – RJ), que também auxiliaram o MEC na elaboração da segunda versão considerando as contribuições recebidas. (AGUIAR, 2018) Lembrando que a segunda versão ainda contemplava todos os níveis da educação básica.

Ao tomar a parte da segunda versão referente à educação infantil e ao ensino fundamental, verificamos que as referências ao termo mulher/es foram reduzidas à metade, de quatro para duas; ao passo que as alusões a sexualidade e a gênero aumentaram generosamente, de uma para 10 e de quatro para 24 menções. Atribuímos o expressivo aumento das referências a sexualidade e gênero ao efetivo acolhimento das contribuições advindas da sociedade.

A análise da segunda versão do documento indica que grande parte das contribuições, independentemente da proveniência, foram incorporadas. O texto resultante foi discutido nos seminários estaduais realizados com a participação de professores e professoras em efetivo exercício nas redes públicas, representantes de movimentos estudantis do ensino médio, profissionais vinculados à educação básica e demais interessados, que propuseram alterações, supressões e acréscimos. (NEIRA; JÚNIOR; ALMEIDA, 2016, p. 36).

As expressões identidade de gênero e orientação sexual continuaram ausentes do texto.

⁷¹Na presente discussão, quando nos referimos ao termo gênero nos documentos temos em conta apenas as menções do termo utilizadas para se referir às construções sociais acerca do sexo.

Foi publicada em maio de 2016, há cerca de quatro meses do impeachment de Dilma Rousseff.

A segunda versão também foi submetida à consulta popular, cerca de nove mil educadores participaram dos seminários organizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Concluídos os seminários, as instituições organizadoras foram incumbidas de produzir relatório com a síntese das contribuições recebidas e entregá-lo ao Comitê Gestor do MEC. (AGUIAR, 2018).

Já com Michel Temer na presidência, o Comitê Gestor foi encarregado de analisar as contribuições elencadas no relatório e produzir a próxima versão da BNCC. Concluída a terceira versão, o MEC procedeu à sua divulgação, primeiramente à imprensa.

Curiosamente, nesta terceira versão entregue aos jornalistas, se, de um lado, foram cortadas menções aos termos gênero e sexualidade (caíram de 24 para 13 e de 10 para cinco, respectivamente). De outro lado, foram acrescentados os termos mulher/es (aumentaram de duas para quatro referências) e as expressões identidade de gênero e orientação sexual. As últimas pareceram pela primeira vez no texto da BNCC com uma e duas alusões, nesta ordem.

Esse tirar de um lado e colocar do outro não impediu o descontentamento nem de religiosos fundamentalistas nem de progressistas, como os profissionais da educação e estudiosos da área. As críticas destes, no entanto, iam além do debate ideológico sobre gênero dirigiam-se também à exclusão do ensino médio da terceira versão.⁷²

E, por fim, a versão que foi entregue aos jornalistas não era a mesma que foi publicizada pelo governo dois dias depois.⁷³ Da versão disponibilizada aos jornalistas àquela divulgada como oficial, foram extirpadas as expressões orientação sexual e identidade de gênero. Confusão que gerou desapontamento entre os que lutam pela educação democrática e, ainda, entre os cristãos conservadores:

Depois das promessas dos conservadores de que com ideologia de gênero a base não seria aprovada, as discussões sobre as questões de gênero chegaram a ir parar na disciplina Ensino Religioso para que as questões pudessem ser tratadas segundo um entendimento de moralidade religiosa. Mas mesmo esta concessão não fora suficiente. Para estes grupos não poderia haver sequer menções à gênero e sexualidade no documento e eles conseguiram. (MOURA, 2018, p. 60-61).

⁷²A Comissão Central de Graduação e Comissão Permanente de Formação de Professores da Unicamp abordaram este fato e outros pontos relevantes em manifestação pública. Disponível em:

<http://www.ccg.unicamp.br/files/cpfp/BNCC-Manifestao-Unicamp-2017_09_11.pdf> Acesso em: 04 fev. 2019.

⁷³A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped acompanhou criticamente todas as idas e vindas dos textos da bncc e a cobertura da mídia dedicada ao tema, em geral com análises rasas e parciais, conforme apontou. Um dos eventos que mereceu destaque da imprensa foi a retirada dos termos “orientação sexual” e “identidade de gênero” na 3ª versão da base, divulgada dois dias depois de uma versão com embargo ter sido entregue à imprensa, na qual constavam ambos os termos. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/news/de-olho-na-midia-terceira-versao-da-bncc>> Acesso em: 03 fev. 2019.

Em uma das ações desses conversadores para banir a perspectiva de gênero da base, Moura cita o blog *De Olho no Livro Didático*, destinado a denunciar uma suposta doutrinação comunista nos livros didáticos e paradidáticos, que, em abril de 2017, publicou a *Carta aberta aos membros das frentes católica e evangélica do congresso nacional*, assinada por um grupo de professores que recorriam à bancada da bíblia para a retirada de todas as referências à “ideologia de gênero” do texto da terceira versão.

Esta versão foi, então, encaminhada pelo MEC à apreciação do CNE, que promoveu cinco audiências públicas, uma em cada região do país. O produto das audiências foi sistematizado pelo conselho em propostas e apontamentos. O resultado das audiências e contribuições do próprio CNE foram entregues por este ao MEC. Novamente, o Comitê Gestor recebeu contribuições de audiências, alterou a versão da base em questão e apresentou novo texto ao CNE. Mas, “não foram apresentadas justificativas por escrito para a não inclusão de contribuições ocorridas nas audiências públicas e mesmo as apresentadas pelo CNE.” (AGUIAR, 2018, p.12).

Este testemunho de Aguiar, conselheira do CNE à época, desmonta o discurso do governo sobre um processo participativo, democrático de construção da BNCC. Ao contrário, desde a terceira versão, o governo alterou deliberadamente o texto da base.

Do momento da apresentação da terceira, e supostamente última versão, até o momento em que a base foi homologada pelo presidente Michel Temer tanta coisa mudou no documento que é impossível dizer que esta é uma terceira versão modificada. Entendemos esta versão com várias alterações reivindicadas pelos cristãos conservadores como uma quarta versão do documento. (MOURA, 2018, p. 60).

Concordamos com Moura quando afirma que a versão homologada da BNCC, em 20 de dezembro de 2017, não pode ser chamada de terceira versão modificada. No entanto, preferimos chamá-la de terceira versão censurada já que, na parte da Educação Infantil e Ensino Fundamental, todas as 14 menções à palavra gênero foram censuradas. O termo sexualidade foi reduzido de cinco para três alusões. E o vocábulo mulher/es e as expressões identidade de gênero e orientação sexual não sofreram alterações.

Eis a evolução da parte da educação infantil e ensino fundamental das versões da BNCC a partir de termos ou expressões identificados com as temáticas de gênero:

TABELA 4 - FREQUÊNCIA DE TERMOS E EXPRESSÕES RELACIONADOS ÀS QUESTÕES DE GÊNERO NO TEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS VERSÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC

VERSÃO DA BNCC	TERMO/EXPRESSÃO				
	Mulheres	Sexualidade	Gênero	Identidade de gênero	Orientação sexual
Parte da EdInf e EnFund da 1ª versão (2015)	4	1	4	0	0
Parte da EdInf e EnFund da 2ª versão (2016)	2	10	24	0	0
Parte da EInf e EnFund da 3ª versão - divulgada à imprensa (2017)	4	5	13	1	2
Parte da EInf e EnFund da 3ª versão – oficial (2017)	4	5	14	0	0
Parte da EInf e EnFund da versão homologada (2018)	4	3	0	0	0

Fonte: BRASIL (2015c; 2016; 2017b, 2017c; 2018b). Elaboração da autora.

Legenda: EInf – Educação Infantil; EnFund – Ensino Fundamental.

Neste ponto, ao versarmos sobre o engendramento da base do ensino médio, reforçamos que esta compartilhou com a educação infantil e o ensino fundamental o mesmo texto na primeira e segunda versões da BNCC, ambas assinadas pelo governo Dilma Rousseff. Portanto, as alterações realizadas na segunda versão da base do ensino médio seguiram a mesma tendência verificada nas outras etapas de ensino: ampliaram a visibilidade das temáticas de gênero. Embora essa ampliação tenha sido bem menor no ensino médio, no qual somente o termo gênero sofreu acréscimo, indo de cinco a 10 menções.

Importante atentar-se para as expressões identidade de gênero e orientação sexual. Aquela aparece uma única vez na seção da educação infantil e ensino fundamental da terceira versão. Não fora mencionada no ensino médio em nenhuma versão. Por sua vez, a expressão orientação sexual foi citada duas vezes na parte da educação infantil e ensino fundamental da terceira versão. E, citada uma vez parte do ensino médio da primeira e da segunda versão.

Após a aprovação da BNCC da educação infantil e ensino fundamental, a construção da BNCC do ensino médio foi retomada. Sendo caracterizada pela intempestividade do governo em aprovar a proposta dele da BNCC.⁷⁴ O uso do pronome possessivo é para dizer que o MEC

⁷⁴Diante da iminente aprovação da BNCC do ensino médio pelo CNE, Eduardo Mortimer, conselheiro da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC representa a indignação da comunidade científica em sua fala: “Não entendemos o açodamento do CNE em aprovar o texto num final de governo. Sabemos que o CNE sofre pressão, mas não entendemos essa pressa que vai impactar a reforma do Ensino Médio.” Disponível em:

elaborou unilateralmente a terceira versão da base do ensino médio. Encaminhando-a para apreciação pelo CNE.

O conselho, conforme procedeu com a base dos primeiros níveis de ensino, promoveu audiências públicas para a base do ensino médio. E o MEC, por sua vez, desconsiderou as críticas dessas audiências, tal como fez com as críticas produzidas durante as audiências da terceira versão da base da educação infantil e ensino fundamental.

À semelhança das interferências na parte dos primeiros níveis de ensino da base, a gestão Michel Temer solapou, na parte do nível médio da terceira versão da base, ainda de forma mais drástica, os principais excertos que remetem às questões de gênero: mulher/es, sexualidade, gênero e orientação sexual. Dos três primeiros termos sobraram apenas uma menção de cada e, do último, do qual existia uma menção, foi excluída.

Ao final, a parte do ensino médio da versão homologada da base não poderia ter ficado menos alheia às questões de gênero do que a parte da educação infantil e ensino fundamental. De todos os termos/expressões que elegemos para a discussão, todos foram completamente censurados do texto do ensino médio da base aprovada.⁷⁵

Na versão final da seção do ensino médio da base aprovada faz-se de conta que mulher/es, sexualidade, gênero, identidade de gênero e orientação sexual simplesmente não existam. Nos primeiros níveis de ensino, abriu-se uma exceção para a/as mulher/es e para sexualidade, os únicos termos, dentre os que selecionamos para o debate, que não afrontam a heteronormatividade.

Abaixo, na sequência de versões da base, separamos os trechos referentes ao ensino médio para análise:

<<http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/sbpc-se-manifesta-frente-a-aprovacao-iminente-da-bncc-do-ensino-medio/>> Acesso em: 05 fev. 2019.

⁷⁵Com exceção do termo identidade de gênero, todos os outros aqui analisados foram censurados da parte do ensino médio da base homologada. O vocábulo identidade de gênero não foi censurado da parte do ensino médio da base porque nunca existiu em seu texto.

TABELA 5 - TERMOS E EXPRESSÕES RELACIONADOS ÀS QUESTÕES DE GÊNERO NO TEXTO DO ENSINO MÉDIO DAS VERSÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC

VERSÃO DA BNCC	TERMO/EXPRESSÃO				
	Mulher/es	Sexualidade	Gênero	Identidade de gênero	Orientação sexual
Parte do ensino médio da 1ª versão (2015)	4	4	5	0	1
Parte do ensino médio da 2ª versão (2016)	4	2	10	0	1
Parte do ensino médio da 3ª versão (2018)	1	1	1	0	0
Parte do ensino médio da versão homologada (2018)	0	0	0	0	0

Fonte: BRASIL (2015c; 2016; 2018b; 2018c). Elaboração da autora.

Na tabela 5, notabiliza-se uma maior intolerância às questões de gênero na versão final da base do ensino médio do que na dos outros níveis de ensino. O fato pode ser, em parte, explicado pela distância entre os contextos em que os documentos foram produzidos. O texto da educação infantil e ensino fundamental da base é homologada em dezembro de 2017 e um ano depois, dezembro de 2018, é homologada a parte do ensino médio.

Os trabalhos do governo Michel Temer sobre a base do ensino médio só começaram após a aprovação da base dos níveis anteriores. O que significa que a elaboração da base do ensino médio ocorreu sob o acirramento de ânimos da extensa massa de reacionários despertada durante o ano eleitoral de 2018, apoiando o presidenciável ultraconservador Jair Bolsonaro.

Consideramos que a força dos regressistas, confirmada pela vitória de Bolsonaro, tenha impactado o governo no sentido de pressioná-lo a aderir suas reivindicações quanto à BNCC: censurar ideias progressistas sobre as mulheres e tudo que escape à heteronormatividade.

Outrossim, a análise da BNCC do ensino médio demonstra uma concepção de educação instrumental, técnica e sem compromisso com a formação humana.

Não há preocupação com a formação integral do estudante, com o desenvolvimento omnilateral dessas novas gerações, ou com questões urgentes em nosso país como uma formação humana para o exercício da cidadania e dos direitos sociais. Pelo contrário: se trata de um desenvolvimento estritamente ligado à inserção produtiva das novas gerações e às competências necessárias a esta. (ANPED, 2015, p. 14).

A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) fazem, então, a denúncia de que a BNCC - Ensino Médio aprovada impõe uma educação para o capital, para atender ao empresariado, grupo

fortemente representado pelo então governo Michel Temer.

Conforme já discutimos, o lucro dos capitalistas vem da exploração da desigualdade social produzida pela discriminação de gênero, raça e classe. Portanto, a rejeição do MEC (governo) para uma educação que combata as desigualdades sociais.

Percebemos na BNCC uma lógica em que a seleção de conteúdos proposta é tida como capaz de dar conta do planejamento curricular, colonizando o trabalho docente e desconsiderando que essa seleção é arbitrária e produzida em meio a relações de poder, em virtude das quais se excluem muitos outros conhecimentos possíveis de serem ditos e, muitas vezes, necessários de serem tratados. (ANPED, 2015, p. 15).

Lamentavelmente, desde o veto ao kit anti-homofobia pela presidente Dilma Rousseff à homologação da BNCC do ensino médio no apagar das luzes do governo Michel Temer acompanhamos uma crescente representação política conservadora na sociedade, no Congresso e no poder Executivo atuando no extermínio das políticas educacionais de gênero conquistadas pelas mulheres e LGBTs.

CAPÍTULO 3

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES/AS DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS ESTADUAIS DE TRINDADE SOBRE GÊNERO

Neste último capítulo, fomos a campo em busca de respostas à nossa principal indagação: quais são as representações sociais dos/as professores/as do ensino médio sobre gênero? Indo além, visamos saber que espaço as questões de gênero ocupam na prática docente destes/as professores/as.

Para tanto, escolhemos o questionário como instrumento de coleta de dados. Nele, detivemo-nos à abordagem das relações entre mulheres e homens na sociedade e, em seguida, na escola.

No intuito de situar nosso estudo na produção de sua área, de poder comparar nossos resultados com os de outros trabalhos, buscamos conhecer dentre estes aqueles com recortes temáticos semelhantes ao que propomos. Assim, procedemos à um levantamento de literatura do que foi produzido, no Brasil, acerca de representações sociais docentes sobre gênero.

Nosso levantamento inicia-se na década de 70, quando começaram os estudos sobre gênero e educação, com destaque para a produção oriunda da Fundação Carlos Chagas, onde acadêmicas da área da Educação dedicaram vários estudos aos “estereótipos de gênero” na escola, chegando até a contemporaneidade, século XXI.

A seguir, apresentamos o resultado desse levantamento, apontando algumas produções importantes para o presente estudo. Na sequência, passamos à análise da pesquisa de campo realizada em colégios estaduais do município de Trindade, Goiás, apoiada na aplicação de questionários a professores/as do ensino médio.

3.1 O que pensam os/as professores/as sobre gênero? Investigando a produção existente

O estudo da relação entre a concepção que os/as professores/as manifestam sobre ser mulher e ser homem e sua implicação para a formação de meninos e meninas constituiu os primeiros temas de pesquisa dos Estudos sobre a Mulher⁷⁶ na educação formal brasileira, a partir dos anos 70, conforme pontuamos no primeiro capítulo

Nesse período, Elena Belotti se firma como um clássico na literatura científica acerca da educação “feminina” em nosso país, com *Educar para a submissão: o descondicionamento*

⁷⁶Estudos sobre a Mulher, como foi chamada a área de pesquisa formada pelas feministas da segunda onda do movimento, voltava-se temas que compunham o universo “feminino” da época.

da mulher. Discute os resultados de suas observação em escolas italianas. No que tange ao pensamento das professoras de aplicações técnicas (disciplina em que havia um diferencial sexual do conteúdo), quanto à discriminação sexual das atividades ofertadas, assim reagiram:

Passou-se por alto, porém, a questão de princípio se era ou não justo discriminar as atividades dos alunos com base no sexo, observando que ‘isto está previsto até nos programas ministeriais’, como se estes representassem a própria essência da verdade e da justiça e não pudessem ser revistos ou criticados. Verificou-se, neste caso, que as mulheres eram incapazes de perceber, no fato examinado, um ato discriminatório e, portanto, injusto, que contribuía para deformar a consciência dos alunos. E, como em tantos outros casos análogos, estavam defendendo posições conservadoras em prejuízo de seu próprio sexo. (BELOTTI, 1987, p. 163).

À época, no Brasil, também era frequente que professoras da educação básica tivessem uma percepção naturalizada das relações de gênero. Rosemberg, Piza e Montenegro (1990) organizaram o estado da arte da produção sobre a educação formal da mulher, no período entre 1970 e 1989. Ressaltaram que pouco se produziu sobre o entendimento de professores/as quanto à estereotipia sexual dos estudantes. E, como se poderia esperar, que não encontraram nenhum trabalho deste tipo realizado com a participação de professor homem.

Durante o trabalho de levantamento bibliográfico, as autoras depararam-se com a escassez de estudos sobre magistério de segundo grau, com abordagem sobre relações de gênero. As observações empreendidas por Belotti (1987) padecem da mesma limitação, vão até a escola média que equivale a faixa etária do nosso ensino fundamental II. Essa também foi uma dificuldade com a qual nos confrontamos em nosso levantamento, a lacuna na pesquisa científica acerca de temáticas de gênero relacionadas à docência no ensino médio.

Rosemberg, Piza e Montenegro (1990), ao reunir cinco pesquisas, realizadas entre 1980 e 1989, a respeito das justificativas que professoras atribuem ao insucesso escolar, constatou que nas falas das professoras ou das pesquisadoras, “por traz de pais e de famílias, encontra-se a mãe.” (p.95) E assim, concluem: [...] “os relatos das professoras parecem culpabilizar mães que abandonam seus filhos para trabalhar, que vivem uniões ‘promíscuas’ (ao invés de se dedicarem às crianças); que não se interessam pela lição de casa etc”. (ROSEMBERG; PIZA; MONTENEGRO, 1990, p. 99).

Comparando-se a produção científica a respeito da compreensão dos/as professores/as obre as questões de gênero, há quatro, cinco décadas, atrás com as pesquisas recentes é notável atualmente a manifestação de abordagem fundamentada quanto à compreensão da diversidade e da diferença manifesta em trabalhos a respeito da discriminação entre os sexos. Não obstante, certos relatos colhidos em trabalhos recentes se aproximarem daqueles característicos das

primeiras pesquisas que trataram da educação “feminina”.

Castro (2010) viu-se diante de preconceitos incompatíveis com a profissão de educador/a. Ao entrevistar uma professora de educação infantil sobre a experiência de receber um professor homem na escola em que trabalha, ouviu:

Quando eu tava lá [na escola], se dissessem, “Olha, vamos receber um homem...”, eu com certeza pensaria: “Deve ser um [gesticula com uma das mãos, girando o pulso em uma alusão a trejeito estereotipado de homens homossexuais]...” Mas, aí, quando a diretora lá disse: “Não, esse não é [gay]... Eu já estudei com ele, ele é casado e tal..”, eu... Mas quando ela disse que ia vir um homem pra lá, eu disse “Hum, deve ser um homossexual”. Me enganei... MAS é a primeira coisa que pensam. (Professora Sofia apud CASTRO, 2010, p. 50)

A concepção de gênero dessa professora, do nosso tempo, está em plena sintonia com ideia defendida pelo professor Calleja (1970) citado por Rosemberg, Piza e Montenegro (1990, p.124): “Perde de menina é um tanto vexatório e pode ocasionar uma problemática que iria afetar a personalidade em formação do menino”. À semelhança da pesquisa de Castro, na qual os estereótipos de gênero estiveram bastante presentes nos relatos dos/as participantes, temos os trabalhos de Lima (2008); Santos (2006); Castro (2010); Hampel (2013); Santana (2014); Lusa (2010) e França (2009). Compreendem estudos com professores de Pedagogia e/ou professores da educação infantil ou do ensino fundamental.

O único trabalho que encontramos sobre como os/as professores/as do ensino médio pensam as relações de gênero foi o de Torres (2009). E é também nele onde nos deparamos com uma maior consciência sobre a desigualdade entre mulheres e homens:

Com os alunos eu coloco esse mesmo discurso. Tem os meninos que ficam com a cara meio cheia. Quando digo a mãe não manda os meninos lavar as cuecas, mas as meninas têm que lavar as calcinhas. As meninas ficam tudo indignadas e os meninos se sentindo o máximo. Eles dizem assim, mas tá certa mesmo. Aí jogam fora o discurso deles machista. Eles dizem, olha, mas tá certa mesmo, a mulher tem que fazer. Eu digo nada disso. O que está em jogo não é a questão de mulher ou homem, é a questão da liberdade. Você tem que fazer alguma coisa com seu sexo oposto, com a mulher, com quem for por amor. Você permanece ao lado para amar e não porque ela lava minhas cuecas ou faz minha comida. Você tem que se libertar, porque se você fizer a opção de morar sozinho tem que saber que você precisará de um aprendizado nesse sentido. (professora de Geografia apud TORRES, 2009, p. 91).

Tendo feito uma breve abordagem do estado da produção sobre a compreensão de professores/as acerca das relações de gênero, passamos agora a discussão de nossa ida a campo

3.2 Caracterização da pesquisa de campo

A fim de aprofundar nossa compreensão no tocante às representações sociais de professores/as sobre gênero, avaliamos que a ida a campo com uma proposta de estudo empírico seria a melhor forma de apreender as representações sociais docentes enquanto real concreto de objeto.

Detalhando um pouco mais sobre nossa metodologia, como já foi dito, o espaço mais amplo da pesquisa é o município de Trindade – Goiás. Segundo IBGE (2010), sua população é de 104.488 habitantes. Quanto à religião, variável importante no tratamento das concepções de gênero, 60% são católicos, 30% evangélicos e 1,7% espírita. A hegemonia da fé católica explica-se pela vocação religiosa da cidade, cujo enorme santuário basílica e festas religiosas atraem milhares de romeiros, fazendo do turismo religioso a principal atividade econômica do município.

No que se refere aos/as professores/as optamos pelo estudo da população de docentes da rede estadual de ensino, pois esta representa não só a enorme maioria dos professores como também de matrículas e escolas de nível médio de Trindade, de acordo com a tabela 6.

TABELA 6 - NÚMERO DE DOCENTES, MATRÍCULAS E ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM TRINDADE – GOIÁS

NÚMERO DE DOCENTES, MATRÍCULAS E ESCOLAS - ENSINO MÉDIO - TRINDADE (2018)

	Docentes (%)	Matrículas (%)	Escolas (%)
Rede Municipal	-	-	-
Rede Estadual	76,94	87,65	75,00
Rede Federal	11,52	7,25	6,25
Privada	14,33	5,08	18,75

Fonte: Inep (2019). Elaboração da autora.

Pelos números da tabela acima, é possível mensurar que os/as professores da rede estadual lotados em Trindade perfazem 76,94% do total, seus/suas alunos/as, 87,65% e as escolas que lecionam, 75,00%.

Conforme já indicamos, elegemos o questionário (Apêndice I) como instrumento de coleta de dados pela possibilidade de abranger uma amostra maior de participantes do que outros recursos. Sistematizamos as questões em quatro partes: Dados pessoais; Dados socioeconômicos; Gênero e sociedade; Gênero na escola e prática docente. Em um total de 40 quesitos. Ao final, havia um convite para participar de entrevista, caso o andamento da pesquisa

mostrasse necessidade aplicação deste tipo de instrumento. No entanto, os resultados obtidos com o questionário contemplaram os objetivos de nosso estudo.

Procurando responder ao questionamento que havíamos colocado para esta pesquisa, estivemos em quatro colégios estaduais do município de Trindade, onde apresentamos nosso estudo aos/às professores/as e convidando aqueles que atuam no ensino médio a colaborar com ele, respondendo o nosso questionário. No total, obtivemos 52 questionários respondidos por 18 homens e 34 mulheres, distribuídos conforme tabela a seguir.

TABELA 7 - COLÉGIOS ESTADUAIS DE TRINDADE PARTICIPANTES DA PESQUISA – NÚMERO TOTAL DE PROFESSORES/AS E NÚMERO DE PROFESSORES/AS QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO

Colégio	Professores (total)	Professores/as que responderam ao questionário
A	32	8
B	26	14
C	31	14
D	36	16
Total	125	52

Fonte: Elaboração da autora com dados fornecidos pela Coordenação Regional de Educação de Trindade, Goiás.

De início, apresentaremos o perfil desses/as professores/as, pessoal e profissional. Na sequência, examinaremos as representações sociais sobre as questões de gênero que estes/as professores/as nos trouxeram divididas por temáticas.

3.3 Quem são os/as professores/as sujeitos do estudo

Considerar os aspectos socioeconômicos dos/as docentes que manifestam suas representações sociais é condição para identificarmos os fatores presentes na vida empírica desses sujeitos que se imbricam para que eles/as tenham uma visão de mundo e não outra. Tendo em vista o que nos interessa, foi importante saber sobretudo acerca de sua formação profissional e experiência na área.

Inicialmente não pensamos em separar os/as professores/as por grupos, mas durante a organização dos dados percebemos que as opiniões expressas nos questionários, em grande parte, apresentavam distinções significativas entre os sexos, embora nem sempre sejam semelhantes entre o mesmo sexo. Decidimos então apresentar e discutir os resultados

considerando o sexo declarado pelo/a respondente.

As professoras mulheres são 65% dos/das respondentes dos questionários, número que retrata o processo de feminização do magistério. Porém, tal proporção de gênero entre os/as docentes não reflete a média dos/as docentes nessa etapa de ensino no Brasil (59% são mulheres e 41%, homens) e ainda menos em Trindade (57% de mulheres e 43% de homens) (INEP, 2019).

A grande proporção de mulheres na docência é muito comum até o ensino fundamental, apesar de que o processo de feminização do magistério vem, aos poucos, regredindo principalmente no ensino médio quando se trata da educação básica. Em 2008, por exemplo, os homens eram 36% dos docentes desta etapa, hoje são 41% deles (INEP, 2009; 2019).

Esse aumento do número de homens na docência no ensino médio pode ser um dos fatores que explicam o perfil etário dos professores homens respondentes da pesquisa ser mais jovem do que o das professoras mulheres. Enquanto elas acompanham o perfil etário nacional para homens e mulheres, na faixa entre 30 e 49 anos (IBGE, 2010), eles se concentram no intervalo de 25-39 anos.

TABELA 8 - IDADE DOS/AS PROFESSORES/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Faixa etária	Professoras mulheres (%)	Professores homens (%)
Até 24 anos	11,76	-
25-29	8,82	22,22
30-39	32,35	33,33
40-49	41,17	16,66
50-54	5,88	11,11
55-59	-	11,11
>=60	-	5,55

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados coletados pela pesquisa de campo realizada para este trabalho.

No que se refere à renda familiar de nossos/as professores, ela é distribuída conforme apresentado na tabela 9.

TABELA 9 - PRINCIPAL RESPONSÁVEL PELA RENDA FAMILIAR DOS/AS PROFESSORES/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Principal responsável pela renda familiar	Professoras mulheres (%)	Professores homens (%)
Avô/avó	2,94	-
Companheiro/a ou cônjuge	20,58	5,55
Mãe	11,76	-
O próprio professor/a	50,00	77,77
Pai	5,88	11,11
Outro/a/os/as	5,88	5,55
Não respondeu	2,94	-

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados coletados pela pesquisa de campo realizada para este trabalho.

Uma conclusão para qual os dados acima nos conduzem é que, apesar de a profissão de professor ser lembrada pela má remuneração, em 59,61% das famílias desses/as professores/as a principal fonte de renda vem de um/a professor/a.

Em 77,77% das famílias dos professores homens estes respondem pela principal renda da família. E em 50,00% das famílias das professoras mulheres, vêm delas a principal fonte de sustento familiar. O salário de professora corresponde ao fator que distancia essas professoras da média das mulheres da região centro-oeste no que se refere à renda familiar. Apenas 39,5% destas últimas são chefes de família em sua unidade familiar (IPEA; ONU Mulheres; SPM, 2015).

Diante do atual quadro vivido nas escolas, colocado pelas teses do Escola sem Partido e da denominada ideologia de gênero, consideramos importante identificar a religiosidade entre nossos/as sujeitos. A maioria deles que segue alguma religião ou crença é católica (52,94% das mulheres e 27,77% dos homens), confirmando a hegemonia católica da população de Trindade. No entanto, ao contrário do que se espera para uma cidade que é marco do catolicismo, os/as professores/as trindadenses mostraram-se menos católicos/as que os/as brasileiros em geral (63,8% das mulheres e 65,5% dos homens brasileiros são católicos).

Não obstante, são bem menos religiosos, pois 20,6% das professoras mulheres e 44,44% dos professores homens declaram-se sem religião. O percentual nacional é de apenas 6,4% e 9,7%, para mulheres e homens sem religião, respectivamente.

TABELA 10 - CRENÇA/RELIGIÃO DOS/AS PROFESSORES/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA E DA POPULAÇÃO BRASILEIRA

Crença/religião	Professoras mulheres da pesquisa (%)	Mulheres brasileiras (%)	Professores homens da pesquisa(%)	Homens brasileiros (%)
Católica	52,94	63,8	27,77	65,5
Espírita	2,94	2,3	5,55	1,7
Evangélica	14,70	24,1	5,55	20,1
Outra/as	8,82	3,2	22,21	2,8
Nenhuma	20,60	6,4	44,44	9,7

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base em dados do IBGE (2010) e dados coletados pela pesquisa de campo realizada para este trabalho.

Visto que entendemos que nossa sociedade se estrutura por classe social e também se apoia na interrelação entre classe/gênero e raça/etnia, verificamos que, em relação à raça/etnia, os docentes homens, em grande parte, declararam-se pardos, 61,11%; 27,77%, brancos; 5,55%, pretos e 5,55%, indígenas. Proporções significativamente distintas das encontradas nas docentes mulheres, das quais 50,00% disseram-se pardas; 41,17%, brancas; 5,88%, pretas e 2,94%, amarelas. Veja que a distribuição de raça/etnia entre as professoras mulheres reflete de forma quase equivalente a distribuição da população parda, branca e preta do estado de Goiás: 50,00%, 41,70% e 6,50%, respectivamente (IBGE, 2010).

TABELA 11 - RAÇA-ETNIA DOS/AS PROFESSORES/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Raça/etnia	Professoras mulheres (%)	Professores homens (%)	População de Goiás (%)
Amarela	2,94	-	...
Branca	41,17	27,77	41,70
Índigena	-	5,55	...
Parda	50,00	61,11	50,00
Preta	5,88	5,55	6,50

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base em dados do IBGE (2010) e dados coletados pela pesquisa de campo realizada para este trabalho.

Por outro lado, ao se fazer a mesma comparação com os professores homens, verifica-se entre eles uma sobre-representação da população parda e subrepresentação da população branca. Os dados para raça/etnia destes professores distanciam-se em mais de 10% daqueles para o estado de Goiás.

Logo, sendo a taxa de docentes pardos/as entre os/as participantes da pesquisa igual ou

superior a taxa de pardos/as em Goiás, isto significa que há uma representatividade substancial da população parda na docência do ensino médio nos colégios integrantes desse estudo. Isso representa um grande avanço em comparação com a realidade nacional, na qual os/as pardos/as representam 43,1% da população (IBGE, 2010), mas são apenas 20,3% dos/as professores/as de ensino médio (CARVALHO, 2018).

A distribuição de raça/etnia entre professores/as e alunos/as é importante, de modo que a representatividade é um fator positivo para ambos. Murray et al. (apud BARBOSA; CAMPOS; VALENTIM, 2011) encontraram evidências de que a relação professor-aluno é mais positiva quando ambos são da mesma raça/etnia. Também em pesquisas realizadas nos Estados Unidos, Hanushek (HANUSHEK et al., 2005) verificou que a identificação de raça/etnia entre aluno e professor beneficia significativamente o desempenho do estudante. “[...] os alunos beneficiam-se de ter um professor da mesma raça que a sua, a qualidade é mantida constante e o benefício é considerável” (p. 29, tradução nossa).

Dessa forma, confirma-se que representatividade de raça/etnia entre os/as professores/as, no que diz respeito a ascender socioeconomicamente por uma profissão reconhecida e, sobretudo, para os/as alunos/as, faz diferença.

Ao examinarmos o perfil profissional de nossos/as docentes, em relação ao regime de trabalho, temos 53,8% dos/as docentes concursados e 46,2% no regime de contrato temporário. Uma realidade distante da dos/as professores/as do ensino médio da rede estadual lotados em Trindade, destes apenas 38,30% são concursados/as diante de 61,69% contratados/as (INEP, 2019).

TABELA 12 - REGIME DE TRABALHO DE PROFESSORES/AS DO ENSINO MÉDIO

Professores/as	Concursados efetivos (%)	Contratados temporários (%)
Participantes da pesquisa	53,80	46,20
Rede estadual de ensino – Trindade/GO	38,30	61,69
Redes estaduais de ensino – Brasil	63,32	36,68

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base em dados do INEP (2019) e dados coletados pela pesquisa de campo realizada para este trabalho.

Creditamos essa divergência de percentuais ao perfil dos professores participantes da pesquisa. Esta foi realizada em colégios próximos à região central do município, pela qual os/as professores/as têm preferência em trabalhar. Tendo em vista que, geralmente, os servidores efetivos têm preferência de escolha de local de lotação em relação aos contratados

temporariamente é previsível que haja uma concentração dos primeiros nos colégios mais bem localizados. Nesse sentido, conversando informalmente com um grupo de professores/as de um dos colégios participantes da pesquisa, um deles relatou que em um colégio estadual localizado em periferia distante da cidade apenas o diretor era servidor efetivo e todos/as os/as docentes estavam em regime de contrato temporário.

Sendo assim, em relação ao regime de trabalho, os dados de nossos/as professores/as condizem mais com os dos/as docentes desse nível de ensino das redes estaduais de todo o país: a maioria ainda concursados/as, 63,32% (INEP, 2019). Dizemos “ainda” porque comparando-se dados do INEP (2015; 2019) percebe-se, nos últimos anos, uma tendência à contratação de professores/as na educação básica, em todo o país, em detrimento da realização de concursos. Tendência esta mais acentuada nas redes estaduais, nas quais os/as docentes/as concursados/as representavam 69,17% do total em 2014 e caíram para 63,32% em 2018.

TABELA 13 - PROFESSORES/ AS CONCURSADOS EFETIVOS – ANOS 2014 E 2018

Rede de ensino	2014 (%)	2018 (%)
Redes estaduais de ensino – Brasil	69,17	63,32
Rede estadual de ensino – Trindade/GO	51,33	38,30

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base em dados do INEP (2019) e dados coletados pela pesquisa de campo realizada para este trabalho.

Aplicando a mesma comparação aos/as professores/as da rede estadual lotados/as em Trindade, a queda do número de concursados/as foi bem maior, de 51,33% para 38,30%. Numericamente, em 2014, os concursados/as superavam levemente os contratados/as, 96 concursados para 91 contratados. Passados apenas quatro anos, em 2018, aqueles diminuíram de 96 para 95, enquanto estes aumentaram de 91 para 153. De maneira que, hoje, os/as docentes do ensino médio da rede estadual lotados/as em Trindade são majoritariamente contratados.

Esse retrato dos/as professores/as da educação básica das redes estaduais de ensino não só está em desrespeito com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, Art. 67, inciso I (BRASIL, 1996), que obriga o ingresso no magistério público “exclusivamente” por concurso, mas revela progressiva precarização da carreira docente. Isso porque os professores em regime de contrato não têm direito por exemplo, à plano de carreira, incentivo à qualificação, período reservado à planejamento e estudos incluído na carga horária de trabalho.

No que tange à formação, todos os/as professores/as participantes da pesquisa disseram possuir no mínimo um curso superior. Representando bem o perfil dos/as professores/as das

redes estaduais nesse quesito: 92,8% deles/as têm formação de nível superior, ficam atrás apenas dos docentes da rede federal. (CARVALHO, 2018).

A formação dos/as nossos/as professores/as acompanha a divisão por sexo que predomina em certos cursos de formação de professores/as, conforme se pode constatar nas tabelas 14 e 15.

TABELA 14 - ESTUDANTES MULHERES NOS CURSOS DE LICENCIATURA NO BRASIL (2017)

Curso de licenciatura	Modalidade presencial (%)	Modalidade à distância (%)
Ciências Biológicas	69,9	71,9
Ciências Sociais	59,2	53,6
Educação Física	43,1	41,3
Filosofia	33,2	52,0
Física	30,9	32,8
Geografia	48,7	57,2
História	50,1	49,7
Letras – Inglês	65,9	67,8
Letras - Português	77,9	79,4
Letras - Português e Inglês	74,0	78,7
Letras - Português e Espanhol	81,1	80,5
Matemática	47,6	46,9
Pedagogia	93,2	94,1
Química	60,6	54,6

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados de INEP (2017b)

TABELA 15 - DISTRIBUIÇÃO DOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA POR GRADUAÇÃO DE FORMAÇÃO E SEXO (2018)

Curso de graduação	Professoras mulheres (%)	Professores homens (%)
Ciências Biológicas	40,00	60,00
Ciências Sociais	100,00	-
Educação Física	75,00	25,00
Filosofia	100,00	-
Física	100,00	-
Geografia	50,00	50,00
História	50,00	50,00
Letras - com ou sem habilitação em língua estrangeira	93,33	6,67

Matemática	66,66	33,34
Pedagogia	70,00	30,00
Química	40,00	60,00

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados coletados pela pesquisa de campo realizada para este trabalho.

Conforme se observa, são cursos frequentados majoritariamente por mulheres: Pedagogia e os cursos de Letras. Fato confirmado entre nossos/as professores/as, 70,00% e 93,33% dos/as que são formados em Pedagogia e Letras, respectivamente, são mulheres.

No entanto, quando tomamos em conta os cursos mais masculinos segundo o INEP (2017b): Educação Física, Física e Matemática; essas estatísticas somente se validaram em campo para o curso de Física. Entre nossos/as docentes, somente um professor homem respondeu ser graduado em Física e nenhuma professora mulher. De outro lado, a maioria dos/as que disseram ter formação em Educação Física e Matemática são mulheres, 75,00% e 66,66%, nesta ordem.

Apesar de haver licenciaturas mais preferidas por homens do que por mulheres, em sua maioria, as mulheres são presença majoritária no conjunto dos cursos de licenciatura. Assim, os cursos de formação docente são vistos como “de mulher”. Como muitas coisas que são chamadas “de mulher”, ser uma profissão “de mulher” carrega um sentido pejorativo, desvaloriza, social e financeiramente, essa carreira.

Esta realidade é apontada por Bruschini e Amado (1988), Carvalho (1999), Louro (1989; 1997), Louro e Meyer (2001), Rosemberg (1992;2001), Rosemberg e Amado (1992) e Catani et al (1997) que se destacam nos estudos sobre mulher e docência. Integram a densa bibliografia acerca do processo de feminização do magistério, que, não coincidentemente, acompanhou a desvalorização desta profissão e

[...] foi resultado de seleção de alternativas e escolhas efetuadas por agentes políticos que, diante de condições concretas dadas, optaram por aliar a formação de professores, e o próprio magistério, a um menosprezo pelo feminino, ocultado no discurso, mas revelado pelos baixos salários. (CATANI et al, 1997, p. 26).

As autoras, então, destacam os baixos salários pagos às professoras como um dos fatores que pesou para a administração pública dirigir o magistério às mulheres. A entrada de mulheres no magistério ocorre quando, segundo Louro (1997), a escola deixa de ser seletiva aos meninos brancos da elite e abre-se para garotos de outras classes e raças/etnias e para meninas, no séc. XIX.

Nesse contexto, de início de industrialização exigindo mão de obra masculina, de

“rebaixamento” da clientela escolar e de baixa remuneração docente retirou-se o prestígio do ofício dos mestres, dos preceptores de outrora afastando os homens da docência.

O processo de feminização do magistério não se deu uniformemente naqueles cursos que ainda hoje predominam homens. Mitos e crenças patriarcais colocaram-se à frente das mulheres, impedindo sua entrada nos cursos “para homem”. O exemplo mais emblemático disso ocorreu com a Educação Física, considerada uma atividade masculina.

Segundo Rosemberg, Piza e Montenegro (1990) havia uma preocupação de que os esportes e a Educação Física masculinizassem a mulher. Nesse sentido ela cita um trecho do manual brasileiro sobre Fisiologia Esportiva, que desaconselha a prática de algumas modalidades esportivas para as mulheres:

[...] ‘queremos nos referir às consequências traumáticas e/ou estéticas que se podem instalar, as quais são, até certo ponto, indesejáveis para o organismo da mulher. Isto, no entanto, sem pretendermos chegar ao extremo de admitir a esterilização e a virilização da mulher pelo Esporte, o que realmente não ocorre’. (PINI, 1978, p.209 apud ROSEMBERG, PIZA E MONTENEGRO, 1990, p. 123).

Apesar de o preconceito em relação à mulher e a educação física há tempos vir decrescendo, há pelo menos 13 anos a proporção de mulheres no curso se mantém em pouco mais de 40%, quando comparamos os dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) 2004 e 2017 (Inep, 2004; 2017b).

Quanto ao tempo de exercício docente, 50,00% dos/as professores têm no mínimo 10 anos de experiência na função. Se considerarmos o mínimo de cinco anos de experiência, contabilizamos 76,47% das professoras mulheres e 83,33% dos professores homens.

TABELA 16: TEMPO DE EXERCÍCIO DOCENTE DOS/DAS PROFESSORES/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Intervalo de tempo	Professoras mulheres (%)	Professores homens (%)
Até 2 anos	8,82	-
De 2 a 5 anos	14,70	16,66
De 5 a 10 anos	26,47	33,33
De 10 a 15 anos	5,88	5,55
Maior que 15 anos	44,11	44,44

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados coletados pela pesquisa de campo realizada para este trabalho.

Concluída a apresentação dos/as docentes, vamos agora à discussão dos dados que eles/as nos trouxeram sobre os elementos que sustentam suas representações sociais de gênero e elas próprias, por intermédio dos questionários.

3.4 Consciência do patriarcado

A conquista da igualdade/equidade entre os gêneros só é possível por uma conquista anterior, a da consciência das relações de poder entre os gêneros estabelecidas por uma sociedade patriarcal. Assim, gostaríamos de saber se nossos/as professores/as as identificam, quais são mais evidentes e quais eles ainda precisam desvelar.

Por isso, perguntamos quais as vantagens em ser homem e em ser mulher, caso elas existam e, convidamo-los/las a imaginar ter nascido com outro sexo, indagando-os/as se sua vida teria sido diferente.

QUADRO 2 - VANTAGENS DE SER HOMEM PELOS/AS PROFESSORES/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA – ALGUMAS CITAÇÕES

Categorias	Professoras mulheres	Professores homens
Aspectos cognitivos	“A objetividade racional.”/ “São objetivos”/ “São despreocupados”/ “Menos sensíveis”	“Propor mudanças.”/ “Buscar e alcançar objetivos.”/ “atuante”/ “Mais objetividade”/
Aspectos biológicos	“Não menstruar.”/ “Fazer xixi em qualquer lugar.”/ “Força física.”/ “Não ter TPM, cólica e dor do parto.”	“Não possui ciclo menstrual.”/ “Urinar em pé.”- 2/ “Força física”/ “Aspecto Biológico”
Aparência física/ modo de se vestir	“não ser julgado pela vestimenta, mas pela habilidade.”/ “Poder usar pouca roupa.”/ “Menos cobrança nos padrões de beleza.”/ “Não precisar de tanta vaidade.”	“Despreocupação com a cultura do corpo perfeito estabelecido pela mídia.”/ “Questões de vestimenta é mais econômico.”/ “Não ter a obrigação de cuidar da beleza.”
Preconceito/ discriminação	“respeitado em certos ambientes.”/ “não ser julgado facilmente.”/ “São menos cobrados por seus comportamentos.”/ “menos cobrado em relação a fidelidade”	“É mais respeitado.”/ “A palavra do homem não é discutida, em relação a fala das mulheres.”/ “Maior visibilidade.”/ “Menos responsabilidades e cobranças da sociedade quanto comportamento”
Liberdade	“Liberdade” / “liberdade de se posicionar em uma sociedade machista.”/ “Poder caminhar pelas ruas sem desconforto.”/ “mais tempo livre”	“livre”/ “Poder andar sozinho despreocupado.”/ “Ser mais livre socialmente.”/ “liberdade”
Divisão sexual do trabalho	“Tem mais tempo disponível para estudar.”/ “salários mais altos na maioria das profissões.”/ “Possui mais mercado de trabalho.”/ “aceito com mais facilidade em funções de liderança” “Despreocupado com os afazeres de casa.”/ “Realizam menos serviços domésticos.”/ “Não se preocupar em ser donos do lar.”/ “não apresenta funções múltiplas”	-

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados coletados pela pesquisa de campo realizada para este trabalho.

Professores e professoras concordam, em geral, sobre as vantagens de ser homem em nossa sociedade. Apenas 8,82% das professoras mulheres e 11,11% dos professores homens disseram não haver vantagens em ser homem e, sobre vantagens em ser mulher, concordaram

que elas existem ou não responderam. Ou seja, entre os/as participantes da pesquisa há uma grande consciência de que vivemos em uma sociedade machista.

Esses resultados corroboram com o aumento da percepção da desigualdade de gênero pelos brasileiros, verificado por pesquisa Oxfam Brasil/Datafolha (2019). O estudo demonstrou que 64% dos/as brasileiros/as concordam com a afirmação de que mulheres ganham menos que os homens pelo fato de serem mulheres. Em 2017, o mesmo estudo registrou 57% de concordância dos entrevistados.

É notável a “invisibilidade” dos professores homens para os privilégios que a sociedade lhe concede na divisão sexual do trabalho. Nenhum dos 18 homens fez referência a ela. Já para as mulheres, o grito estava preso na garganta, as vantagens dos homens no mercado de trabalho e no espaço doméstico foram as mais lembradas por elas.

A não percepção dos professores em relação às vantagens de ser homem na divisão sexual do trabalho tem relação com a função que essas vantagens, enquanto representações sociais, desempenham para o grupo de professores homens.

[...] a representação preenche algumas funções de manutenção da identidade social e de equilíbrio sócio-cognitivo, os quais se encontram ligados. Isto se relaciona às defesas mobilizadas pela irrupção da novidade. Quando a psicanálise apareceu, foi sentida como uma ameaça porque infringia os valores e modelos de pensamento em vigor nos diferentes grupos religiosos e políticos. (JODELET, texto, p. 15)

Embora as vantagens de ser homem na divisão sexual do trabalho não sejam uma novidade para os professores homens, é um objeto incômodo uma vez que implica em estar sendo privilegiado às custas de prejuízo para sua companheira, mãe, irmã ou colega de trabalho.

Segundo o IBGE (2019) as mulheres dedicam quase o dobro do tempo dos homens ao trabalho doméstico e cuidado de pessoas: 21,3 contra 10,9 horas semanais. No mercado de trabalho, a diferença salarial entre os gêneros é, em média, 20,5% a menos para as mulheres. São desigualdades profundas, uma realidade compartilhada no dia a dia por ambos os gêneros e divulgada pela mídia. Realmente, não é uma questão de percepção.

Sem dúvida, se falar em vantagens de ser homem sendo homem pode ser incômodo, falar em ter empregos melhores ou levar vantagem no serviço de casa é ainda pior. Nesse ponto, entra finalidade prática da representação, Jodelet (1989) afirma que ela permanece a serviço das necessidades e interesses do grupo. Assim, devido a essa finalidade e ao fato de a representação ser uma construção do objeto ocorre a distância entre a representação e seu referente.

No caso de nossos professores homens, o constrangimento atua na construção da representação, produzindo um efeito no conteúdo representativo chamado desfalque. Jodelet (1989) relata que o desfalque é a supressão de características de um objeto, geralmente, em decorrência do “efeito repressivo das normas sociais”.

Assim, o envolvimento pessoal com as vantagens de ser homem atua na supressão da parte mais incômoda desse objeto: os privilégios no mercado de trabalho e no trabalho doméstico.

Agora, com foco nas vantagens de ser mulher, observamos maior uniformidade de respostas entre os gêneros. Ambos conseguiram visualizar semelhantes aspectos cognitivos, biológicos e o que denominamos de vantagens produzidas pela mística feminina/patriarcado. Mulheres e homens consideraram vantajoso a mulher ser afetiva, sensível, responsável, sensata, poder gerar um filho, ter maior liberdade em demonstrar sentimento, entre outros.

QUADRO 3 - VANTAGENS DE SER MULHER PELOS/AS PROFESSORES/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA – ALGUMAS CITAÇÕES

Categorias	Professoras mulheres	Professores homens
Aspectos cognitivos	“Inteligência”/ “Ser resiliente.”/ “Ter prioridades”/ “Somos essência, sutileza e eficiência.”	“Se comunicar com altivez.”/ “responsabilidade”/ “compromisso”/ “mais discernimento nas decisões”
Aspectos biológicos	“Ser mãe.” / “Amamentar”/ “Ter filhos”/ “Não ter barba”	“Ter filhos.”/ “amamentar.”/ “Dar a luz”/ “poder ser mãe.”
Vantagens Produzidas pela “mística feminina”/ patriarcalismo	“Não precisamos ir p/ guerra.”/ “Compreendida emocionalmente.”/ “Estudam mais (maior oportunidade de estudo)”	“Atuar menos em trabalhos braçais.”/ “Maior ‘liberdade’ em relação a demonstração de afeto.”/ “São liberadas dos grandes conflitos (guerras).”
Falsas vantagens produzidas pela “mística feminina”/ patriarcalismo	“Sentimento” / “É capaz de ser dócil a quem lhe é bruto e insensível.”/ “Ser carinhosa”/ “Ser frágil.” “Prestar atenção em varias coisas ao mesmo tempo.”/ “Realizar várias atividades ao mesmo tempo.”/ “Executar várias atividades com excelência.”/ “Temos talento para fazermos várias atividades ao mesmo tempo.” “Maior proteção familiar do mundo exterior.”/ “Menos visão da polícia.”/ “Não são tão cobradas para terem sucesso profissional”	“Maior afeto”/ “Sensibilidade”/ “Doação”/ “Maior sensibilidade em relação a multiplas situações.” “Qualidades e benefícios no trânsito.”/ “Não pagar entrada em boate e ganhar ingressos cortesia”

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados coletados pela pesquisa de campo realizada para este trabalho.

O que nos impressionou foram certas qualidades citadas insistentemente pelas professoras como vantajosas para as mulheres como ser sensível e fazer várias coisas ao mesmo

tempo. Por vezes, ainda citadas com ares de orgulho: “É capaz de ser dócil a quem lhe é bruto e insensível”.

Diante disso, nos vem a pergunta: ser sensível e fazer uma série de coisas ao mesmo tempo tem sido vantagem para quem? A nosso ver, as professoras deste estudo são, na verdade, vítimas da violência simbólica descrita por Bourdieu (2001). Como discutido anteriormente, trata-se do fato dos dominados contribuírem para própria submissão por não terem instrumentos para pensar sua relação com os dominantes de outra forma. Os instrumentos que dispõe para pensar são os que compartilha com os dominantes: crenças, normas, valores, enfim, uma estrutura de pensamento que Bourdieu chama de *habitus*. Ortiz (1983, p. 16) ilustra a ação estruturante dos *habitus* ao dizer que ele “[...] inclui os sistemas de classificações que preexistem (logicamente) às representações sociais”.

Nesse sentido, entendemos que as representações sociais das professoras mulheres carregam elementos de violência simbólica. A cultura patriarcal valoriza nas mulheres os sentimentos e o “talento” de ser multitarefa desde a infância, então as meninas/mulheres desenvolvem essas características para serem aceitas, reconhecidas. No entanto, a exaltação desses traços na mulher favorece a uma cultura machista que deseja mulheres passivas e servis.

É a violência simbólica que mantém “poder do macho”,⁷⁷ fazendo com que as mulheres deem existência real ao que existe apenas no simbólico, no pensamento. A convicção de haver uma natureza feminina faz com que, ainda que inconscientemente, haja um esforço da mulher para cultivar qualidades “femininas”.

Por exemplo, uma professora colocou a seguinte vantagem: “Ser frágil.” Será que as mulheres são frágeis? Ou o fato de acreditarem nisso as torna passivas? Outro caso: “Maior proteção familiar do mundo exterior”. Quais proteções as mulheres precisam de fato do mundo exterior? E quais proteções as cerceiam da vida pública?

E, ainda: “Menos visão da polícia.” Entendemos que se quis dizer política. Um pensamento derivado de jargões tais “política não é coisa de mulher” ou “mulher não entende de política”. A cultura patriarcal fez as mulheres acreditarem nisso. E acreditam, até hoje, eis um jargão em grande parte verdadeiro: “mulher não vota em mulher”. O que é uma dentre outras razões para a exímia representatividade feminina nos cargos eletivos. O que ganham as mulheres ao se afastar da política?

A melhor resposta seria dizer o que perdem as mulheres por não estarem representadas

⁷⁷O *poder do macho* compreende obra de Heleith Saffioti que, em síntese, trata do antropocentrismo que vem ultrapassando gerações em todas as sociedades.

nos cargos de poder. Avelar (2001) apud Carvalho e Yasuda (2017) identifica nas mulheres um “estilo feminino de fazer política”, são mais sensíveis às questões da esfera privada e por isso tornam-nas públicas. Dessa maneira, priorizam o debate sobre para o campo social.

Biroli (2018) enfatiza que a falta de representatividade da mulher na política institucional alimenta a naturalização da desigualdade de gênero nesse espaço.

A história do exercício masculino de influência no espaço público institucional, isto é, a história da larga representação dos homens, amparada na dualidade entre a esfera pública e a esfera privada, possibilita que a reprodução dessa assimetria seja naturalizada, ainda que isto se dê em contextos de mudanças nos regimes de participação e de reconfiguração das relações de gênero. [...] Quando a contestação das mulheres não ganha espaço no debate público mais amplo, a responsabilização desigual e a atribuição desvantajosa de responsabilidades e competências podem aparecer como um segundo tipo de natureza. (BIROLI, 2018, p. 180).

Nessa perspectiva, a representação da professora sobre ser vantagem ter “Menos visão da polícia.” não a diminui em nada. Pelo contrário, a inclui entre grande parte dos/as brasileiros que não têm acesso ao debate sobre as questões de gênero.

A naturalização das desigualdades também explica o fato de 8,82% das mulheres e 27,77% dos homens responderem que não há vantagens em ser homem e em ser mulher. O que significa desconhecimento das relações de poder intrínsecas aos gêneros.

Avaliamos que, nas representações sociais masculinas, o desconforto dos professores homens em relação a desigualdade de gênero tenha atuado em sua negação. Outro fator explicativo para que as representações sociais dessa desigualdade sejam mais presentes nas professoras do que nos professores se deve ao fato de que elas são as vítimas. São as professoras mulheres que se sentem subjugadas e exploradas.

No entanto, a invisibilidade do patriarcado não é uma surpresa quando consideramos a existência de um *habitus* feminino em nossa sociedade, conforme descrito por Bourdieu (2015). Este compreende o conjunto de crenças, mitos e normas sobre a mulher: ser compreensível, resignada, generosa, sacrificar-se pela família, entre outros.

Em dada questão, na qual se deveria responder sobre se a possibilidade de ter nascido com outro sexo teria mudado sua vida, 55,55% dos homens e 76,47% das mulheres acreditam que sim. A maior porcentagem relativa às mulheres pode ser decorrência de um maior leque de possibilidades positivas que se pode vislumbrar sendo homem do que sendo mulher.

“Teria estudado mais, [...]”/ “Talvez teria mais oportunidade profissionais apoiada pelo meu pai”/ “Sim. Não teria obrigação de fazer muitas coisas [...]”/ “Com certeza. {casa, filhos, estudos, vida, trabalho, tudo.”/ “Sim. Teria mais liberdade para seguir

determinadas escolhas, [...]”/ “teria mais tempo para realizar atividades prazerosas”/ “Sim, não teria casado tão jovem.”/ “Sim. Teria mais segurança e menos julgamentos.”/ “andar na rua sem medo de assédio”. (professoras de colégios estaduais de Trindade/GO).

Por sua vez, os homens, na maior parte das vezes, viram um horizonte negativo na hipótese de uma vida sendo mulher:

“[...] talvez não tivesse feito faculdade.” “Além da questão do serviço. Ganha menos...”/ “já estaria casado”/ “Sim. Vítima do machismo, assédio e discriminação.”/ “Usaria roupas que me incomodam.”/ “Sim, minha vida teria sido muito diferente. Passaria minha adolescência mais preso em casa, [...]”/ “Sim. Certas oportunidades seriam mais difíceis em função do machismo”. (professores de colégios estaduais de Trindade/GO).

Ressaltamos que embora os relatos tenham se caracterizado pelas desvantagens de ser mulher, alguns/mas professores/as demonstraram ter consciência de que o patriarcado também prejudica os homens.

“Maior dedicação nas coisas.”/ “Acredito que sim. Acredito que teria concluído o curso superior mais rapidamente por ser mais organizado, [...]”. (professores de colégios estaduais de Trindade/GO).

“Acredito que sim, não teria me formado, pois meu pai arrumaria um trabalho e esse seria mais importante – fez isso com meu irmão mais velho.”/ “Não teria estudado Teria a profissão do meu Pai”/ “Sim. Começaria a trabalhar mais cedo - (meu pai não deixava eu trabalhar) [...]”. (professoras de colégios estaduais de Trindade/GO).

Dedicação e organização são algumas das características citadas pelos/as professores/as quando os inquirimos sobre comportamentos/habilidades percebidos mais em mulheres que em homens. Compõe o *habitus* feminino do qual fazem parte sensibilidade, paciência, cuidado, responsabilidade entre outras adjetivações.

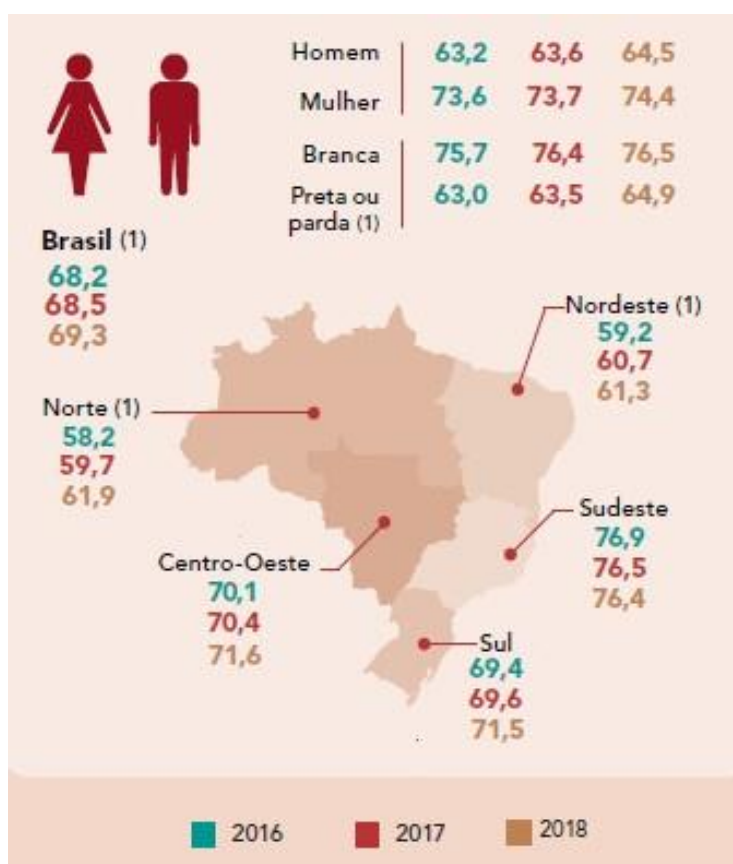
As representações sociais assimétricas sobre os gêneros estendem-se aos/às adolescentes: 71,15% dos/as docentes afirmaram perceber diferenças de comportamentos/habilidades entre seus/suas alunos/as.

E, as diferenciações mais uma vez foram desfavoráveis para o gênero masculino: “Mais agressivos e arredios [...]”, “são mais imaturos, mesmo no ensino médio faz brincadeiras infantis; são menos focados e preocupados com os estudos.” Há pouquíssimas caracterizações neutras ou positivas para eles, as mais comuns remetem à discrição e objetividade. Com as meninas, a situação se inverte e há uma imensidão de elogios, bem representados no relato: “muitas já sabem o que querem, são mais educadas [...] e concentradas nos estudos

(responsáveis)”. As críticas aparecem como exceção e, lamentavelmente, metade delas se referindo à sexualidade: “São mais atiradas.”, “namoradeiras”, “libido aflorado”.

Várias pesquisas, inclusive internacionais, sobre desempenho/reforço escolar levantaram representações sociais de professores/as sobre meninos e meninas muito semelhantes às que obtivemos. E, de fato, as estatísticas confirmam que há uma desigualdade educacional entre os gêneros.

FIGURA 1 - TAXA AJUSTADA DE FREQUÊNCIA ESCOLAR LÍQUIDA AO ENSINO MÉDIO DAS PESSOAS DE 15 A 17 ANOS DE IDADE, SEGUNDO O SEXO, A COR OU RAÇA E AS GRANDES REGIÕES (%)



Fonte: IBGE (2018, p. 7).

FIGURA 2 - PESSOAS DE 15 A 29 ANOS DE IDADE QUE NÃO FREQUENTAVAM ESCOLA OU CURSO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL OU DE PRÉ-VESTIBULAR, NEM HAVIAM CONCLUÍDO O ENSINO SUPERIOR

		Total (milhares) (1)	24 639	24 989	24 331
Sexo (%)	Homem		52,3	52,5	53,0
	Mulher		47,7	47,5	47,0
Cor ou raça (%)	Branca (2)		36,5	35,3	33,9
	Preta ou parda (2)		62,9	64,1	65,2
Nível de instrução (%)	Sem instrução ou fundamental incompleto (2)		23,3	21,9	21,0
	Ensino fundamental completo ao médio incompleto		23,0	23,0	23,1
	Ensino médio completo ao superior incompleto		53,7	55,1	55,9

■ 2016 ■ 2017 ■ 2018

Fonte: IBGE (2018, p. 11).

De acordo com os dados da figura 3, em 2018, a frequência escolar de meninas de 15 a 17 anos foi 10% maior que a de meninos da mesma idade. No mesmo ano, tomando-se as pessoas de 15 a 29 anos que não frequentavam a escola ou curso da educação profissional ou de pré-vestibular, nem haviam concluído o ensino superior, 53,0% eram homens e 47,0% mulheres.

Em suma, tanto as pesquisas quanto os dados oficiais apresentados validam as representações sociais dos professores homens de que se fossem mulheres, seriam mais dedicados ou teriam conseguido se formar em menos tempo. Posto o fato, surge a pergunta: o que explica as desigualdades educacionais entre meninas e meninos?

Silva et al (2013) e Carvalho (2001) creditam a expectativa social o desenvolvimento de feminilidades e masculinidades. São padrões sociais que definem a identidade de cada gênero e que a escola tem contribuído para reproduzir. Professores/as, funcionários, colegas esperam que as meninas sejam comportadas e estudiosas e os meninos, desinteressados e indisciplinados:

Traçam, portanto, um perfil dos alunos e das alunas, delineando as características que enxergam e ressaltam. Ao mesmo tempo que percebem essas características ancorando-as nas suas próprias concepções e representações sociais, vão também construindo contornos e assim dando forma aos próprios comportamentos de seus/suas alunos/as. (SILVA, 2013, p. 215).

A autora delinea em poucas palavras como as representações sociais sobre meninos e

meninas são construídas e enfatiza o caráter prescritivo das representações sociais. Elas conduzem, direcionam comportamentos.

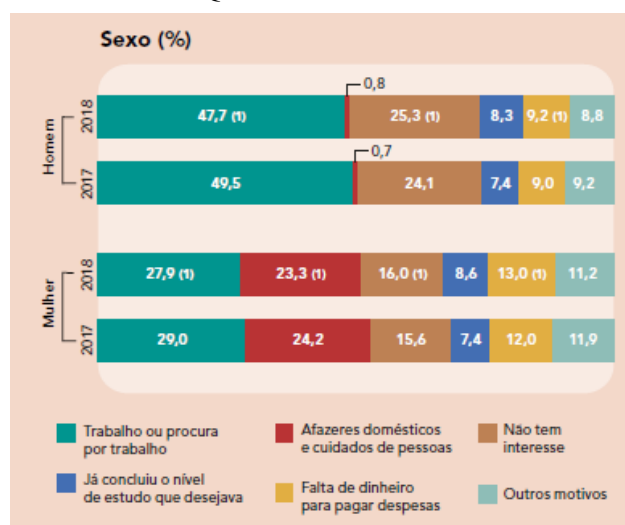
Carvalho (2001) cita alguns estudos⁷⁸ em que os/as professores/as veem os meninos como ativos, interessantes, inteligentes atribuindo seu desempenho inferior às meninas à falta de esforço; ao passo que as meninas são percebidas como esforçadas, passivas, bem-comportadas.

Tendo em vista esses estudos, é possível que os/as professores/as não tenham a mesma exigência com meninas e meninos, já que o “normal” é que os últimos serem relapsos com os estudos, “coisa de menino”. Assim, há

[...] toda uma questão a ser investigada na sociabilidade entre os próprios garotos, a fim de avaliar em que medida as pressões entre pares, a partir de certos referenciais de masculinidade e de heterossexualidade, interferem no comportamento dos meninos diante da escola e das tarefas e, por consequência, também em seu desempenho escolar. (CARVALHO, 2001, p. 566).

Em relação às representações sociais das professoras mulheres de que se fossem homens não teriam se formado ou teriam começado a trabalhar mais cedo também estão consoantes à realidade. Quando examinamos as justificativas de homens e mulheres de 15 a 29 anos para não estarem frequentando a escola ou curso da educação profissional ou de pré-vestibular, nem haver concluído o ensino superior, por motivo de não frequência, tem-se:

FIGURA 3 - PESSOAS DE 15 A 29 ANOS DE IDADE QUE NÃO FREQUENTAVAM ESCOLA OU CURSO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL OU PRÉ-VESTIBULAR, NEM HAVIAM CONCLUÍDO O ENSINO SUPERIOR, POR MOTIVO DE NÃO FREQUÊNCIA



Fonte: IBGE (2018).

⁷⁸Silva (2000), Walkerdine (1995), Gilbert Rob e Gilbert Pam (1998), Warrington e Younger (2000).

Os motivos para não frequência variaram conforme o gênero. Para os homens, o principal impedimento foi o trabalho/procura por trabalho (47,7%) seguido pela falta de interesse (25,3%). Para as mulheres o trabalho também foi o principal motivo, mas com peso menor (27,9%) e em segundo lugar vieram os afazeres domésticos e cuidados de pessoas (23,3%).

Verificamos então que, para o homem, a pressão para que tenha um trabalho é maior que para as mulheres. Assim, ainda que elas assumam os serviços domésticos e cuidados de pessoas, esse tipo de atividade, em geral, admite maior flexibilidade que um trabalho remunerado e, logo, maior oportunidade de formação.

Apreendemos então que a generificação das pessoas em mulheres e homens cria feminilidades e masculinidades. Ambas nefastas para o desenvolvimento pleno do ser humano em todas as suas potencialidades.

3.5 Ser mulher e ser homem

Dizer o que é ser mulher e o que é ser homem na contemporaneidade significa exteriorizar suas representações sociais sobre o ser humano generificado, a qual envolve percepções, idealizações e preconceitos. Para alcançar este nível de visão dos/as professores sobre o tema solicitamos que definissem o que é ser mulher e ser homem nos dias de hoje.

Professoras e professores convergem, em geral, em seu entendimento sobre o perfil da mulher atual, que concilia tradição e modernidade. Assim, para eles/as essa mulher ainda se submete a padrões, é uma mulher “família”, com inúmeras tarefas e, ainda, uma guerreira que vêm conquistando espaços e direitos.

QUADRO 4 - O QUE É SER MULHER NA SOCIEDADE ATUAL PELOS/AS PROFESSORES/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA – ALGUMAS CITAÇÕES

	Professoras mulheres	Professores homens
Ser agente e resiliente	“Ainda é um grande desafio! Estamos em busca de igualdade de tratamento e respeito.” “Hoje em dia temos que nos impor, mostra o nosso potencial, acaba que desde sempre lutamos, e já conseguimos grandes conquistas.”	“É ser uma pessoa que assume seu papel de cidadão, buscando sua independência econômica e colaborando com o crescimento social.” “É ser uma guerreira. Pois tem que acordar todo dia e sair de casa e enfrentar um mundo machista.”

Ser sobrecarregada de atividades	“atuar em várias frentes, sem reconhecimento” “Ser mil e uma e ainda ser moderna!” Trabalhar fora, estudar, ter filhos, cuidar da casa e do casamento. “Uma mulher moderna a moda antiga”	“É ser uma mulher multitarefas, preparada para ter muitos afazeres tanto no trabalho quanto em casa (mulheres maravilhas).” “Ser mulher atualmente é se desdobrar para realizar várias tarefas ao mesmo tempo [...]”
Sofrer preconceito e discriminação	“Em algumas ocasiões, somos julgadas diferentes dos homens.” “Vítima de preconceito, menosprezo.”	“[...] e ainda sofrer pressão e discriminação de parte da sociedade.” “Nem sempre a mulher é reconhecida e respeitada. Há um desrespeito e machismo.”
Seguir modelos ideais, de mulher	“Ser mulher é ser paciente e responsável.” “[...] e ainda precisa ser e estar feminina e bela. Educada e sensível.”	“Ser mulher é ser passiva e submissa aos deveres sociais.” “É administrar os desejos e a luta para fazer o que quer [...]”
Lutar por igualdade	Uma luta diária por espaço, direitos e autoafirmação.” “Ainda é um grande desafio! Estamos em busca de igualdade de tratamento e respeito.”	“[...] desconstruir a visão machista e empoderar-se.” “É lutar para adquirir os mesmos direitos que os homens.”

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados coletados pela pesquisa de campo realizada para este trabalho.

A maternidade já havia aparecido nas respostas masculinas sobre as vantagens de ser mulher. E surge, novamente, para eles ao dizerem o que é ser mulher. Até pouco tempo atrás (ainda hoje, em certos grupos) os homens não tinham espaço para sugerir vontade em amamentar ou dar a luz. Seriam motivo de chacota. Tais manifestações demonstram mudanças na concepção atual de homem.

Fato interessante aconteceu com as professoras mulheres em relação à ideia de fazer várias coisas ao mesmo tempo. Na questão que interroga sobre as vantagens de ser mulher, ela foi colocada de forma positiva; enquanto na questão que interroga sobre o que é ser mulher, surge com sentido negativo: “Trabalhar 24 horas”, “Ser mil e uma e ainda ser moderna!”
Trabalhar fora estudar, ter filhos [...]”, “atuar em várias frentes, sem reconhecimento” etc. As professoras não têm consciência dessa contradição. Se a tivessem, não bradariam tanto orgulho em fazer concomitantemente uma série de tarefas.

E, afinal, o que é ser homem? Para as professoras é, sobretudo, ter posição privilegiada em relação à mulher (10 menções), depois é seguir ideais de homem e ter defeitos, especialmente o machismo (5 menções para cada categoria). Ter qualidades e participar mais da família e/ou casa estão em último lugar (3 menções cada categoria).

O ser homem pelos homens é, em síntese, seguir modelos, ideais de homem (6 menções). Em seguida, com 2 menções para cada categoria: ter posição privilegiada em relação

à mulher, ter qualidades e ter defeitos (um deles o machismo). E, por último, ser homem é participar mais da família e/ou casa (uma única menção).

QUADRO 5 - O QUE É SER HOMEM NA SOCIEDADE ATUAL PELOS/AS PROFESSORES/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA – ALGUMAS CITAÇÕES

	Professoras mulheres	Professores homens
Ter posição privilegiada em relação à mulher	<p>“Em uma sociedade misógena, até certo ponto, os homens têm seu espaço assegurado.”</p> <p>“Ser homem é ter a vida organizada com horários para tudo, inclusive descansar”</p>	<p>“Não tem TPM.”</p> <p>“Ter privilégios que perpassam processos históricos, social e cultural.”</p>
Seguir modelos, ideais de homem	<p>“Ser homem é assumir as responsabilidades e garantir um espaço na sociedade.”</p> <p>“Ser homem é tentar manter aquela posição antiga de provedor e protetor, o que já não é mais necessário, então creio que isso está se redefinindo.”</p>	<p>“É você estar preparado para as inconveniências da vida, ainda é responsabilidade ser o provedor da sua família, e se virar para isso acontecer.”</p> <p>“Ser homem é manter-se firme diante da dor. Ser responsável em relação ao sustento da família. Não demonstrar qualquer tipo de fraqueza.”</p>
Ter defeitos	<p>“De não reconhecer as suas fraquezas, por preconceito próprio gerado pelo meio social.”</p> <p>“Machismo”</p>	<p>“O período da adolescência, que parece cada vez maior para os homens, faz que eles se recusem a assumir responsabilidades de cuidar de si e da sociedade, muitos ficando até os 30 anos na casa dos pais e sem casar ou trabalhar.” “Infelizmente temos uma sociedade machista. Isso tem mudado, porém a passos lentos.”</p>
Ter qualidades	<p>“[...] não mostrar comportamentos repugnantes ou preconceituosos.”</p> <p>“Exercer o poder de ir e vir, saber escutar o não das mulheres, respeitar a decisão das mulheres, aceitar a igualdade entre homens e mulheres.”</p>	<p>“É aprender a flexibilizar atitudes, se conscientizar do machismo e lutar contra isso.”</p> <p>“adequar as mudanças.”</p>
Participar mais na família e/ou na casa	<p>“Ter mais responsabilidades com a família e o trabalho, porque hoje a exigência é maior, principalmente no trabalho.”</p> <p>“Ser homem é estar mais antenado à família, casa e ainda ter tempo para o jogo de futebol, violão e outros.”</p>	<p>“É compartilhar atividades domésticas e se inteirar mais da educação dos filhos.”</p>

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados coletados pela pesquisa de campo realizada para este trabalho.

Atentamos que, para nossos/as professores/as, ser mulher é sempre algo digno, admirável. Ao passo que, ser homem, mais para elas do que para eles é, muitas vezes, algo ruim, condenável.

Santos (2006) em sua pesquisa de mestrado, entrevistou 10 professores/as do ensino fundamental indagando-os sobre o que é ser homem e ser mulher. Sobre ser mulher, obteve respostas próximas às que obtivemos, exceto pelo fato de na pesquisa da autora nenhum professor homem ter mencionado ser mulher como lutar pela igualdade de gênero. Além disso, enquanto nossos professores e professoras associaram ser homem com machismo, prepotência; somente as professoras mulheres do estudo referido o fizeram.

TABELA 17 - ENTENDIMENTOS DE SER MULHER EXPRESSOS PELOS/AS PROFESSORES/AS ENTREVISTADOS POR SANTOS (2006)

CATEGORIA	ENTENDIMENTOS	FREQUÊNCIA POR GÊNERO	
		F	M
SER MULHER	EXPRESSÃO DE AFETIVIDADE E MATERNIDADE	02	02
	SER DONA DE CASA/SER IDEALISTA	02	02
	LUTAR POR IGUALDADE DE DIREITOS	02	-
TOTAL		06	04

Fonte: Santos (2006, p. 42).

TABELA 18 - ENTENDIMENTOS DE SER HOMEM EXPRESSOS PELOS/AS PROFESSORES/AS ENTREVISTADOS POR SANTOS (2006)

CATEGORIA	ENTENDIMENTOS	FREQUÊNCIA POR GÊNERO	
		F	M
SER HOMEM	IGUAL À MULHER: PARTILHAR TAREFAS/SER BATALHADOR	03	02
	PREPOTÊNCIA/MACHISMO	03	-
	DETENTOR DE MAIS RESPONSABILIDADES	-	02
TOTAL		06	04

Fonte: Santos (2006, p. 45).

Já na tese de doutorado de Torres (2009), que trabalhou com professores/as do ensino médio, os resultados das entrevistas no tocante as relações de gênero evidenciaram representações sociais progressistas da mulher por parte dos professores homens, como agente de sua história.

Vejo a mulher tomando o espaço que ela merece. Ela consegue se melhor do que o homem se tiver a mesma oportunidade. Sem falar que além de seu trabalho normal, ainda tem as atividades de casa. E mesmo com essas atividades duplas ela consegue ser melhor. (professor de Matemática apud TORRES, 2009, p. 92).

Hoje vejo a mulher numa posição boa. Ela já tem consciência disso, vai à luta para mostrar o seu valor. Ela é igual ao homem com todos os direitos e oportunidades. (professor de Física apud TORRES, 2009, p. 98).

Destacamos que os dois trabalhos pertencem a uma mesma época e foram realizados em grandes centros urbanos da região nordeste. Portanto, o fator que parece separar os professores homens de cada estudo é o nível de ensino em que lecionam: primeira etapa do ensino fundamental e ensino médio. Em Torres (2009) e em nossa pesquisa, ambas com docentes do ensino médio, os professores homens apresentaram um avanço em suas representações sociais sobre a mulher em relação aos professores homens do ensino fundamental entrevistados por Santos (2006).

Os apontamentos acima são apenas observações, é preciso que mais pesquisas acerca das representações sociais de professores do ensino médio sobre gênero sejam feitas para que possamos fazer inferências. Entre elas, a possibilidade de os professores homens do ensino médio terem representações sociais da mulher mais progressistas do que os de outras etapas da educação. Outro fato a ser examinado seria a autocrítica enquanto homens feita por nossos professores. Seria uma singularidade ou uma reflexão comum aos professores homens do ensino médio?

As representações sociais desses/as professores/as sobre ser homem representam uma sociedade cada vez mais incomodada com o machismo, entendido também como conivência para aceitação de maus comportamentos em garotos e homens.

3.6 Posicionamentos sobre educação em gênero, atitudes e prática docente

Falar de gênero na escola já era um ato heroico nos últimos tempos, haja vista o fortalecimento do conservadorismo religioso e moral. Em tempos do movimento Escola sem Partido a palavra gênero tornou-se um estigma, sobretudo para os/as professores/as, pois estes/as correm o risco de serem acusados/as por algum pai/mãe de aluno/a, por seu/sua coordenador/a, diretor/a e até mesmo outros/as professores/as de “falar de gênero”

Conscientes que, para parte dos professores/as, gênero poderia ser uma palavra malvista, comprometendo sua participação na pesquisa, optamos por substituí-la. Assim preferimos “questões entre homens e mulheres” ao invés de “questões de gênero” também para restringir a pergunta apenas ao objeto de nosso estudo.

Gostaríamos de saber se os/as professores/as, em alguma medida, atuavam na reprodução da desigualdade de gênero em sua prática docente. Fizemos-lhes a pergunta: “Orienta modelos de ser/agir diferentes para meninos e meninas? Explique.” Trabalham na perspectiva da educação generificada 9,6% dos/as professores/as participantes da pesquisa:

“Meninas são diferentes de meninos.” / “Sim existe uma cobrança maior para as mulheres”. (professores homens de colégios estaduais de Trindade/GO).

“sim, existem modelos pré-determinados de comportamento” / “Sim! Mulheres são educadas para ser mãe e dona de casa, agora, no século XXI, a disso ter sucesso profissional. Homem, pegador, forte, poderoso o comandante da casa.” / “Sim, sempre oriento com muita conversa e exemplos”. (professoras mulheres de colégios estaduais de Trindade/GO).

E, num movimento contrário, 5,8% das mulheres respondeu que orienta sim ações diferentes, mas com o objetivo de combater a ordem social antropocêntrica:

“Sim, na intenção de reverter a sociedade machista instruo meninos a respeitarem meninas e, as meninas se respeitarem entre si.” / “Às vezes como em relacionamentos onde meninas acreditam que devem pedir desculpas por determinadas situações onde essa menina não está errada”. (professoras de colégios estaduais de Trindade/GO).

Essa questão apresentou grande discrepância das demais quanto à ausência de respostas: 22,2% dos homens e 41,7% das mulheres não a responderam. Nesses homens e mulheres não encontramos nenhum padrão comum que explicasse o fato.

É possível que sim, orientem modos de ser/agir distintos para os gêneros, mas não se sintam confortáveis em se expor. Do contrário, bastaria responder “não”.

De qualquer forma, apenas levando em conta as respostas explícitas, 9,6% de professores/as exercendo um trabalho pedagógico sexista já é um número relevante.

Lima (2008) em seu trabalho com professores/as⁷⁹ dos primeiros anos do ensino fundamental, estudantes de Pedagogia, deparou-se com uma realidade inversa a nossa, na qual predomina a educação generificada. Ao interrogá-los sobre suas práticas docente, esses/as professores/as demonstraram reforçar estereótipos de gênero na educação de meninas e meninos:

Meninas não devem sentar toda aberta, né? (risos) Fica uma coisa assim meio... né? (P10 apud LIMA, 2008, p. 109).

[...] quer dizer a menina, a gente tem aquele cuidado todo como sentar, como se vestir e tudo. A letra redondinha... [...] aí a do menino aqueles garranchos e agente não tá nem aí. Agora da menina tem que ser toda redondinha. Se não for a letra redondinha [...] tem que fazer caligrafia. (P7 apud LIMA, 2008, p. 109).

Na sequência dessa pergunta, para a qual grande parte dos/das docentes fechou os olhos, viram-se diante da questão: “Você acha que a escola é lugar de discutir as questões

⁷⁹Desses/as professores/as estudantes todos/as atuavam na docência dos primeiros anos do ensino fundamental e 90% possuíam magistério.

entre homens e mulheres?”. Esta remete a causa mais polêmica do Escola sem Partido, que luta contra a discussão de gênero nas escolas. Apenas remete, pois ao restringirmos o significado do gênero para “questões entre homens e mulheres” excluimos os temas mais rejeitados pelos conservadores: identidade de gênero e orientação sexual.

A pergunta se mostrou muito atrativa, tendo alta taxa de respostas. E respostas favoráveis a dar espaço ao assunto na escola. Porém, detendo-nos ao exame de outras respostas do questionário inferimos que o sinal afirmativo não representa necessariamente uma discussão para a igualdade de gênero.

Dessa forma, disseram sim ao debate sobre as questões entre mulheres e homens na escola 75% de nossos/as professores/as. Uma parcela bastante expressiva. Afonso (2005), em sua tese de doutorado, indagou estudantes professores/as⁸⁰ sobre essa mesma questão e apenas 47% deles consentiram em as relações entre homens e mulheres ser assunto para sala de aula. Creditamos a posição mais favorável dos/das nossos/as docentes à pergunta pela distância temporal que os separa dos/das docentes de Afonso (2005). Atualmente o tema gênero na escola é um assunto bastante presente nas grandes mídias, tendo sido amplamente debatido desde a eleição presidencial, em 2018.⁸¹

TABELA 19 - VOCÊ ACHA QUE A ESCOLA É LUGAR DE DISCUTIR AS QUESTÕES ENTRE HOMENS E MULHERES? POR QUÊ? – ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS/AS PROFESSORES/AS QUE DISSERAM SIM.

Significado atribuído às “questões entre homens e mulheres”	Frequência (%)	Algumas respostas
Não fizeram menção	69,23	“Sim, porque a escola é viva, reflete a sociedade em que vivemos.” “Pois a escola é local de debates, e vemos como podemos melhorar o dia-a-dia de ambos os lados.”
Diferenças entre os sexos	7,69	“Sempre que trago para debate esse assunto procuro ouvir ambos e só depois começar a colocação de que nada somos sem meu oposto. Seja homem ou mulher ninguém é melhor ou pior ou pode mais.” “Um debate sobre esse assunto ajudaria compreender melhor as diferenças sexuais.”

⁸⁰Estes professores eram estudantes de cursos de licenciatura e atuavam na docência da educação básica.

⁸¹Nas eleições de 2018 foi eleito o presidente Jair Bolsonaro, cuja pauta religiosa e conservadora incluiu o combate a “ideologia de gênero”. Nesse sentido, nomeou a pastora evangélica Damaris Alves para presidir o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos. No dia em que participou da cerimônia de transmissão do cargo foi filmada em discurso sexista: “Atenção, atenção. É uma nova era no Brasil. Menino veste azul e menina veste rosa.” Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-damars.shtml>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

Valores e/ou cidadania	17,90	“Sim, por ser um local de formação e de transmissão de conhecimento é necessário um momento de falar sobre os direitos e deveres de cada um como cidadão em formação.” “Sim. É o lugar por excelência do respeito.”
Igualdade	2,56	“Sim, é necessário fazer essa discussão de gênero. Orientar esses alunos para estabelecer igualdade entre ambos.”
Machismo	5,12	“O ambiente escolar é o lugar perfeito para isso. No entanto, tem que ser tratado de maneira impessoal. Tipo, se houver professores machistas, ou extremistas quererem levar para o lado deles.” “sim Só assim poderemos ver a questão de gênero e combater o machismo.”

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados coletados pela pesquisa de campo realizada para este trabalho

Dos/as que consentiram com a presença das questões entre homens e mulheres na escola, foi comum a justificativa da escola como lugar de reflexão e debate: “Sim, [...] lugar de conhecimento convivência...”. “Sim = local de dinamismo e discussão.” Das mulheres desse grupo, 13,04% demonstraram preocupação quanto à adequação dos conteúdos: “Sim, a escola é lugar de discutir todos os assuntos, desde que tenha limites”. “Sim, desde que não estimule ou valorize temas que não condiz com a idade dos alunos”. Fato que não ocorreu entre o sexo masculino.

Impressionou-nos o sentido dado à expressão “questões entre mulheres e homens”. Em 69,23% das respostas positivas não se referiram de nenhuma forma ao teor do que se trataria a discussão. Em 17,90% delas, relacionaram às questões entre mulheres e homens à valores e cidadania. E, 7,69% das mesmas, ressaltavam a diferença entre os sexos.

Ressaltamos que, entre as respostas que manifestaram a natureza do que seriam questões entre mulheres e homens estes dois grupos prevaleceram. Ainda que não tenham consciência disso, os/as professores/as que difundem essa perspectiva das questões de gênero colocam a discussão num nível muito superficial não atingindo o cerne da dominação masculina. Ou seja, não atingem a dimensão política da questão, necessária para subverter a submissão da mulher.

Este tipo de abordagem representa as vertentes feministas que se tornaram hegemônicas desde a década de 1990. Nesse sentido, Fraser (2007) chama a atenção para uma virada da bandeira feminista para as tendências chamadas culturalistas ou de reconhecimento, já comentadas no primeiro capítulo. Explica que suas lutas se baseiam em políticas de identidade que enfatizam a diferença em detrimento das iniciativas para a igualdade. Credita o abandono dos projetos de transformação político-social à impotência em que as feministas se viram diante das forças do livre mercado:

Incapazes de obter progresso contra as injustiças da política econômica, preferiram voltar-se para os males resultantes dos padrões antropocêntricos de valor cultural ou de hierarquias. O resultado foi uma grande mudança no imaginário feminista: enquanto a geração anterior buscava um ideal de equidade social expandido, esta investia suas energias nas mudanças culturais. (FRASER, 2007, p. 296).

Esclarece que as teorias acadêmicas culturalistas fundamentam esta tendência cujo foco é a mudança de cultura, mas ressalva que o prejuízo para o feminismo não é a vertente culturalista, pois ela esteve presente em toda a história do movimento. O problema reside no descuido do engajamento por mudanças estruturais no momento em que mais se precisa dele: durante o agravamento das políticas neoliberais a partir de 1989.

É necessário ir além do discurso sobre valorizar as diferenças para transformar a condição das mulheres, principalmente das mais pobres. Não basta, por exemplo, respeitar aquelas que estão subempregadas como faxineiras ou cuidadoras. Apenas formar as pessoas para a cidadania não colocará estas mulheres em situação de igualdade com outras mulheres, quanto menos com os homens. Entende-se que a reinvidicação de políticas específicas para elas, contemplando a flexibilização do horário de trabalho para que possam frequentar cursos profissionalizantes e de graduação que seriam gratuitos, por exemplo, cria condições para uma maior transformação. As discussões pautadas em estratégias para promover a mobilidade socioeconômica das mulheres representam qualquer educação realmente efetiva para a igualdade de gênero.

Ainda sobre os 75,00% dos/as docentes a favor do debate sobre questões entre mulheres e homens, destes apenas uma professora mulher (2,56%) mencionou a questão que consideramos central do assunto: a igualdade. “Orientar esses alunos para estabelecer igualdade entre ambos.” E, dois professores homens (5,12%) citaram o machismo, outro ponto forte envolvido nessa temática que deve ser privilegiado.

É imprescindível atentar para um grupo de 10,25% de professores/as, que se colocaram em prol da referida discussão na escola. Eles/as também disseram orientar uma educação generificada. Assim, a questão que se coloca é sobre o conteúdo da abordagem com que conduziram/conduzem este tipo de debate.

De outro lado, 13,46% dos/as professores/as disseram que não, a escola não é lugar para falar sobre as questões entre mulheres e homens. Um percentual bastante reduzido se compararmos aos resultados obtidos por Afonso (2005), em que 45% dos/as professores/as entrevistados/as responderam não a mesma pergunta. Comparando as duas pesquisas, é importante colocar que apesar da difusão do conservadorismo na sociedade, a rejeição dos/as

professores/as do presente estudo a esse assunto na escola é cerca de 30% menor do que a dos/as professores/as pesquisados por Rincón.

Acreditamos que a rejeição às relações entre homens e mulheres enquanto currículo por parte dos/das docentes da pesquisa de Afonso (2005) esteja relacionada a falta de conhecimento sobre o assunto. Isso porque ao consultarmos os programas do MEC voltados à formação docente⁸² constatamos que cursos com a perspectiva de gênero passaram a ser ofertados a partir de 2008⁸³. No site da Secretaria de Estado da Educação de Goiás encontramos registro do tema gênero a partir de 2017.⁸⁴ Ou seja, à época em que Afonso (2005) entrevistou professores/as é muito provável que eles/as não tenham tido acesso às discussões sobre a relevância desse assunto como tema escolar para formação humana.

Voltando a nossos/as professores/as que disseram não à abordagem das questões entre homens e mulheres na escola, são eles/as: 5,55% (1) dos professores homens e 14,7% (5) das professoras mulheres. A diferença fica no percentual, pois ambos os gêneros se aproximam nas justificativas.

TABELA 20 - VOCÊ ACHA QUE A ESCOLA É LUGAR DE DISCUTIR AS QUESTÕES ENTRE HOMENS E MULHERES? POR QUÊ? – PROFESSORES QUE DISSERAM NÃO.

<p>14,70% das professoras mulheres</p>	<p>“Nao, porque esta questão é melhor entendida em casa, com orientação dos pais.” “Não, acredito que essa questão deve ser discutida, orientado, trabalhada no contexto familiar, é base, é valores que deve ser passado de pais p/ filhos.” “Não. Pois os pais que devem ensinar o que acham certo para” “Não.” “Não.”</p>
<p>5,55% dos professores homens</p>	<p>“Não acho. Devo trabalhar conteúdos acadêmicos, ética pessoal e profissional, independente de gênero”</p>

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados coletados pela pesquisa de campo realizada para este trabalho.

As falas sugerem que as questões entre mulheres e homens não são de natureza adequada para a esfera pública pois acredita-se que seu lugar é na esfera privada. Houve ainda quem

⁸²Listagem de programas do MEC para formação docente está disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores?id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

⁸³Segundo os dados fornecidos pelo site do MEC, os cursos de formação em gênero tiveram início em 2008 com a criação da Rede Universidade Aberta do Brasil - UAB de Educação para a Diversidade. São dois cursos: “Gênero e Diversidade na Escola” e “Diversidade no Ambiente Escolar e Gestão de Políticas Públicas com foco na temática de Gênero e Raça”.

⁸⁴No site da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, no sistema de busca pesquisamos pela palavra gênero. Percebemos que conteúdos relacionados à mulher foram listados, apesar de gênero e mulher não serem sinônimos. O conteúdo mais antigo relacionando escola e gênero foi publicado em 07/03/2017: “Especial Mulher – Rede estadual de educação reforça campanha de combate ao machismo”. Embora não compreenda uma formação docente é um tipo de ação que contribui para ela. Disponível em: <<https://site.educacao.go.gov.br/page/41/?s=g%C3%AAnero>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

separasse as questões de gênero entre públicas, que podem ser tratadas na escola, e privadas, que não podem: “Apenas as [questões] relacionadas a trabalho, estudo e violência. As comportamentais não dizem respeito a escola, mas a própria família”. (professora de escola estadual de Trindade/GO).

Flávia Biroli, em seu livro *Gênero e Desigualdades: limites da democracia no Brasil* (2018) faz a crítica a democracia que temos em nosso país, a qual ainda predomina mesmo em países ricos. Para tanto, ela coloca a dualidade entre a esfera pública e privada como uma das críticas fundamentais que as teorias feministas fazem à democracia. “Um dos efeitos da configuração dual dessas esferas é que a universalidade dos direitos (na esfera pública) se acomoda a distinções, divisões e hierarquias (na esfera privada), sem que isso se configure como um problema para a democracia”. (BIROLI, 2018, p. 64).

A autora ainda cita Brenner (2000) para lembrar que a associação da cidadania a ideia de independência é uma falácia, pois a sociedade, a economia e a política dependem da família e do trabalho da mulher na família. Portanto, conceber uma educação sobre gênero embasada em conceitos vagos como “direitos e deveres de cada um como cidadão” não atinge o problema da subalternidade da mulher.

3.7 Gênero no cotidiano escolar: percepção e iniciativa

Todas as relações sociais são atravessadas pelo gênero. Estão em casa, no trabalho, na igreja, no lazer e na escola. Embora possa haver gestores, coordenadores, docentes excluindo gênero do currículo ele continua existindo. Apenas sua existência formal foi decretada, na realidade o gênero continua ali, hierarquizando, privilegiando uns e subsumindo outras.

E, às vezes, acontece de o gênero se tornar assunto, as pessoas pensarem, trocarem ideias e até se desentenderem. Nesse processo, representações sociais sobre gênero são reproduzidas, re/formuladas e difundidas. Como em todos os espaços, isso ocorre na escola. A questão é que diferentemente de outros lugares, a especificidade da escola é ser uma instituição educativa.

Mohamed Chaib (2015) discute sobre a função das representações sociais no processo de ensino:

Em um contexto educacional, a função das representações sociais é constituir uma relação consensual entre os atores envolvidos em um processo de aprendizagem. Essa relação é negociável e pode levar ao conflito ou ao consenso, dependendo da natureza do assunto a ser estudado. As representações sociais atuam como um facilitador sociocognitivo, integrando o que há de novo e o que há de aceitável para todos os atores. São também importantes para orientar o processo de comunicação dentro do

contexto de aprendizagem. Elas definem a conduta e os comportamentos dos atores. (CHAIB, 2015, p. 366).

O autor explica que a prática docente, que considera as representações sociais dos/as alunos/as, alcança sua motivação, pois o que será ensinado está ancorado em suas referências culturais. Cita que isso já foi tratado por Bourdieu e Passeron (1970) em *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. A obra denuncia como as classes dominantes são beneficiadas pelo sistema de ensino, no qual há uma correspondência entre o saber escolar legitimado e a cultura das classes superiores. O que não ocorre com a cultura das classes inferiores, levando os/as filhos/as desta classe a uma situação de desvantagem.

Trazendo para a realidade de nossos/as professores, quando perguntados se já presenciaram discussões entre os/as alunos/as relacionadas à condição de ser homem e ser mulher, uma professora respondeu: “Sim, principalmente em situações de promiscuidade permitida aos homens e não as mulheres.” Também questionamos caso tenham presenciado essas discussões, se fizeram alguma intervenção. “Não”, disse essa mesma professora. Quantas oportunidades de educar para a igualdade de gênero essa professora terá perdido?

É sobre isso que estávamos dizendo. Quanto as/aos docentes, que afirmaram nunca ter notado esse tipo de discussão entre alunos/as, a diferença de percepção, entre professores e professoras, do gênero enquanto currículo oculto é notável. Entre os professores homens, 66,6% disseram já ter presenciado discussões entre os/as alunos/as relacionadas à condição de ser homem e ser mulher. Apenas 41,1% das professoras mulheres disseram o mesmo.

Fato que não deve estar relacionado com o tempo de experiência docente, no qual professores e professoras se aproximam: 83,33% daqueles e 76,47% destas têm no mínimo cinco anos de exercício na profissão. Essa invisibilidade do gênero como parte do cotidiano escolar pelas mulheres merece ser objeto de investigações futuras.

Importante destacar que 23,07% dos/das docentes que observaram esse tipo de troca de ideias entre estudantes, colocaram que se deram de forma positiva: “Várias vezes. Principalmente meninas que já se libertaram das imposições sociais”. “Sim. São extremamente críticos”. “Sim! As meninas, mesmo de forma imatura se posicionaram bem. A mudança está acontecendo”.

Observamos ainda que 66,66% dos/as que acham que a escola não é lugar para discutir as questões entre homens e mulheres disseram nunca ter presenciado discussões relacionadas a esse assunto entre os/as alunos/as. Em oposição, 64,10% dos/as que acham que a escola é lugar para discutir tais questões disseram já ter presenciado discussões relativas a essas questões. Parece que o fato de aceitar ou não o debate sobre o tema na escola influencia em sua percepção

ou o fato de admitir essa percepção.

Quando se trata de tomar iniciativa diante de uma “oportunidade” para intervenção educacional: 69,23% dos/as professores/as que já presenciaram discussões entre alunos/as relacionadas a ser homem e ser mulher, disseram ter intervindo nelas conforme tabela abaixo:

TABELA 21 - TIPO DE ABORDAGEM REALIZADA PELOS/AS PROFESSORES QUE INTERVIRAM EM DISCUSSÕES DOS/AS ALUNOS/AS RELACIONADAS À CONDIÇÃO DE SER HOMEM E DE SER MULHER

Modo de intervenção	Algumas respostas dos/as professores/as à questão 38	Percentual (%)
Imparcial e/ou para manter a disciplina	“Foi necessário intervir uma vez que a menina queria jogar a carteira no menino”. “Sim, mas de forma imparcial”.	16,66
Orientação sobre des/respeito e/ou preconceito	“Aproveito sempre para refletir sobre a necessidade de não envolver preconceitos e desrespeito à pessoa humana”. “Sim. Mulheres e homens não são adversários mas seres que devem amar e respeitar”.	38,88
Debate e/ou reflexão e/ou problematização (mencionados de maneira geral)	“Sempre procuro problematizar essa questão levando os estudantes a debater a questão”. “Sim, como professor é minha obrigação direcionar debates”.	16,66
Discussão sobre funções sociais da mulher e/ou do homem	“Mediei a discussão, depois os levei a uma reflexão sobre a mudança do mundo: “O mundo dos nossos avós e o mundo de hoje! (em relação a mulher)””. “Sim, aproveitei a oportunidade para levantar a questão do machismo, e a partir desse evento discutimos o papel do homem e da mulher na sociedade”.	11,11
Outros	“Sim. Tentando mostrar o contrário da situação”. “Sim. Mostrando o erro”.	16,69

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados coletados pela pesquisa de campo realizada para este trabalho.

Foi solicitado aos/às docentes que exemplificassem a/as intervenção/ões que haviam conduzido. Nosso intuito era alcançar a forma e o sentido dessa intervenção. Parte deles/as (16,66%) disseram ter intervindo de maneira “imparcial”. Imparcial é algo que não pende para nenhum dos lados e logo, não tem significado algum. Assim, um/a professor/a quando atua dessa maneira não está educando, pois todo ato educativo tem uma finalidade, uma direção.

Muitos/as (38,88%) colocaram orientar para o respeito, para combater o preconceito e, ainda, para amar. Entendemos como iniciativas comprometidas com uma educação emancipatória para as discussões em que atuaram. Em geral, relataram situações de machismo no que se refere a comportamentos, roupas, funções sociais, meninos considerando-se melhores

que as meninas, entre outras. O conjunto das “falas” desses/as docentes converge para o respeito às diferenças, para a consciência de que todos/as são iguais e tem os mesmos direitos.

À primeira vista, para leigos/as nas teorias feministas, parece apenas uma questão de mudança cultural. Uma das professoras relatou ter presenciado principalmente discussões envolvendo “situações de promiscuidade permitida aos homens e não as mulheres”. O que parece apenas uma questão de moral sexual é, na verdade, uma questão econômica. Todos os valores que visam reprimir a sexualidade da mulher têm como base a preservação do patrimônio da família patriarcal. Nesta apenas ao homem se admite filhos/as fora do casamento; à mulher ainda é inaceitável que gere um/a herdeiro/a que não seja de seu marido.

Por isso, é indispensável o que Fraser (2007) defende sobre ir além de mudanças culturais. Pois o respeitar por respeitar as diferenças significava aceitar o condenável. Atingir a compreensão sobre as dinâmicas de poder inerentes aos valores, crenças é condição para esvaziar-lhes de qualquer significado. O que passa a fazer sentido, então, é a consciência desse poder revelado e a luta contra a submissão.

Um terceiro grupo, (16,66%) mencionou que promove debates ou reflexões, problematiza a questão. Entretanto, não especificou, restringiu-se a discorrer sobre a técnica.

E, apenas 11,11% dos/das docentes que tiveram iniciativa de participar do diálogo com seus/suas alunas especificaram a direção do seu ato educativo, porém o sentido não. São eles, um professor e uma professora.

“Sim, aproveitei a oportunidade para levantar a questão do machismo, e a partir desse evento discutimos o papel do homem e da mulher na sociedade”. (professor de colégio estadual de Trindade/GO).

“Mediei a discussão, depois os levei a uma reflexão sobre a mudança do mundo: ‘O mundo dos nossos avós e o mundo de hoje! (em relação a mulher)’”. (professora de colégio estadual de Trindade/GO).

Podemos perceber nos dizeres da professora que a reflexão trazida por ela deve referir-se as funções da mulher. O professor tratou do mesmo assunto, mas também das funções dos homens. Esta temática compreende o centro das questões entre mulheres e homens, por isso é imprescindível. Uma direção muito adequada para o ato educativo no referido contexto. Mas, para onde esses/as professores/as conduzem essa educação?

Em outro momento, quando perguntados se orientam modelos de ser/agir diferentes para cada gênero, os/as mesmos/as professores responderam:

“Não, pois não se pode padronizar um modelo como certo para meninas e outro para menino; eles devem ter liberdade para descobrirem sua própria identidade”. (professor de colégio estadual de Trindade/GO).

“Sim! Mulheres são educadas para ser mãe e dona de casa, agora, no século XXI, a disso ter sucesso profissional. Homem, pegador, forte, poderoso o comandante da casa”. (professora de colégio estadual de Trindade/GO).

No caso do professor, fica clara sua posição no sentido de emancipação em relação ao gênero. Principalmente se temos em conta o contexto envolvido: “[...] certa vez uma aluna comentou que fazer limpeza é coisa de mulher”. Quanto à posição da professora, novamente deparamo-nos com a cisão mundo público/mundo privado.

O que pudemos refletir é que, o fato de existir uma intervenção de um/a professor/a numa discussão dos/as alunos/as sobre questões de gênero não corresponde necessariamente a uma educação para a igualdade de gênero. Como vimos, pode significar uma conduta “imparcial” ou para “manter a disciplina”; orientações sobre respeito e contra o preconceito ou “uma reflexão sobre a mudança [provavelmente parcial] do mundo”.

Finalizamos aqui a abordagem das representações sociais dos/das professores/as de colégios estaduais de Trindade sobre gênero lembrando que, como ocorre em qualquer trabalho de campo, inúmeras interpretações dos dados são possíveis. Posto isto, esperamos ter feito o recorte sobre as representações sociais entendendo-as como uma possível referência para se pensar uma formação docente em gênero que enfatize conteúdos que precisam ser mais bem compreendidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto da presente pesquisa foi idealizado em 2016, durante o conturbado processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff e fortalecimento de movimentos conservadores de direita. Contexto que culmina com a posse do neoliberal Michel Temer e a consolidação de políticas educacionais voltadas para potencializar a acumulação de capital.

Em 2019, ano em que finalizamos nossas discussões, o governo Michel Temer já está encerrado e estamos sob a presidência de Jair Bolsonaro, militar da reserva, defensor da ditadura militar no Brasil, de práticas de tortura e contra a “ideologia de gênero”. Foi eleito por 47.038.963 milhões de brasileiros, o que nos dá a dimensão da quantidade de brasileiros/as que apoiam suas pautas de costumes contrárias à igualdade de gênero.

Até aqui, essa onda conservadora que varreu o país rendeu seus frutos nas políticas educacionais. Durante sua tramitação no Congresso Nacional, os parlamentares excluíram do Plano Nacional de Educação (PNE) as menções à orientação sexual e identidade de gênero e acrescentaram nele a referência a valores éticos e morais da sociedade. No processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir do governo de Michel Temer, as questões de gênero e a perspectiva humana de formação foram retiradas do documento.

Todo esse contexto político que vivenciamos significa um desmanche de um projeto de sociedade que vimos construindo desde o primeiro mandato do presidente Lula (2003-2006), o qual buscou contemplar a todos e a todas de diferentes classes sociais e raças/etnias. E, no que tange às contribuições que o conceito/categoria gênero trouxe à sociedade, significa sua ruína. A onda conservadora que domina nosso país cultiva o ódio e a intolerância contra mulheres e homossexuais, os/as quais se julga que devem ocupar uma posição inferior aos homens heterossexuais. Por isso, combatem o conceito/categoria gênero, por ele igualar mulheres e LGBTs a esses homens: com os mesmos direitos, liberdades e possibilidades.

Toda uma história de conquistas acumuladas pelo movimento feminista, incluindo as do feminismo acadêmico, como é o caso do conceito/categoria gênero estão sob ameaça. Nesse sentido, grupos afins ao movimento Escola sem Partido combatem a discussão sobre gênero nas escolas para silenciar conteúdos como sexualidade e homossexualidade. Os chamados valores morais e familiares impedem a concretização da frase de Simone de Beauvoir que se tornou bandeira do feminismo: “o pessoal é político”.

Esse conservadorismo atinge todo o trabalho intelectual empreendido por Joan Scott

(1995) e outras feministas para formular o conceito/categoria gênero. Os simpatizantes da causa do Escola sem Partido não aceitam a submissão das diferenças sexuais ao exercício da Ciência. Se Scott trabalha para desvelar as relações de poder implicadas nas diferenças sexuais, eles trabalham para silenciá-las.

E de que forma todo esse contexto político ideológico tem influência nas escolas? A pesquisa de campo, realizada em 2019, permitiu-nos responder em parte essa questão, pelo menos no que se refere à professores/as de colégios estaduais de Trindade.

O perfil predominante dos/das docentes participantes da pesquisa já demonstra uma das constatações de Heleith Saffioti (2013): o capitalismo conduz as mulheres para as ocupações menos valorizadas, o que é o caso da profissão de professor/a. Por outro lado, ser professor/a para esses professores/as aparece como um caminho de ascensão econômico-social para a população parda, pois a maioria dos/as professores/as respondentes da pesquisa é parda enquanto a representação de pardos/as na docência do ensino médio no Brasil é de apenas 20,3%.

As representações sociais da grande maioria deles/as demonstra uma consciência da desigualdade de gênero em nossa sociedade. Contudo, essas representações obedecem a uma seletividade relacionada à função social das representações sociais de acomodação do conteúdo à conveniência do sujeito. Nesse sentido, observamos nas representações dos professores homens a consciência de diversas vantagens de ser homem em relação a ser mulher exceto àquelas relativas à divisão social do trabalho, formal e doméstico.

Para as professoras mulheres, as vantagens de ser homem aparecem de forma mais ampla, mas não as desvantagens de ser mulher que, muitas vezes, são representadas por elas (e também por eles) como privilégios. São vítimas do que Heleith Saffioti (2013) denominou de mística feminina e Pierre Bourdieu (2001) de violência simbólica. Consideramos bastante preocupante que estas docentes valorizem nas mulheres e, conseqüentemente, em suas alunas, feminilidades tais quais delicadeza, fragilidade e ser multitarefa. Entendemos que exaltar esses comportamentos para o sexo feminino reforça as condições em que se estabelece a dominação masculina.

Embora haja o consenso de que a vida como homem seja mais fácil, por vezes ele não é representado como alguém admirável como ocorreu com as mulheres. Algumas professoras mulheres, mais do que os professores homens representaram de forma negativa certas masculinidades: o machismo, o orgulho, a prepotência, o comodismo. Quando se trata de retratar adolescentes, praticamente todos/as os/as professores/as que veem diferenças sexuais

entre eles representaram negativamente os garotos: menos estudiosos, desinteressados, imaturos. E quanto às garotas sobraram adjetivos: estudiosas, interessadas e educadas.

O relato de algumas professoras de que não teriam estudado se tivessem nascido homem pela pressão de começar a trabalhar cedo é uma realidade para milhares de jovens do sexo masculino das classes menos favorecidas que não estão estudando.

Foram muitas as representações negativas relacionadas à figura masculina. Elas refletem as pesquisas que examinamos sobre desempenho escolar de meninos e meninas. Estas indicam que a escola, representada principalmente pelos/as professores, tem reforçado feminilidades e masculinidades na medida em que cultiva uma expectativa sobre como devem ser meninos e meninas.

Comumente, garotos que têm uma boa caligrafia e material escolar organizado sentem sua identidade sexual ameaçada por não corresponder ao padrão de masculinidade escolar para garotos: desleixados, desinteressados e “naturalmente” inteligentes. A verdade é que, na realidade, essa inteligência inata masculina não existe e, no entanto, os garotos são levados a se sentirem menos capazes se tiverem que se dedicar “igual meninas” para terem bom desempenho.

Pudemos constatar, então, que a educação para a igualdade de gênero pode refletir inclusive na melhor inserção escolar e laboral do sexo masculino. Isso porque as características relacionadas à produtividade ainda hoje são representadas como femininas (esforço, organização, o fazer bem feito).

Diante das problemáticas que envolvem o sexismo na educação escolar de meninos enfatizamos a urgência de mais estudos nessa área com foco na formação docente. E, como será que os/as professores/as recebem esse tipo de questão em sua prática docente?

Os/as professores/as deste estudo mostraram-se bastante receptivos ao debate sobre as questões entre mulheres e homens na escola. No entanto, averiguamos que ser a favor desse debate não significa necessariamente combater a desigualdade de gênero, pois entre os/as docentes favoráveis ao debate identificamos um grupo que relatou orientar uma educação sexista.

Entre os que consideraram pertinente a discussão sobre questões entre mulheres e homens, somente professoras mulheres se mostraram reticentes quanto à abordagem de conteúdos inadequados e nenhum professor homem. Proporcionalmente, as professoras mulheres contra a discussão das questões de gênero são quase três vezes o número de homens. No que diz respeito à percepção de discussões entre os/as alunos/as relacionadas à

condição de ser mulher e ser homem, a proporção de mulheres que identifica esse tipo de evento é mais de 20% menor que a de homens.

Esses fatos permitem-nos inferir que talvez as professoras mulheres que integraram esta pesquisa sejam mais conservadoras que os professores homens. Provavelmente porque, como mulheres, são mais cobradas que os homens sobre o que podem ou não falar sobre sua sexualidade. Além disso, são educadas sob o *habitus* da autovigilância, criticando as mulheres que não seguem o modelo de mulher prescrito pela sociedade conservadora.

Verificamos que há uma tendência daqueles que são a favor da discussão das questões entre mulheres e homens a identificá-la entre os/as alunos. E, por outro lado, uma tendência dos que são contra esse tipo de discussão de não percebê-la em sua sala de aula.

Podemos dizer, então, que o fato de não se aceitar o assunto em sala de aula predispõe até que sua existência seja ignorada enquanto currículo oculto. Porém, quando se consente com a discussão das questões entre mulheres e homens no ambiente escolar é mais provável que elas sejam percebidas. E, tendo notado o debate dos/das alunos/as sobre relações entre mulheres e homens, a probabilidade de o/a docente responder com uma intervenção é alta.

Assim, se a intenção é que os/as docentes tratem desse tema em sala de aula, duas situações nos são colocadas: a dos/das professores/as que não concordam com esse assunto na escola e a dos/das professores/as que concordam.

Sem dúvida, o grupo mais conservador é o que não aceita esse tipo de questão como educação escolar. Por que não? Todos os/as professores que justificaram sua negativa fizeram-na no sentido de que as questões entre mulheres e homens são assuntos de natureza privada e, por isso, não devem ser tratados na escola (espaço público). Abordar esse mito deve ser um dos pontos da formação docente para uma educação em gênero. Conforme preconiza Biroli (2018), é preciso fazer a crítica à democracia que alimenta essa divisão artificial: esfera pública e esfera privada, pois a desigualdade na última limita sua inserção na primeira.

Ao tratarmos sobre os limites da democracia já estamos atingindo o grupo de professores/as que considera as questões entre mulheres e homens objeto de conteúdo escolar. Isso porque a maioria dos/as professores/as que mencionou algum significado à discussão das questões entre mulheres e homens remeteu à valores e/ou cidadania. Além disso, ao relatarmos sobre a intervenção que realizaram com alunos/as que discutiam sobre essas questões, foi muito frequente responderem que orientaram para o respeito ou sobre o preconceito, temas próximos aos valores da democracia.

Respeito, valores, direitos, deveres, cidadania: são conteúdos indispensáveis para o

início de um debate sobre igualdade de gênero e abundantes nas representações de nossos/as professores/as sobre as relações entre mulheres e homens. Não obstante, uma educação em gênero limitada a essa dimensão é uma educação falha, pois não alcança as desvantagens da mulher no espaço privado que fazem com que elas estejam passos atrás dos homens na condição necessária para se emancipar na forma como a sociedade capitalista nos impõe. Nesse tipo de sociedade, é preciso ter acesso a condições financeiras e possibilidades culturais que nos permitam conquistar espaços criados como condição de realização como, por exemplo, uma vaga numa universidade pública ou um bom emprego.

A contribuição que deixamos com essa dissertação para o estudo das representações de professores/as do ensino médio sobre gênero é que, para a maioria desses/as docentes, está claro que as questões entre mulheres e homens devem ser tratadas como conteúdo escolar. Também é consenso a ideia de abordar essas questões sob a perspectiva da democracia. E a mesma democracia serve de justificativa para parte dos/as docentes não considerar o assunto como conteúdo escolar. Suas representações sociais remetem à característica dualidade colocada pela democracia entre esfera pública e esfera privada, assim, para esses docentes, questões entre homens e mulheres devem ficar no âmbito privado.

Haja vista a análise feita sobre as representações de professores/as sobre gênero, obtidas em na pesquisa de campo, depreendemos que a crítica à democracia, especificamente a dualidade colocada entre esfera pública e privada, é conteúdo indispensável para qualquer formação que se pretenda para a igualdade de gênero, seja ela para professores/as ou para estudantes. Como parte do retorno social da pesquisa, elaboramos três dinâmicas sobre gênero para serem trabalhadas com alunos/as do ensino médio (apêndice 3). Elas buscam contemplar as relações entre homens e mulheres sem nenhuma distinção entre questões de natureza pública ou privada. Um dos objetivos é levar ao questionamento da persistência das desigualdades sexuais dentro de casa.

Agora, considerando o conjunto de representações sociais dos/as professores/as de nosso estudo, sobre gênero, seria possível afirmar se vai ao encontro ou de encontro com a atual cenário conservador da política brasileira? Teria sido influenciado pelos discursos de combate à “ideologia de gênero” nas escolas? A resposta a primeira questão é que as representações sobre gênero desses/as professores/as vão de encontro às tentativas do governo Jair Bolsonaro de censurar a liberdade de ideias, de debates na escola: 75,00% disseram sim ao debate das questões entre homens e mulheres nessa instituição. É verdade que 10,25% deles/as disseram orientar maneiras de ser e agir diferentes para meninos e meninas, mas veja

que estão abertos ao diálogo com seus/suas alunos/as sobre o tema.

Já sobre a segunda questão é preciso ter algum parâmetro de comparação temporal: Afonso (2005) encontrou entre 166 professores/as da educação básica de Goiás 45,00% de rejeição à presença do tema relações entre homens e mulheres, em sala de aula. Hoje, cerca de 14 anos depois, colocamos a mesma questão para 54 professores/as, também da educação básica de Goiás, e nos deparamos com apenas 13,46% de rejeição ao assunto. Comparando-se as duas pesquisas podemos dizer que, apesar das investidas conservadoras sobre a escola no intuito de “preservar a família tradicional” e “os valores morais”, elas não obtiveram êxito em conseguir o apoio dos/as professores/as no que tange à silenciar o debate das relações entre homens e mulheres. Ao contrário do que se poderia esperar, o grupo de docentes que se contrapõe ao tema como conteúdo escolar diminuiu em quase 30,00%.

É sobre isso que diz Gadotti (1995) ao ressaltar que a burguesia necessita da escola para gerar um senso comum sobre suas ideias, mas, ao mesmo tempo, ela acaba fornecendo instrumentos para desvelar suas próprias contradições. Dessa forma, ao propor a censura é que se acaba despertando o debate.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, S. H. H. de. Presidencialismo de coalizão: o dilema institucional brasileiro. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p.5-34, jul. 1988. Disponível em: <<https://politica3unifesp.files.wordpress.com/2013/01/74783229>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

AÇÃO EDUCATIVA et al. Gênero e Educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais (projeto). Edital Público SPM/PR. **Dossiê: riscos de limitações ao direito à educação**. São Paulo, 2016c. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/27449853-Dossie-riscos-de-limitacoes-ao-direito-a-educacao-genero-e-educacao-fortalecendo-uma-agenda-para-as-politicas-educacionais-edital-pub-lico-spm-pr.html>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

AÇÃO EDUCATIVA et al. **Informe Brasil: Gênero e Educação**. Ação Edu, 2011. Edição revista 2013. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/wpcontent/uploads/2013/10/gen_educ.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

AÇÃO EDUCATIVA et al. **Representação de 10 de maio de 2016**. 2016b. Disponível em: <<http://generoeducacao.org.br/wpcontent/uploads/2016/05/RepresentaçãogruposfundamentalistasPFDC.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

AÇÃO EDUCATIVA et al. **Gênero e Educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. Edital Público SPM/PR. São Paulo, 2016a. Disponível em: <http://generoeducacao.org.br/wp-content/uploads/2016/12/generoeducacao_site_completo.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2017.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=A+BNCC+na+contram%C3%A3o+do+PNE+2014-2024%3A+avalia%C3%A7%C3%A3o+e+perspectivas.&btnG=>>. Acesso em: 11 abr 2019.

AFONSO, L. H. R. Imagens de mulher e trabalho na telenovela brasileira (1999-2001): a força da educação informal e a formação de professores/as. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 2, n. 2 – jul./dez. 2012 578 São Paulo-SP: Anita Garibaldi, Goiânia-GO: Ed. da Universidade Católica de Goiás, 2005.

AGUIAR, M. A. da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=A+BNCC+na+contram%C3%A3o+do+PNE+2014-2024%3A+avalia%C3%A7%C3%A3o+e+perspectivas.&btnG=>>. Acesso em: 11 abr 2019.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em aberto**, v. 14, n. 61, 2008. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1944/1913>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

ALVES, B. M. e PITANGUI, J. **O que é feminismo**. São Paulo, Brasiliense, 1985. Disponível

em: <https://dlscrib.com/download/o-que-e-acute-feminismo-branca-moreira-alves-e-jacqueline-pitanguy-cole-ccedil-atilde-o-primeiros-passos_58e3d1aad0d60f661da97fd_pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.

ALVES, J. E. D.; CAVENAGHI, S. M. Indicadores de desigualdade de gênero no Brasil. **Mediações: Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 17, n. 2, p.83-105, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/16472>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

AMÂNCIO, L. O gênero no discurso das ciências sociais. **Análise Social**, n.º 168, p. 687-714, 2003. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218791078B9rDE5id4Po89MU8.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

ANPED; ABdC. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Ofício n.º 01/2015/GR Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.

BARBOSA, A. J. G.; CAMPOS, R. A.; VALENTIM, T. A. A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. **Estudos de psicologia**, v. 28, n. 4, p. 453-461, 2011. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3953/395335660006.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.

BARROS, S. D.; MENEZES, J. de A. Narrativas sobre gênero e diversidade sexual no ensino e na formação de professoras e professores. **PerCursos**, v. 15, n. 29, p. 169-201, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724615292014169>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

BATISTA, I. de L. et al. Saberes docentes a respeito de temas que compõe as questões de gênero na educação científica. In: **Simpósio Gênero e Políticas Públicas**, III, 2014, Londrina, PR. Anais. Londrina, UEL, 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/GT7_Irin%C3%A9a%20de%20Lourdes%20Batista.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2017.

BEAUVOIR, S. de. **O Segundo Sexo**, volume II: a experiência vivida. 2ª ed., trad. Sérgio Milliet. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1967. Disponível em: <<http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/autores/Beauvoir,%20Simone%20de/O%20SegundoSexo-%20II.pdf>> Acesso em: 21 jan. 2019.

BEAUVOIR, S. de. **The Second Sex**, tradução e edição HM Parshley. 1953, p. 445, 1949.

BELOTTI, E. G. **Educar para a submissão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

BIROLI, F. **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil**. Boitempo Editorial, 2018.

BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas**. Tradução de Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P. **Razões práticas. Sobre a teoria da ação**. 9ª ed. Campinas: Papirus; 2008.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 867, de 2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Brasília, DF, 2015a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=FEB37CDE469D43C9382574E9DBA0C67A.proposicoesWebExterno1?codteor=1317168&filename=Avulso+-PL+867/2015>. Acesso em: 21 abr. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020)**. Brasília, DF, 2010d. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=60A88863150A43D5AA18E144EDD0ED44.proposicoesWebExterno2?codteor=831421&filename=Tramitacao-PL+8035/2010>. Acesso em: 21 abr. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Substitutivo Adotado Pela Comissão que “aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências”**. Brasília, 2012e. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1012139&filename=SBT-A+1+PL803510+=>+PL+8035/2010>. Acesso em: 12 jul. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Brasília, DF, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012c. Brasília, DF, 2012c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-

rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Brasília, DF, 2012d. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010a. Brasília, DF, 2010a. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Nota Pública de 1º de setembro de 2015**. Brasília, 2015b. Disponível em:<http://www.spm.gov.br/noticias/conselho-nacional-de-educacao-emite-nota-sobre-ideologia-de-genero-nos-planos-de-educacao/nota_publica_sobre_ideologia_genero_01_09-1.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 4.625, de 21 de março de 2003**. Aprova A Estrutura Regimental e O Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Secretaria Especial de Políticas Para As Mulheres, órgão integrante da Presidência da República, e dá outras providências. Brasília, 2003a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4625.htm>. Acesso em: 19 jul. 2017.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.638, de 28 de maio de 2003**. Dispõe Sobre A Organização da Presidência da República e dos Ministérios, e Dá Outras Providências. Brasília, 2003b. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.683.htm>. Acesso em: 19 jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e n.º 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 19. abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais 1ª à 4ª series**. Brasília: MEC/SEF, 10 volumes, 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias->

112877938/seb-educacao-basica-2007048997/1264-0-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series> Acesso em: 09 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais 5ª à 8ª series**. Brasília: MEC/SEF, 10 volumes, 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>> Acesso em: 09 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae)**. Brasília, MEC, 2010c. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 1ª versão. Brasília, DF, 2015c. Disponível em:<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 2ª versão revista. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. 3ª versão (divulgada sob embargo aos jornalistas). Brasília, DF, 2017b. Disponível em:<http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/bncc_3a_versao_abril_de_2017.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. 3ª versão (oficial). Brasília, DF, 2017c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Ensino Médio**. 3ª versão. Brasília, DF, 2018c. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Versão final homologada. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. RESOLUÇÃO CEB Nº. 3, de 26 de junho de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 4v. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. PFDC/MPF. Decisões judiciais, ações e pareceres contrários à tentativa de censura, em ambiente escolar, de conteúdos relacionados à sexualidade humana, à identidade de gênero e ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. **Cadernos da Defensoria Pública do Estado de São Paulo**. Escola da Defensoria Pública do Estado de São Paulo. Ano 03, v. 3, n. 8 (2016-). São Paulo: EDEPE, 2018a. Disponível em:<http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/Cad-Def-Pub-SP_n.8.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Parecer da Comissão Especial da Câmara dos Deputados ao Substitutivo do Senado Federal ao Projeto de Lei nº 8035-B de 2010**. Ofício nº 2.816/2013-SF. Brasília, DF, 2013. Disponível em:<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=1AE54568CA0A6887CC58F64E558623BD.proposicoesWeb2?codteor=1258195&filename=Avulso+-PL+8035/2010>. Acesso em: 21 set. 2017.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 11 jul. 2017.

BRUSCHINI, M. C. A.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de pesquisa**, n. 64, p. 4-13, 2013. Disponível em:<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1179>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRZEZINSKI, I. et al. Para Compreender as Representações sociais no Universo Simbólico da Mulher Professora. **Educativa**, v. 9, n. 1, p. 129-145, 2006. Disponível em:<<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/80/76>> Acesso em: 16 jan. 2019.

CALLEJA, C. C. Devem as mulheres praticar o judô? As “tigrinhas” às vezes embaraçam os rapazes. *Esporte e Educação*, São Paulo, v. 2 (8), 16-17, junho de 1970. In: ROSEMBERG, F.; PIZA, E. P.; MONTENEGRO, T. **Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia**. 1990. Disponível em: <<http://cpro38505.publiccloud.com.br/handle/1/2801>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

CARVALHO, M. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 554, 2001. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8640>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

CARVALHO, M. P. de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CARVALHO, M. R. V. de. **Perfil do professor na educação básica**. Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Brasília, 2018.

CARVALHO, D. D.; YASUDA, T. G. A Sub-Representação Feminina na Política Brasileira em Face das Inovações Democráticas Legislativas. **Virtuajus**, v. 2, n. 2, p. 363-383, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/virtuajus/article/view/15500>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

CASTRO, N. M. de. **Representações sociais de identidades de gênero e de sexualidade nos discursos de professores de educação infantil**. 2010. 111 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269831>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

CATANI, D. et al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, D. et al. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. 1997.

CHAIA, Vera Lucia Michalany; BRUGNAGO, Fabricio. A nova polarização política nas eleições de 2014: radicalização ideológica da direita no mundo contemporâneo do Facebook. **Aurora. Revista de Arte, Mídia e Política**, v. 7, n. 21, p. 99-129, 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/aurora/article/view/22032>>. Acesso em: 06 jul. 2019.

CHAIB, M. Representações sociais, subjetividade e aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 156, p. 358-372, 2015. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3201>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A., 1983. Disponível em: <https://kupdf.net/download/a-mistificacao-pedagogica-bernardcharlot_5af7bf71e2b6f5ef61bb22f1_pdf> Acesso em: 18 jan. 2019.

CHAUI, M. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 2008. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/388158/mod_resource/content/1/Texto%2014%20-%20O%20que%20%C3%A9%20ideologia%20-%20M.%20Chau%C3%AD.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2019.

CODATO, A.; BOLOGNESI, B.; ROEDER, K. M. A nova direita brasileira: uma análise da dinâmica partidária e eleitoral do campo conservador. **Direita, volver**, p. 115-144, 2015. Disponível em:

<https://s3.amazonaws.com/academia.eu.documents/40378995/Direita_Volver.pdf?response-contentdisposition=inline%3B%20filename%3DDireita_Volver_o_retorno_da_direita_e_o_pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMACSHA256&X-AmzCredential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190706%2Fus-east1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20190706T160847Z&X-AmzExpires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-AmzSignature=108a4900f1fb7ac4399d60ba312006810187fd158243cb5686e92be071488cd1#page=116>. Acesso em: 06 jul. 2019.

COSTA, S. O trabalho como elemento fundante da humanização. **Estudos**, Goiânia, v. 22, n. 3/5, p. 171-188, dez. 1996.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. De S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Cap. 3. p. 51-66.

CUNHA, L. A. A educação na concordata Brasil-Vaticano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 263-280, abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302009000100013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28 abr. 2017.

DOURADO, L. F.; SANTOS, C. de A. (Org.). A educação a Distância no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. 2. ed. Belo Horizonte: Ufg, 2011. p. 155-192.

DUARTE, N. **A individualidade para si**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1993. (Coleção educação contemporânea)

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984. Disponível em: <<https://professoriedogodpasso.files.wordpress.com/2016/05/engels-a-origem-da-familia-da-propriedade-privada.pdf>> Acesso em 22 jan. 2019.

ERBER, F. S. As convenções de desenvolvimento no governo Lula: um ensaio de economia política. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 31-55, Mar. 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31572011000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 abr. 2017.

ESPINOSA, B. R. S.; QUEIROZ, F. B. C. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola "sem" Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 49-62. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4255834/mod_resource/content/1/1.pdf> Acesso em: 18 jan. 2019.

FARIA, N. **Feminismo em marcha para mudar o mundo: trajetórias, alternativas e práticas das mulheres em movimento**. 2015. Disponível em: <<http://sof2.tempsite.ws/wp-content/uploads/2015/07/Feminismo-em-marcha-para-mudar-omundo-NaluFaria.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

FERREIRA, O. V. F. Docentes, representações sociais sobre relações de gênero e consequências sobre o cotidiano escolar. In: SOARES, G. F.; SILVA, M. R. S. da; RIBEIRO,

P. R. C. **Corpo, Gênero e Sexualidade: problematizando práticas educacionais e culturais**. FURG, 2006. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/87483/000545086.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

FAUSTINO, S. R. de O.; SILVA JÚNIOR, J. A. da; FERNANDES, M. P. Entre os ditos e os interditos: representações sociais de professores e professoras do ensino fundamental sobre gênero e sexualidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 23, n. 1, p. 107-125, 2016. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/46>>

31>. Acesso em: 22 ago. 2017.

FERNANDEZ, G. N. P. A (des)educação sexual: representações sociais de professores(as) do ensino fundamental sobre gênero e sexualidade. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero**, 9, 2010, Florianópolis, SC. Anais. Florianópolis, UFSC, 2010. Disponível em:<http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278191711_ARQUIVO_A_des_educacaosexual.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2017.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória n 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38 n. 139, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200385&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 01 jul. 2019.

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – EPSJV. **Conselho Nacional de Educação aprova BNCC do ensino médio**: documento é alvo de críticas por movimentos sociais e associações científicas da educação desde que foi apresentada pelo MEC, em abril. Ex-presidente da comissão da BNCC no CNE critica falta de transparência e de diálogo na discussão da base. 2018. Disponível em:<<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/conselho-nacional-de-educacao-aprova-bncc-do-ensino-medio>>. Acesso em: 11 abr. 2019.

FIPE - Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas; INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; MEC - Ministério da Educação. **Projeto de Estudo Sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar, Organizadas de Acordo com Áreas Temáticas, A Saber, Étnico Racial, Gênero, Orientação Sexual, Geracional, Territorial, Pessoas com Necessidades Especiais (Deficiência) e Socioeconômica**. São Paulo: FIPE/MEC/INEP, 2009. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>>. Acesso em: jan. 2019. FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**, Ed. Graal, Rio de Janeiro, 22ª edição, 2006.

FRANÇA, F. F. **A contribuição dos estudos de gênero à formação docente**: uma proposta de intervenção. 2009. Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual de Maringá-PR. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2009_fabiane.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

FRANÇA, F. F.; CALSA, G. C. Reflexões e reconstruções sobre o conceito de gênero: um trabalho de intervenção com docentes. In: **Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM**, 2009, Maringá, PR. Anais. Maringá, UEM, 2009. Disponível em:<http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2009/20.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2017.

FRANÇA, F. F.; GLOOR, V. C. F. Família e Mulheres: representações sociais docentes e implicações sobre gênero. **Diálogo**, n. 24, p. 63-72, 2013. Disponível em:<<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/1222>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

FRASER, N. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. **Revista Estudos Feministas**, v. 15, n. 2, p. 291, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v15n2/a02v15n2>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

GADOTTI, M. A Escola Cidadã frente à “Escola sem Partido”. In: **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas S.a., 2002.

GIROTTI, E. Um ponto na rede: o “Escola sem Partido” no contexto da escola do pensamento único. In: **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016.

GOMES, N. L. O Plano Nacional de Educação e a diversidade: dilemas, desafios e perspectivas. In: DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. 2. ed. Goiânia: Ufg, 2011. p. 219-261.

HAMPEL, A. " **A gente não pensava nisso...**": educação para a sexualidade, gênero e formação docente na região da Campanha/RS. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/83298>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

HANUSHEK, E. A. et al. **The market for teacher quality**. **National Bureau of Economic Research**, 2005. Disponível em: <<https://www.nber.org/papers/w11154>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

HEILBORN, M. L. e SORJ, B. Estudos de gênero no Brasil. In: MICELI, Sérgio (org.) **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**, ANPOCS/CAPES. São Paulo: Editora Sumaré, 1999, p. 183-221. Disponível em: <http://www.clam.org.br/biblioteca/digital/uploads/publicacoes/102_653_EstudiosdeGeneronoBrasil1.pdf> Acesso em: 21 jan. 2019.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades de gênero e racial diminuem em uma década, mas ainda são marcantes no Brasil**. 2015. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/dezembro/ibge-divulga-sintese-de-indicadores-sociais-2015-desigualdades-de-genero-e-racial-diminuem-em-uma-decada-mas-ainda-sao-marcantes-no-brasil>>. Acesso em: 18 set. 2016.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Agência IBGE notícias. **Mulheres dedicam quase o dobro do tempo dos homens em tarefas domésticas**, 26/04/2019. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/24267-mulheres-dedicam-quase-o-dobro-do-tempo-dos-homens-em-tarefas-domesticas>>. Acesso em: 22 de jun. 2019.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua**. Educação 2018. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101657>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade**. Relatórios Síntese de Área 2017. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/relatorios>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade**. Relatórios Síntese de Área 2004. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/relatorios>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2016: Notas Estatísticas**. Brasília, 2017a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2017.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2008**. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2014**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; ONU Mulheres - Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e Empoderamento das Mulheres; SPM - Secretaria de Políticas para as Mulheres do Ministério da Justiça e Cidadania. **Retratos da desigualdade de gênero e raça** (projeto), 2015. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_educacao.html>. Acesso em: 22 de jun. 2019.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.) **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993. Uso escolar, proibida a reprodução.

Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Denise_Jodelet3/publication/324979211_Representacoes_sociais_Um_dominio_em_expansao/links/5c4897c3a6fdccd6b5c2eab1/Rrepresentacoes-sociais-Um-dominio-em-expansao.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019.

LIMA, T. de L. **Identidades, currículo e formação docente**: um estudo sobre implicações de gênero em práticas educativas de estudantes de Pedagogia. 2008. 209 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14244>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. In: **Rev. katálysis**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004>. Acesso em: 01 jul. 2019.

LOURO, G. L. Gênero: Questões para a educação. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: 34, 2002. Cap. 10. p. 225-242.

LOURO, G. L. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. **Educação e realidade**, v. 14, n. 2, p. 31-39, 1989.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L.; MEYER, D. E. **Gênero e Educação**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 513, jan. 2001. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200010>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

LUSA, D. **Anos Iniciais da Escolarização e Relações de Gênero**: representações sociais de docentes sobre gênero. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufpel.edu.br/handle/123456789/1695>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

MANHAS, C. Nada mais ideológico que “Escola sem Partido”. In: **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo, Hucitec, 1987.

MENICUCCI, E. **Entrevista do mês**: março/2017. 2017. Entrevista concedida para o Observatório de Análise Política em Saúde. Disponível em: <<http://analisepoliticaemsaude.org/oaps/documento/noticias/Entrevista-Mar2017-Eleonora-Menicucci.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

MILLETT, K. **Sexual politics**. New York: Doubleday, 1970.

MELLO, G. N. de. Os estereótipos sexuais na escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, (15) 141-4, dez. 1975.

MILMAN, Luis. **Neonazismo, negacionismo e extremismo político**. Editora da Universidade, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M.C. de S. (Org.) **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Cap. 1. p. 09-29.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOURA, F. P. de. Conservadorismo cristão e perseguição aos estudos de gênero: a quarta versão da bncc. **Revista Communitas**, v. 2, p. 47-63, 2018. Disponível em: <<http://revistas.ufac.br/revista/index.php/COMMUNITAS/article/view/1877>>. Acesso em: 11 abr. 2019.

NEGRÃO, E. V. & AMADO, T. **Levantamento bibliográfico sobre a imagem da mulher no livro didático**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas; CNDM, 1987.

NEIRA, M. G.; JÚNIOR, W. A.; ALMEIDA, D. F. de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS–Revista Científica**, n. 41, p. 31-44, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=6807>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

OLIVEIRA, V. A. de. OLIVEIRA, J. F. de. O ensino médio em tempos de parcerias com os institutos: o projeto do campo econômico em ação. **Revelli**, Goiania, v.11, p. 1-19, 2019. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/8757>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

ORTIZ, R.; FERNANDES, F. **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, p. 29, 1983.

ORTIZ, R. A procura de uma sociologia da prática. In: ORTIZ, R.; FERNANDES, F. **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, p. 29, 1983.

OTTO, C. (2004). O feminismo no Brasil: Suas múltiplas faces. **Revistas Estudos Feministas**, 12, (2), 237-253. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v12n2/23971.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

OXFAM BRASIL; INSTITUTO DATAFOLHA. **Segunda edição da pesquisa Oxfam Brasil/Datafolha revela a percepção dos brasileiros sobre as desigualdades**, 08/04/2019. Disponível em: <<https://www.oxfam.org.br/noticias/segunda-edicao-da-pesquisa-oxfam-brasildatafolha-revela-a-percepcao-dos-brasileiros-sobre>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

PARAÍSO, M. A. Gênero na formação docente: campo de silêncio no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, n. 102, p. 23-45, 1997. Disponível em:

<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/738>> Acesso em: 15 jan. 2019.

PASSOS, E.; ROCHA, N.; BARETTO, M. Gênero e Educação. In: COSTA, A. A. A.; VANIN, A. T. I. M. (Orgs.) **Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais**. Salvador: UFBA – NEIM, 2011. p. 49-60. Disponível em: <http://www.neim.ufba.br/wp/wp-content/uploads/2013/11/ENSINOeGENERO_miolo_FINAL.pdf> Acesso em: 18 jan. 2019.

PINTO, R. P. J. **O livro didático e a democratização da escola**. São Paulo, 1981. Dissertação (mestrado) - USP. FFLCH.

PINTO, C. R. J. **Uma história do feminismo no Brasil**. Editora Fundação Perseu Abramo, São Paulo. 2003.

RAMOS, M. N. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola "sem" Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p.75-86. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4255834/mod_resource/content/1/1.pdf> Acesso em: 18 jan. 2019.

SALVA, S.; RAMOS, E. S.; OLIVEIRA, K. de. Relações de gênero e educação: fronteiras invisíveis que demarcam modos de ser. **Roteiro**, v. 39, n. 1, p. 217-240, 2014. Disponível em: <<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/4049/p>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

REIS, T. Gênero e LGBTfobia na educação. In: AÇÃO EDUCATIVA. **A Ideologia do Movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, p. 118-124, 2016.

ROSEMBERG, F. As diferenças sexuais e a escola. *Ciência e Cultura*. **Resumos**. São Paulo, 27(7):698, 1975.

ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos feministas**, v. 9, n. 2, p. 515, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8638>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

ROSEMBERG, F.; AMADO, T. Mulheres na escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 80, p. 62-74, 1992. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1004>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

ROSEMBERG, F.; PIZA, E. P.; MONTENEGRO, T. **Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia**. 1990. Disponível em: <<http://cpro38505.publiccloud.com.br/handle/1/2801>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal e mulher: um balanço parcial. In: COSTA, A. de O.; BRUSCHINI, C. (Org.) **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992, p. 151-182.

SÁ, C. P. de. **Núcleo central das representações sociais**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SAFFIOTI, H. I. B. **A mulher na sociedade de classes: mito e Realidade**, v. 3, 2013.

SAFFIOTI, H. I. B. **O Poder do Macho**. São Paulo: Editora Moderna LTDA, 1987. Disponível em: <https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres/obras-digitalizadas/questoes_de_genero/safiotti_heleieth_-_o_poder_do_macho.pdf> Acesso em: 18 jan. 2019.

SAFFIOTI, H. I. B. Quem tem medo dos esquemas patriarcais de pensamento? **Crítica Marxista**, São Paulo, n. 11, p.71-75, out. 2000.

SALVA, S.; RAMOS, E.; OLIVEIRA, Keila de. **Relações de gênero e educação**: fronteiras invisíveis que demarcam modos de ser. Roteiro, v. 39, n. 1, p. 217-240, 2014. Disponível em:< <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5161747>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

SANTANA, H. S. **Questões de gênero e sexualidade no currículo escolar**. Rio de Janeiro. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_9492ca4b458c9ee6d58ebe1ab55be1f7/Details>. Acesso em 19 abr. 2019.

SANTIAGO, M. G.; JAEGER, A. A.. Problematizando gênero e sexualidade com docentes dos anos iniciais. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero**, 10, 2012, Florianópolis, SC. Anais. Florianópolis, UFSC, 2012. Disponível em:<http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373338365_ARQ_UI_VO_FazendoGeneroCOMPLETO.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2017.

SANTOS, E. R. F. dos. **O entendimento de professores e professoras do ensino fundamental sobre as relações de gênero e sexualidade**. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências da Sociedade). Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, PB. Disponível em: < <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/2018>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6ª ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1997. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

SCAVONE, L. Estudos de gênero: uma sociologia feminista? **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v.16, n.1, p.173-186, 2008.

SILVA, C. A. D. da et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 207-225, 2013. Disponível em:<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/686>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. 2018. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, p.1 -15, 2018. Disponível em:<<http://educacaoemrevistaufmg.com.br/wp-content/uploads/2018/11/1982-6621-edur-34-e214130.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

SILVA, M. R. da; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017. Disponível em: <

<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769> >. Acesso em: 01 jul. 2019.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. 3ª Edição. Editora Autêntica. 2010. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/teoriasdec Currículo/home/livro>> Acesso em: 15 jan. 2010.

SPINK, M. J. P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 9, p. 300-308, 1993. Disponível em: <https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0102-311X1993000300017&script=sci_arttext&tlng=es>. Acesso em: 22 jun. 2019.

TEIXEIRA, C. G. P. **O pensamento neoconservador em política externa nos Estados Unidos**. Editora UNESP, 2010. Disponível em: <<https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/17449/1/Carlos%20Gustavo%20Poggio%20Teixeira.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2019.

TORRES, R. A. M. **Sexualidade e relações de gênero na escola: uma cartografia dos saberes, práticas e discursos dos/das docentes**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3227/1/2009_Tese_RAMTORRES.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas S.A., 1987.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda. In: **AÇÃO EDUCATIVA et al. Gênero e Educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. Edital Público SPM/PR. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://generoeducacao.org.br/wp-content/uploads/2016/12/generoeducacao_site_completo.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2017.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 121, n. 34, p.77-104, jan. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2016.

APÊNDICE I



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ESTADO, POLÍTICAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Prezado/as professores/as,

Sou pedagoga e atualmente curso Mestrado na Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás, desenvolvendo uma pesquisa sobre a representação de professores/as da rede estadual de ensino sobre questões de gênero. De modo mais específico, o intuito é conhecer o que os/as senhores/as pensam sobre as relações entre homens e mulheres, entre meninos e meninas.

Fui autorizada pela Direção da Escola a convidá-los para participar de minha pesquisa respondendo a este questionário. Seria muito importante poder contar com sua participação.

Asseguro total garantia de que seu nome e nada que possa identificá-lo será revelado, ficando assim garantido o seu anonimato e sua privacidade. Desse modo, sua colaboração não lhe causará nenhum dano ou prejuízo e será para mim, repito, de grande valia assim como para a pesquisa na área.

Desde já agradeço sua participação,

Poliana Guimarães Oshiro.

DADOS PESSOAIS

1) Sexo:

Feminino Masculino

Outro. Neste caso, caso queira, identifique qual:

2) Idade:

até 24 anos de 30 à 39 anos de 50 à 54 anos 60 anos ou mais.

de 25 à 29 anos de 40 à 49 anos de 55 à 59 anos

3) Dentre as opções abaixo, qual melhor define sua cor/raça?

- branco/a preto/a pardo/a amarelo/a – de origem asiática
 indígena

4) Estado civil:

- solteiro/a casado/a união estável
 separado/a divorciado/a viúvo/a

5) Tem filhos/as?

- Não Sim. Um. Sim. Dois/duas.
 Sim. Três. Sim. Quatro ou mais.

6) Em que religião você foi criado(a)? (se for o caso, pode marcar mais de uma)

- Católica Protestante Pentecostal Espírita
 Umbanda, candomblé, batuque Outra: _____ Nenhuma

7) Atualmente, qual religião você frequenta? (se for o caso, pode marcar mais de uma)

- Católica Protestante Pentecostal Espírita
 Umbanda, candomblé, batuque Outra: _____ Nenhuma

8) Incluindo você, quantas pessoas moram em sua casa?

- Moro sozinho/a 2 3 4 5 6 ou mais.

9) Qual foi a renda de sua família no último mês? (Soma dos ganhos de todos que moram em sua casa)

- Até 954,00 reais. 2.862,00 à 4.770,00 reais.
 954,00 à 1.908,00 reais. 4.770,00 à 6.678,00 reais.
 1.908,00 à 2.862,00 reais. 6.678,00 à 8.586,00 reais.
 Mais de 8.586,00 reais.

10) Quem é a principal pessoa responsável pela renda de sua família (casa)?

- Você. Seu/sua companheiro(a) ou cônjuge.
 Sua mãe Seu pai
 Seu Irmão(ã) Seu/sua filho(a) Outro: _____

DADOS SOCIOECONÔMICOS

11) Seu regime de trabalho corresponde a:

- Contrato temporário Concursado

12) Níveis de ensino em que leciona:

- Somente no Ensino Médio No Ensino Fundamental e Ensino Médio

13) Curso de graduação (se for o caso, pode marcar mais de um)

- Pedagogia Letras Matemática História Geografia
 Ciên. Biológicas Química Física Ciências Sociais
 Filosofia Artes Ed. Física Outro: _____
 Não tenho curso de graduação

14) Disciplina(s) que leciona, atualmente, nesta ou em outra escola. (Se for o caso, pode marcar mais de uma)

- Língua Portuguesa Matemática História Geografia
 Ciências/Biologia Química Física Sociologia
 Filosofia Artes Educação Física Outra: _____

15) Há quantos anos atua como docente:

- menos de 2 anos de 5 à 10 anos Há mais de 15 anos
 de 2 à 5 anos de 10 à 15 anos

GÊNERO E SOCIEDADE

Nas questões abaixo, marque a(s) alternativa(s) que mais se aproxima/aproximam de seu modo de pensar. Lembrando que não existem respostas certas ou erradas, existem pessoas com opiniões/percepções diferentes sobre cada assunto.

16) Para uma professora que não quer ter filhos, seria mais indicado: (marque apenas 1 alternativa)

- Dar aulas apenas para o ensino médio.
- Dar aulas apenas no ensino fundamental e ensino médio.
- Dar aulas em todos os níveis da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio)

17) Como pai ou mãe, se o professor de seu filho pequeno (0 à 5 anos) fosse homem, o que você acharia? (marque uma ou mais alternativas)

- Adequado.
- Inadequado.
- Acho que as mulheres têm características mais adequadas para trabalhar na educação infantil do que os homens, por isso preferia que fosse mulher.
- É provável este homem seja homossexual, com qualidades femininas, por isso deve ter escolhido este trabalho.
- Deve ter recorrido a este tipo de trabalho por necessidade financeira.
- Deve ser um homem diferente da maioria, que gosta de cuidar/educar crianças.

Outra opinião: _____

18) Cite 3 comportamentos/habilidades que você percebe mais em mulheres que em homens.

1. _____ 3. _____

2. _____

19) Cite 3 comportamentos/habilidades que você percebe mais em homens que em mulheres.

1. _____ 3. _____

2. _____

20) Você pensa que as características que citou nas questões anteriores têm origem:

- biológica social outra opinião. Qual? _____

Comente sua resposta: _____

21) Cite 3 vantagens de ser homem

1. _____

2. _____

3. _____

Não há vantagens em ser homem.

22) Cite 3 vantagens de ser mulher

1. _____

2. _____

3. _____

Não há vantagens em ser mulher.

23) Se você fosse do sexo oposto acredita que sua vida teria sido diferente? Caso sim, liste pelo menos 3 coisas que mudariam.

24) Diga, em poucas palavras, o que você considera que é ser mulher na sociedade atual.

25) Diga, em poucas palavras, o que você considera que é ser homem na sociedade atual.

26) O(s) tipo(s) de família adequado(s) para criação de uma criança/adolescente é (são): (marque uma ou mais alternativa)

Pai e mãe.

Pais separados com guarda compartilhada.

Pais separados com guarda unilateral da mãe e visitas regulares do pai.

Pais separados com guarda unilateral do pai e visitas regulares da mãe.

27) Diante do ditado popular “Todo negão gosta de loira”, o que você pensa sobre este assunto:

a) A maioria dos homens negros casa-se com mulheres brancas como estratégia de “branqueamento”, de melhor incluir-se numa sociedade racista.

Concordo. Discordo.

b) A maioria dos homens negros acha as mulheres brancas mais atraentes do que as negras.

Concordo. Discordo.

c) A maioria das mulheres brancas que casa-se com homens negros o fazem por seu status social e/ou econômico.

Concordo. Discordo.

28) Muitas mulheres optam por ser dona de casa, abdicam de trabalhar fora para cuidar dos filhos, da casa e do marido. No entanto, várias acabam a vida em situação de miséria, abandonadas pelo marido, tendo que criar os filhos sozinhas e trabalhar em ocupações precárias. Sobre esta situação, você considera que:

a) Se tiveram oportunidade de estudar como as outras, que deixaram para casar e ter filhos depois de construir uma carreira, elas fizeram uma escolha e não ponderaram as consequências.

Concordo Discordo

b) Estas mulheres abdicaram de desejos individuais em benefício do bem maior que é a família. Deveriam ser vistas como exemplo de mulheres.

Concordo Discordo

c) Se fossem ricas, não trabalhar seria ótima escolha, pois filhos de mães que não trabalham têm chances de se tornarem adultos mais responsáveis com os cuidados de outros membros da família.

Concordo Discordo

29) Você acha que a igualdade entre os sexos:

beneficia os homens prejudica os homens não afeta os homens.

Comente sua resposta:

30) A igualdade entre homens e mulheres no campo sexual tem se tornado mais comum. Assim, muitas mulheres aderiram a comportamentos diferentes do padrão convencional. Sobre este assunto:

a) A liberdade sexual das mulheres é um direito como qualquer outro conquistado por elas. Concordo Discordo

b) Liberdade sexual deve ter limites. Dessa forma, uma mulher transar com qualquer um é um comportamento que só a desvaloriza.

Concordo Discordo

c) A traição é mais vergonhosa quando é cometida pela mulher. Concordo Discordo

d) Relacionamentos nos quais um é atraído pelo outro por seu poder financeiro ou beleza são bons. Ambos ganham, é uma troca, um ganha a beleza do parceiro e outro ganha uma vida confortável.

Concordo Discordo

31) Caso fosse ter apenas um filho, preferiria ter um menino ou uma menina? Por quê?

32) Numa situação em que uma família vive com a soma da renda dos conjugues, o homem ganha mais e a mulher trabalha fora, gosta seu trabalho, porém o salário dela não cobre o gasto com faxineira e creche, a melhor escolha que a mulher poderia fazer seria: (marque apenas 1 alternativa)

- a) Abrir mão trabalhar fora e assumir as tarefas domésticas e os filhos em período integral até eles crescerem e não precisarem mais de cuidados imediatos.
- b) Não abrir mão do trabalho que gosta. Continuar apenas com a creche e dispensar a faxineira. E caso tenha um marido que não divida mesmo as tarefas domésticas, nem voltar a discutir esse assunto já que ele não vai mudar mesmo.
- c) Não abrir mão do trabalho que gosta. Continuar apenas com a creche e dispensar a faxineira. E, caso tenha um marido que não divida mesmo as tarefas domésticas, pensar seriamente se é esse homem que quer para sua vida.

Outra opinião:

GÊNERO NA ESCOLA E PRÁTICA DOCENTE

33) Em sua prática docente, cite algumas diferenças de comportamento/habilidades que você percebe entre meninos e meninas:

Meninos

Meninas

Não percebo diferenças

34) Em relação a questão anterior, caso perceba diferenças de comportamento/habilidades entre meninos e meninas, a que você atribui estas diferenças?

35) Orienta modelos de ser/agir diferentes para meninos e meninas? Explique.

36) Você acha que a escola é lugar de discutir as questões entre homens e mulheres? Por quê?

37) Já presenciou discussões entre os alunos relacionadas a condição de ser homem e ser mulher? Comente.

38) Caso tenha respondido sim na questão anterior. Você entrevistou nestas discussões? Exemplifique.

39) O fato de ser mulher ou ser homem interfere no seu trabalho com os alunos? () Sim. () Não.

Exemplifique:

40) O fato de ser mulher ou ser homem interfere em suas relações de trabalho (com colegas, chefia, etc)? () Sim. () Não.

Exemplifique:

Senhor/a professor/a,

Muito obrigada por colaborar com nossa pesquisa respondendo ao presente questionário. Gostaria de participar de entrevista sobre a temática deste questionário caso seja necessário realizá-las? (Enfatizamos que a identidade do/a entrevistado/a será mantida em sigilo, não sendo divulgada em nenhuma situação)

Caso sim. Por favor, deixe seus dados para contato:

Nome: _____

Nº(s) de telefone, celular ou whatsapp: _____

OBS: a entrevista será realizada em dia, local e horário que o entrevistando tiver disponibilidade.

APÊNDICE II
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título **Representações sociais de professores/as do ensino médio sobre gênero**. Meu nome é **Poliana Guimarães Oshiro**, sou membro da equipe de pesquisa deste projeto, **mestranda em Educação**. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias e em todas as páginas, sendo a primeira via de guarda e confidencialidade da equipe de pesquisa e a segunda via ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com a equipe de pesquisa **Poliana Guimarães Oshiro** ou com a orientadora da pesquisa Professora **Lúcia Helena Rincón Afonso**, nos telefones:

(62) 99604-9719/ (62) 98436-2292, ou através do e-mail **polianagoshiro@gmail.com**. Em caso de dúvida **sobre a ética aplicada a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, localizado na Avenida Universitária, N° 1069, Setor Universitário, Goiânia – Goiás, telefone: (62) 3946-1512, funcionamento: 8h as 12h e 13h as 17h de segunda a sexta-feira. O Comitê de Ética em Pesquisa é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Efetuaremos o esclarecimento sobre a pesquisa nos dias, locais e horários autorizados pela direção da escola.

Escolhemos realizar a pesquisa com professores que ministram aula no ensino médio porque neste nível de ensino os alunos estão num estágio cognitivo mais desenvolvido e, por isto, mais propícios à reflexões complexas, como são as questões de gênero.

A escolha de realizar a pesquisa com professores que atuam na rede estadual se deve à sua imensa representatividade: 77,7% dos docentes que atuam no ensino médio atuam na rede

estadual de acordo com o censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

O objetivo de nossa pesquisa é saber o que os professores pensam sobre as relações entre homens e mulheres, meninos e meninas. Também desejamos conhecer suas práticas pedagógicas relacionadas a este tema. Saber o que os professores pensam sobre as questões de gênero, suas práticas em sala de aula sobre o assunto são conhecimentos indispensáveis para subsidiar políticas públicas de formação de professores.

Informamos que sua participação na pesquisa consistirá em responder ao um questionário com perguntas de marcar “x” e outras abertas (para escrever a resposta). O tempo para responder ao questionário será o tempo que o(a) senhor(a) precisar para respondê-lo.

Sua participação no estudo apresenta mínima possibilidade de risco e/ou desconforto. Assim, o(a) senhor(a) poderá ler o questionário antes de decidir participar da pesquisa. Caso haja alguma dúvida em relação às perguntas do questionário, a pesquisadora estará a sua disposição para saná-las. Se sentir

algum constrangimento poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento e será totalmente amparado pela pesquisadora que tomará todas as medidas para minimizar, reparar a situação.

É garantida a assistência integral e gratuita por danos diretos ou indiretos, imediatos ou tardios aos participantes, assim como é garantida a eles indenização diante de eventuais danos decorrentes de sua participação na pesquisa. A pesquisadora aplicará o questionário prestando toda a assistência que o(a) senhor(a) necessitar para evitar qualquer dano, desconforto. Assim, ela estará disponível para auxiliá-lo em eventuais dúvidas que surgirem quanto às perguntas do questionário, em relação a quaisquer aspectos da pesquisa. Após encerrado ou interrompido o estudo, a pesquisadora estará à disposição para auxiliá-lo em qualquer esclarecimento sobre sua participação neste.

O(a) senhor(a) tem plena liberdade de recusar-se a participar da pesquisa ou de retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, saiba que isso não lhe trará prejuízo algum, estando ciente de que não ficaremos aborrecidos e entenderemos sua escolha.

Asseguramos sigilo sobre todas as informações confidenciais pelo(a) senhor(a) à pesquisadora e à equipe da pesquisa.

É importante frisar que o(a) senhor(a) não terá nenhum gasto com a sua participação no estudo e também não receberá pagamento pela mesma.

A pesquisadora responsável por este estudo e sua equipe de pesquisa declaram: que cumprirão com todas as informações acima; que você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido a sua participação neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa (Salvo projetos que visam publicação de opinião específica e de relevância, de conteúdo sobre imagens e objetos. Os casos que assim necessitarem serão julgados cautelosamente pelo CEP); que sua desistência em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que será devidamente ressarcido em caso de custos para participar desta pesquisa; e que acatarão decisões judiciais que possam suceder.

Eu _____, abaixo assinado, discuti com a mestrandia (Poliana Guimarães Oshiro) sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia de assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste serviço.

Trindade, _____, de _____, de 2019.

_____ Data ____ / ____ / 2019
Assinatura do participante

_____ Data ____ / ____ / 2019
Assinatura do pesquisador

APÊNDICE III

DINÂMICA 1: COISAS DE MULHER E COISAS DE HOMEM

Conteúdo: funções sociais de mulheres e homens

Objetivo: discutir os papéis sexuais na sociedade

Metodologia: dividir a sala em grupos para a confecção de cartazes. Meninos farão cartazes sobre comportamentos/habilidades mais associados às mulheres do que aos homens e meninas, sobre comportamentos/habilidades mais associados aos homens do que às mulheres. Após a confecção dos cartazes, iniciar a discussão sobre seu conteúdo.

Abordar:

Qual a origem desses comportamentos/habilidades? Social ou biológica? Poderiam ser diferentes? Por que não é diferente?

Observar as ocupações citadas para as mulheres e problematizar o fato de que as profissões mais desvalorizadas e pior remuneradas são destinadas a elas em nossa sociedade. Perguntar: Quem se beneficia dessa situação? Os homens beneficiam-se, a eles são reservadas as ocupações mais valorizadas e bem remuneradas. Por outro lado, os serviços “pesados” mal remunerados são considerados “serviço de homem”

Caso citada, questionar a vaidade das mulheres. Quem se beneficia de as mulheres gastarem muito tempo preocupadas com a aparência física: dietas, restrições alimentares, cosméticos, salão de beleza etc? (a indústria da beleza e os homens, pois a mulher ocupando-se com “coisas de mulher” compete em desigualdade de condições com o homem no espaço público ao ser obrigada a gastar tempo e energia maquiando-se, alisando o cabelo, andando sob o salto alto, cuidando dos filhos, da casa etc)

DINÂMICA 2: VANTAGEM OU DESVANTAGEM?

Conteúdo: consequências do sexismo para o ser humano

Objetivo: compreender que o sexismo prejudica mulheres e homens.

Metodologia: utilizar balões rosa e azul para representar o sexismo. Colocar um papelzinho dentro de cada balão rosa com uma das expressões: mais afetividade, doar-se mais, gerar um filho, ser carinhosa, ser paciente, ser frágil, realizar várias atividades ao mesmo tempo, ter maior proteção familiar do mundo exterior, não ser tão cobrada para ter sucesso profissional, mais vaidosa, mais resiliente, mais cautelosa, mais caprichosa, comunicar-se melhor, atuar menos em trabalhos braçais, mais liberdade para demonstrar sentimentos, não precisar prestar serviço militar, não pagar entrada em boate.

Colocar um papelzinho dentro de cada balão azul com uma das expressões: mais objetividade, menos cobrança em relação à aparência física, mais respeitado, mais liberdade, menos cobrança por seu comportamento, melhores salários, tem mais tempo disponível, ser aceito com mais facilidade em funções de liderança, realizar menos serviços domésticos, não realizar inúmeras funções.

Sortear aleatoriamente quem são os/as alunos/as que irão pegar os balões. Os sorteados/as deverão pegar um balão independentemente da cor. O/a professor/a deverá organizar a turma em círculo. Um de cada vez vai estourar seu balão e dizer se o que está escrito representa uma vantagem ou uma desvantagem para o sexo em questão.

O/a professor/a deverá problematizar cada situação, questionando a turma se representa de fato uma vantagem ou desvantagem. É vantagem para quem? Para o sexo que possui a qualidade ou para o sexo oposto?

Orientações ao/à professor/a:

Mais afetividade, doar-se mais, ser carinhosa, ser paciente, ser frágil, realizar várias atividades ao mesmo tempo, mais vaidosa, ter maior proteção familiar do mundo exterior, não ser tão cobrada para ter sucesso profissional, são qualidades/fatos que implicam em benefício para os outros, ou seja, os homens. Os dois últimos fatos citados cerceiam a mulher no mundo privado ou não a estimulam a ir mais longe na carreira, colocando-a em segundo plano, depois dos filhos, do marido, dos pais idosos etc. Observe que é incomum que o homem coloque sua carreira em segundo plano por qualquer motivo, mas é quase regra que os cuidados com

peças e manutenção da casa sejam responsabilidade exclusiva da mulher. Por que essas responsabilidades não são divididas entre os gêneros?

Mais resiliente, mais cautelosa, mais caprichosa, comunicar-se melhor, atuar menos em trabalhos braçais, mais liberdade para demonstrar sentimentos, não precisam prestar serviço militar são qualidades/fatos realmente vantajosos para a mulher, beneficiando-a.

Não pagar entrada em boate é uma falsa vantagem, pois, nesse caso, a mulher é usada para atrair os homens pagantes. É utilizada pelo empresário como objeto de consumo.

Mais objetividade, mais respeitado, melhores salários, ter mais tempo livre, ser aceito com mais facilidade em funções de liderança são qualidades/fatos vantajosos para os homens.

Menos cobrança em relação à aparência física, mais liberdade, menos cobrança por seu comportamento, realizar menos serviços domésticos, não realizar inúmeras funções são fatos que constituem falsas vantagens para o sexo masculino. Têm resultado em desempenho escolar inferior dos meninos em relação às meninas, no perfil predominantemente masculino de menores infratores e de pessoas presas. Outras consequências são a inadaptação ao mundo do trabalho, no qual se deve ter disciplina, submeter-se a regras etc. A inadaptação se estende também ao universo privado, quando o jovem/adulto tem que morar sozinho ou com outras pessoas e tem dificuldade para assumir diversas funções que eram desempenhadas pela mãe/irmã/tia.

DINÂMICA 3: O/A NAMORADO/A IDEAL

Conteúdo: origem dos modelos de mulher e de homem hegemônicos

Objetivo: desconstruir modelos de mulher e de homem dominantes.

Metodologia: pedir para cada aluno/a desenhar numa folha como seria o/a namorado/a que gostaria de ter de maneira bem detalhada: cor dos olhos, cabelo, pele, magro/a, gordo/a, musculoso/a etc. Também colocar 3 características de personalidade que gostaria que ele/a tivesse.

Organizar a turma em círculo para cada um/a apresentar seu/sua namorado/a ideal. Após as apresentações, questionar os/as alunos/as sobre quais foram as características físicas e de personalidade mais desejadas por eles/as para seu/sua parceiro/a. Perguntar a turma por que esses perfis de gênero e não outros? Historicizar a construção desses modelos. Como surgiram? A quem beneficiam? Como se tornaram hegemônicos?

Situações que podem surgir:

Namorados/as de raça/etnia branca - a preferência da raça/etnia branca tem também relação com o mito da inferioridade da raça negra e indígena sobre serem são preguiçosas, não gostarem de trabalhar, sujas etc. Essas representações que muitas pessoas têm origem nos tempos de escravidão negra e indígena. Foram utilizadas para inferiorizar essas raças para justificar sua escravização pela raça branca. De outro lado, que representações temos da raça/etnia branca? Os/as modelos de revistas, atrizes e atores de cinema, de séries, os príncipes e as princesas. No que se refere aos príncipes e às princesas, em razão de termos passado por uma colonização europeia, as histórias infantis que conhecemos têm origem nos países nórdicos e por isso seus príncipes e princesas são brancos.

Olhos claros, nariz afilado, cabelo liso - todos são traços da raça/etnia branca.

Personalidade para mulheres - doce, sensível, delicada, paciente, etc. (características que facilitam a submissão da mulher pelo homem)

Personalidade para homens - forte, corajoso, macho, etc (características que conduzem a mulher a se colocar numa posição de dependente, protegida). No entanto, na sociedade de hoje, a força física não é tão necessária no dia a dia e pode-se pagar pelo trabalho braçal.