

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA

LETÍCIA RÉGIA GOMES SOUZA

**EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE DE GÊNERO: desafios e perspectivas da
ação docente na UEB Moranguinho**

São Luís
2022



LETÍCIA RÉGIA GOMES SOUZA

**EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE DE GÊNERO: desafios e perspectivas da
ação docente na UEB Moranguinho**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica como requisito obrigatório para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Elisângela Santos de Amorim.

São Luís
2022

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Souza, Letícia Régia Gomes

Educação para a igualdade de gênero: desafios e perspectivas da ação docente na UEB Moranguinho/
Letícia Régia Gomes Souza. - 2020.

267 f.: il.

Orientadora: Elisângela Santos de Amorim

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/CCSO, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

1. Educação. 2. Igualdade de gênero. 3. Ação docente. 3. Desafios e perspectivas. I. Amorim, Elisângela Santos de. II. Título

LETÍCIA RÉGIA GOMES SOUZA

**EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE DE GÊNERO: desafios e perspectivas da
ação docente na UEB Moranguinho**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Gestão
de Ensino da Educação Básica como
requisito obrigatório para a conclusão do
Mestrado Profissional em Gestão de
Ensino da Educação Básica.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elisângela Santos de Amorim (Orientadora)
Doutora em Ciências Humanas (PPGEEB/UFMA)

Profa. Dra. Mariana Guelero do Valle (1ª Examinadora)
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

Profa. Dra. Diomar das Graças Motta (2ª Examinadora)
Doutora em Educação (PPGE/UFMA)

Profa. Dra. Marilda da Conceição Martins (1ª Suplente)
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

Profa. Dra. Elisa Maria dos Anjos (2ª Suplente)
Doutora em Memória Social (DSOC/UFMA)

Dedico este trabalho às minhas afilhadas Jamile (in memoriam) e Maria Luiza. A primeira, que já nasceu de um processo de violência que mudou sua vida e, Maria Luiza a quem desejo que cresça e viva em uma sociedade mais igualitária.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me mostrar e me fazer acreditar que tudo daria certo, desde o dia em que permitiu que eu entendesse que essa oportunidade seria minha e de mais ninguém. Obrigada por todo amor que tem por mim!

A meu pai Durval Viegas e minha mãe Pedrolina Gomes, que serão sempre homenageados por me darem a oportunidade à educação e pelos muitos esforços para garantir o melhor para seus filhos e filhas, em especial a minha mãe pela paciência comigo, naqueles dias tão atarefados que precederam a entrega deste trabalho.

Aos meus irmãos e irmãs, em especial, a minha irmã Telma Regina, pelos incentivos, pela responsabilidade com nossa mãe e a compreensão pela ausência em tantos momentos durante este estudo, e aos demais membros da família que sempre me apoiaram.

As minhas sobrinhas, Rafyssa e Albertina pela oportunidade da convivência sadia e por me motivar ser um exemplo de força e coragem para enfrentar as desigualdades de gênero às quais somos submetidas.

À minha Orientadora, Professora Doutora Elisângela Santos de Amorim, pela dimensão humana que dispensa no seu papel de professora e pela honra de poder compartilhar do seu conhecimento. Gratidão por sua paciência, incentivo, tranquilidade e pela dedicação e orientação de qualidade durante o processo em cada etapa deste percurso acadêmico.

À Coordenação e Vice-Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), representadas, respectivamente, pela Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes e pelo Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes, assim como aos demais professores e professoras do Programa pela oportunidade de aprender, ressignificar e compartilhar conhecimentos e aprendizados.

À Professora Sirlene Mota Pinheiro da Silva, minha primeira orientadora, grata por ter me conduzido até a pré-qualificação. Às Professoras Elisa Maria dos Anjos e Mariana Guelero do Valle, pelas significativas contribuições na qualificação que aprimoraram minha dissertação.

À minha amiga, irmã e mãe em uma só, Ana Cristina Abreu Araújo, pelo apoio de sempre. Gratidão por tudo e que se estende a toda a sua família!

Às minhas amigas Cláudia Simone e Clenia dos Santos pelas palavras de incentivo e por acreditarem no meu potencial e estarem sempre dispostas a compartilhar saberes e experiências e pela contribuição na realização deste trabalho.

À amiga Simone, pela força e incentivo de sempre.

Aos meus companheiros da Turma PPGEEB 2019, com quem tive o privilégio de conviver e partilhar dúvidas e aprendizagens no tempo das aulas; pelo respeito mútuo que fortaleceram a união da nossa turma e, em especial, ao companheiro Temistócles (in memoriam).

Às ex-supemdetes, Ana Paula, Carmem Lúcia, Kerlla, Nilza, e Rosyene por se tornarem amigas e por quem sempre terei um imenso carinho e gratidão.

À amiga Dania Rafaela pela companhia a caminho da UFMA e pelas vivências que só fortaleceram nossa amizade.

Ao grupo “amigas viajantes” em especial a Leila Fernanda e Daniele Moreira pelo incentivo, motivação, escuta e por cada palavra de incentivo durante os desabafos.

Às amigas Sandra Letícia e Maria Diniz, parceiras da disciplina de Artes que estiveram comigo até os últimos minutos do segundo tempo, me apoiando na conclusão da disciplina.

À amiga Sildileila, pelo apoio e amizade e por sempre me chamar para desopilar, grata por me fazer sorrir sempre.

Aos profissionais da U.E.B. Moranguinho, em especial às professoras e amigas Thamirys Meireles, Letícia Assunção, Andrea Vasconcelos, Thacyane Freitas, Felicidade, Walquiria Cidália, Edilene Diniz, que sempre serão moranguetes. A tia Janoca por ser esse exemplo de simplicidade, cuidado e amor. A Adriana pela compreensão e apoio.

Ao Professor Marcio Azevedo Bandeira e às professoras Fabiana Ribeiro Martins, Késia Raimunda Bezerra Pereira e Luziane Ferreira Costa que são colaborador e colaboradoras da pesquisa e a minha amiga e parceira de trabalho Giordana Lima Teixeira com quem eu aprendo todos os dias e tenho admiração por toda a responsabilidade com que desempenha suas funções.

A todas as meninas e meninos, mulheres e homens que são vítimas da violência de gênero, do sexismo e do machismo.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste estudo.

RESUMO

Essa dissertação trata sobre a Educação para a igualdade de gênero na ação docente de professores e professoras. Tem como objetivo investigar os desafios e as perspectivas que professoras e professores enfrentam para desenvolver a educação em uma perspectiva de igualdade de gênero entre meninos e meninas, com vistas à construção de um Caderno de Orientações Pedagógicas sobre a temática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação em interface com o referencial crítico-dialético. Como participante da pesquisa contamos com: uma gestora, uma coordenadora pedagógica e três professoras e professores do 1º ano do Ensino Fundamental. Como instrumento de coleta de dados utilizamos entrevistas semiestruturadas e o seminário como técnica de pesquisa, para a mobilização e engajamento das colaboradoras e colaboradores. Fizemos uso da Análise de Conteúdo como técnica para interpretação dos dados coletados. Constatamos com apoio dos colaboradores da pesquisa que a falta da inserção dos estudos de Gênero e Diversidade na Formação Docente, a concepção dos pais, as questões culturais e o preconceito contra a mulher são os principais desafios que as professoras e professores enfrentam para desenvolverem uma educação para igualdade de gênero. Assim como o diálogo, as formações continuadas são as estratégias pedagógicas que auxiliarão as professoras e professores no enfrentamento do preconceito, discriminação e violência de gênero entre meninas e meninos. Os resultados desta investigação apresentam indicações para a urgência da inclusão da temática nos cursos de formação inicial de Pedagogia e das outras licenciaturas, bem como nos cursos de formação continuada. Vale ressaltar que as constatações percebidas nas entrevistas foram decisivas para a construção das temáticas discutidas nos seminários realizados, pois, além de valorizarmos as informações que os dados revelaram, priorizamos focar em proposições que rompessem com o receio de trabalhar com as relações de gênero, pela falta de uma formação específica. Diante das descobertas, construímos colaborativamente um Caderno de Orientações Pedagógicas de modo a contribuir para a inclusão das relações de gênero na ação docente, no combate ao preconceito e à desigualdade de gênero no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação; Igualdade de gênero; Ação docente; Desafios e perspectivas.

ABSTRACT

This dissertation talk about Education for gender equality in the teaching action of male and female teachers. It aims to investigate the challenges and perspectives that male and female teachers and teachers face to develop an education in a perspective of gender equality between boys and girls, with a view to building a Book of Pedagogical Guidelines on the subject. It is a qualitative research of the action-research type in interface with the critical-dialectical framework. As research participants we have a manager, a pedagogical coordinator and three teachers of the 1st year of Elementary School. We use the seminar as a research technique, for the mobilization and engagement of collaborators; and as data collection instruments we used semi-structured interviews. We used Content Analysis as a technique for interpreting the collected data. We found, with the support of the research collaborators, that the lack of inclusion of Gender and Diversity studies in Teacher Education; the conception of the parents; Cultural issues and Prejudice against Women are the main challenges that teachers and teachers face to develop an Education for Gender Equality. As well, dialogue and continuing education are the pedagogical strategies that will help teachers to face prejudice, discrimination and gender violence between girls and boys. The results of this investigation present indications for the urgency of the inclusion of the theme in the initial training courses of Pedagogy and the licenciates, as well as in the continuing education courses. It is worth mentioning that the findings perceived in the interviews were decisive for the construction of the themes discussed in the seminars held, because, in addition to valuing the listening that the data revealed, we also prioritized focusing on propositions that broke with the fear of working with gender relations, due to the lack of specific training. In view of the findings, we collaboratively build a Book of Pedagogical Guidelines in order to contribute to the inclusion of gender relations in teaching activities, in the fight against prejudice and gender inequality in the school context.

Keywords: Education; Gender equality; Teaching action; Challenges and prospects.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

	p.
Figura 1 Predominância de matrículas por sexo e área do conhecimento	67
Figura 2 Capa e sumário do Produto Educacional	147
Figura 3 Atividade do Produto Educacional	149
Imagem 1 Primeiro Seminário	135
Imagem 2 Apresentação da Professora Elisângela	136
Imagem 3 Segundo Seminário	137
Imagem 4 Apresentação da Professora Cláudia	142
Imagem 5 Apresentação da Pauta do Terceiro Seminário	144
Imagem 6 Apresentação da socialização das entrevistas	144

LISTA DE QUADROS E TABELAS

	p.
Quadro 1 Primeiros países a conquistarem o Sufrágio	33
Quadro 2 Professoras gemgianas que coordenam grupos e/ou núcleos de pesquisa na UFMA	45
Quadro 3 Coordenadores(as) e Grupos de pesquisa sobre gênero da UEMA	46
Quadro 4 Função do seminário e papel do pesquisador	111
Quadro 5 Perfil formativo dos participantes da pesquisa	115
Quadro 6 Divisão de blocos de assuntos gerados a partir das entrevistas	117
Quadro 7 Entendimento de entrevistados e entrevistadas sobre Igualdade de Gênero	118
Quadro 8 A importância de trabalhar gênero de acordo com os entrevistados e as entrevistadas	119
Quadro 9 Os desafios para a inclusão das relações de gênero no cotidiano escolar	122
Quadro 10 Participação em formação continuada e/ou palestra sobre gênero ou disciplina sobre relações de gênero na graduação e/ou pós-graduação	124
Quadro 11 Dificuldade em trabalhar a temática	127
Quadro 12 Presenciou alguma atitude entre os alunos e alunas vendo desigualdade de gênero	128
Quadro 13 Identificou na escola, alguma situação relacionada à violência de gênero entre meninos e meninas	130
Quadro 14 Instrumentos e/ou estratégias para auxiliar na abordagem da temática com alunos e alunas	132
Quadro 15 Cronograma dos seminários	134
Tabela 1 Quantidade e cargos dos funcionários da escola	109

LISTA DE SIGLAS

AIDS	<i>Acquired Immunodeficiency Syndrome</i>
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CLAM	Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
CONAE	Conferência Nacional de Educação
EPT	Educação para Todos
FM	Faculdade de Medicina
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GDE	Gênero e Diversidade na Escola
HIV	<i>Human Immunodeficiency Virus</i>
IMS	Instituto de Medicina Social
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PBF	Programa Bolsa Família
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNPM	Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
PPA	Plano Plurianual
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDH	Secretaria Especial dos Direitos Humanos
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEPM	Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SESI	Serviço Social da Indústria
SPM	Secretaria de Políticas para as Mulheres

SUPEMDE	Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEB	Unidade de Educação Básica
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	p.
1 INTRODUÇÃO	15
2 AS CONTRIBUIÇÕES DOS FEMINISMOS PARA A IGUALDADE DE GÊNERO	21
2.1 Conceituando feminismos	21
2.2 O feminismo na escrita da História das mulheres	27
2.2.1 Expressões feministas na História	30
2.3 O feminismo no Brasil	34
2.4 O feminismo acadêmico no Brasil e no Maranhão	39
3 A EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE DE GÊNERO, O QUE ISSO SIGNIFICA?	48
3.1 Gênero como categoria para implementação de políticas de igualdade entre homens e mulheres	54
3.2 Tornando-se meninas e meninos em um contexto das desigualdades de gênero	58
4 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PARA A IGUALDADE DE GÊNERO: um panorama histórico	71
4.1 Os marcos globais da Educação para todos: Jomtien, Dakar e Coreia	71
4.2 Parâmetros Curriculares Nacionais e os fóruns de discussão	78
4.3 Os contextos de influência e de promoção de políticas públicas educacionais durante o governo Lula (2003-2010)	86
4.4 Secretaria de Políticas para as Mulheres – SPM	86
4.5 Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD	89
4.6 Políticas de gênero: mulheres na ciência e tecnologia e o Projeto Gênero e Diversidade na Escola – GDE	91
4.7 A experiência do Gênero e Diversidade na Escola (GDE) no Maranhão	100
5 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	105
5.1 Tipo de pesquisa	105
5.2 Caracterização do local de pesquisa	108

5.3 Instrumentos de coleta de dados	109
5.3.1 Organização e análise das informações da pesquisa	112
5.4 Discussão dos resultados da pesquisa	113
5.4.1 Caracterização dos participantes	113
5.4.2 As entrevistas	116
5.4.3 Os seminários	134
5.4.4 Descrição do Produto Educacional	146
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	156
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL	171
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO (EQUIPE GESTORA, PROFESSORES E PROFESSORAS)	262
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA (EQUIPE GESTORA)	264
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSORES E PROFESSORAS)	265
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	266
ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO	267

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal, em seu Art. 3º, define, entre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, “a promoção do bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2016). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, por sua vez, em seu artigo 16, afirmam que “os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos [...] a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos” – e lista sexualidade e gênero entre eles – que devem “permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo” (BRASIL, 2013b, p. 134).

Segundo o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, é preciso que a criação e a educação de meninas e meninos sejam pautadas nos critérios da igualdade entre os gêneros e não na discriminação, bem como na valorização da diversidade, a fim de que mulheres e homens possam crescer conscientes que têm – e agir para realmente ter – os mesmos direitos e deveres em qualquer contexto social em que se encontrem (BRASIL, 2013c).

Contudo, não é o que se observa em nossa sociedade. Embora exista uma gama de legislações pertinentes, temos no Brasil uma grande desvantagem das mulheres em relação aos homens em todos os aspectos. A busca pela igualdade de gênero vem sendo bandeira de luta dos movimentos feministas desde a década de 1960, o que trouxe questões até então vistas como privadas e restritas ao ambiente doméstico, ao cenário político e público das relações sociais; operadas por relações de poder provocam uma série de reflexões e novas posturas em nossa sociedade.

Segundo Prá (2013), a abordagem feminista e das relações de gênero contribui, por um lado, para que mulheres e homens percebam as diferenças construídas historicamente a partir das diferenças sexuais, e por outro lado, impulse um enfrentamento às determinações sociais, culturais e políticas que inferiorizam a mulher por ser mulher. Essas determinações constroem privilégios para os homens e subordinação para as mulheres, e consequentemente desigualdades entre os sexos em todas as faixas etárias.

Essas imposições sociais, historicamente construídas e passadas de geração para geração, têm como primeiro lócus a família, que com o descobrimento do sexo

biológico definem desde o enxoval, as cores clássicas de rosa para meninas e azul para meninos, bem como os brinquedos, brincadeiras e para qual gênero se destinam. Entretanto, é no ambiente escolar, um dos principais lugares de construção dos saberes da criança, onde primeiramente elas se deparam com essas diferenças, que são sistematizadas e naturalizadas no cotidiano. Para Louro (2000), todos os processos de escolarização sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir e construir os corpos de meninos e meninas, de jovens, homens e mulheres.

O interesse pelo nosso objeto de estudo (Educação para a igualdade de gênero) se deu pela nossa identificação com o tema, adquirida no contexto da promoção de políticas públicas, voltadas para a diversidade, por meio de nossa experiência como formadora na Secretaria de Estado da Educação (Seduc), onde atuamos na Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais (SUPEMDE) no período de 2005 a 2010. Em face desta experiência, acrescento que o interesse pela pesquisa consubstancia, entre outros motivos, pela nossa trajetória pessoal, que descreverei de forma sintetizada.

Sou a mais nova dos cinco filhos e filhas de pais separados, faço parte de um vasto modelo de famílias que ao buscar oferecer uma educação para seus filhos e filhas, muda-se do povoado de Preguiça pertencente à cidade de Matinha na Baixada Maranhense, Estado do Maranhão, para a capital, São Luís – MA. Fiz minha educação Infantil no Jardim de Infância “Pato Donald” localizado no bairro Santa Cruz e segui até o final do Ensino Fundamental no U.I. Cel Lara Ribas (mais conhecido como SESI Lara Ribas). Dessa época tenho boas lembranças, e não poderia deixar de referenciar minha tia (Maria Eliza) que ajudou a nos criar e praticamente se responsabilizou pela nossa educação e disciplina. Era muito rígida, e até hoje lembro que antes de “P” e “B” não se escreve “N”, dentre tantas outras coisas.

O Ensino Médio foi concluído no Liceu Maranhense, no turno noturno, o que me possibilitava trabalhar durante o dia, pela necessidade de ajudar nas despesas familiares e também pela vontade da independência financeira despertada desde muito cedo. Recordo-me muito pouco desses anos de estudos, das professoras e dos professores, acredito que por conta da exaustiva rotina de 8 (oito) horas trabalhadas. Não havia, até aquele momento, nenhuma perspectiva que me impulsionasse adentrar ao ensino superior.

Durante três anos trabalhei na Câmara Municipal de São Luís, e posteriormente na SUPEMDE, período que considero o divisor de águas em minha vida, pois essa experiência profissional foi a que mais contribuiu para a mulher que me tornei. Todos esses esforços se entrelaçavam a questionamentos e inquietações sobre as responsabilidades domésticas e financeiras que somente eu e minha irmã assumíamos, em um misto de revolta de uma situação que eu não poderia mudar.

Em 2006 decidi cursar pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA, formando-me no ano de 2010. Após muitos anos na SEDUC como contratada, convergi esforços na busca por uma estabilidade. No ano de 2014 fui aprovada no concurso público da rede Municipal de Educação de Paço do Lumiar, para o cargo de especialista em Educação. Em março de 2015 assumi o cargo de coordenadora pedagógica na U.E.B Moranguinho, na zona rural daquele município.

Assim, atribuímos também, que nosso objeto de estudo se relaciona empiricamente com a nossa atuação profissional na coordenação pedagógica da Educação Básica. Essa atuação nos permitiu um olhar mais profundo sobre o modo silenciado com que a escola, em seu cotidiano, concebe e trata as relações de gênero; ao observar as relações desiguais entre meninos e meninas e ainda, como as professoras e professores reagem aos conflitos decorrentes dessas relações que se estabelecem no ambiente escolar.

Desse modo, esse trabalho configura-se com um desejo pessoal de mudanças de práticas machistas e discriminatórias da qual eu, em meu processo de socialização só tive o direito de revolta, mas que agora, em um caminho diferente, por meio de estudos e pesquisas, percebo outras formas de lutas por uma transformação social visando mudanças dessas práticas que se estabelecem na escola e na família.

Em face do exposto, afirmamos a relevância da nossa temática, não somente no campo educacional, mas em todos os âmbitos que se fizerem necessários, com uma abordagem focada na reflexão crítica, na liberdade de acesso ao conhecimento de todas e todos, no reconhecimento das diferenças, na promoção dos direitos e no enfrentamento de qualquer forma de discriminação.

A presente pesquisa é permeada de reflexões sobre como vêm sendo discutidas ou silenciadas as questões de gênero no espaço educativo, como são enfrentados e trabalhados os preconceitos advindos da falta de respeito à diversidade sexual e de gênero.

Tendo em vista as razões apresentadas, a nossa pesquisa teve como problema principal: **Quais os desafios e perspectivas que as professoras e professores enfrentam para desenvolver uma educação para a igualdade de gênero na Unidade de Educação Básica Moranguinho?**

Em correspondência com o problema de pesquisa, pautamos os seguintes questionamentos:

- a) Em quais lugares de formação as professoras e os professores tiveram acesso a conhecimentos relativos às relações de gênero?
- b) Quais dificuldades as professoras e os professores apresentam para trabalharem com as temáticas das relações de gênero na perspectiva da igualdade?
- c) Quais estratégias pedagógicas são desenvolvidas pelos professores e pelas professoras da U.E.B. Moranguinho para o enfrentamento do preconceito, discriminação e violência de gênero entre meninas e meninos?
- d) De que forma um Caderno de Orientações Pedagógicas poderá contribuir para a inclusão das relações de gênero na ação docente, para combater o preconceito e discriminação no contexto escolar?

A busca pelas respostas a essas questões e ao problema da pesquisa foi conduzida pelo objetivo geral de: Investigar os desafios e as perspectivas que as professoras e os professores enfrentam para desenvolver uma educação para a igualdade de gênero, visando a construção de um Guia de Orientações Pedagógicas para a igualdade nas relações de gênero no contexto escolar. Tivemos como **objetivos específicos**:

- a) Averiguar em que lugares da formação as professoras e os professores tiveram acesso a conhecimentos relativos às relações de gênero;
- b) Identificar quais dificuldades as professoras e os professores apresentam para trabalharem com as temáticas das relações de gênero na perspectiva da igualdade;
- c) Conhecer quais estratégias pedagógicas são desenvolvidas pelas professoras e pelos professores da U.E.B. Moranguinho para o enfrentamento do preconceito, discriminação e violência de gênero entre os alunos e alunas;
- d) Construir um Caderno de Orientações Pedagógicas que contribua para a inclusão das relações de gênero na ação docente, para combater ao preconceito e à discriminação no contexto escolar.

A dissertação está organizada em cinco seções. A **primeira seção**, intitulada Introdução, contempla uma breve apresentação sobre o tema e visa às reflexões iniciais, apresenta os objetivos, as questões de partida do interesse pela investigação e apresenta de forma sucinta a estrutura da dissertação.

Na **segunda seção**, “as contribuições dos feminismos para a igualdade de gênero”, tratamos sobre as contribuições dos feminismos para a igualdade de gênero, conceituando os tipos de feminismos e suas vertentes. Destacamos a importância na escrita da história das mulheres para o movimento feminista, situando as principais expressões feministas ao longo da história. E, por fim, abordaremos o desenvolvimento e a formação dos estudos feministas no contexto do Brasil e do Maranhão.

Na **terceira seção** intitulada “A educação para a igualdade de gênero, o que isto significa?” trazemos as principais categorias do nosso estudo, tais como a concepção de educação, gênero, feminismos e suas contribuições para a construção de uma sociedade pluriversal. Esta seção terá os seguintes subtópicos: *Gênero como categoria para implementação de políticas de Igualdade entre homens e mulheres*, que traz reflexões sobre o gênero como uma categoria que explica as desigualdades entre as pessoas. Enveredamos pela reafirmação da necessidade de políticas de igualdade, favoráveis às mulheres, uma vez que os homens já se encontram, desde sempre com maior poder em termos de recursos econômicos, direitos legais, participação política, entre outros. No segundo subtópico da seção: *Tornando-se meninas e meninos em um contexto das desigualdades de gênero*, discutimos como meninas e meninos estão inseridos nas construções sociais de seu meio que influenciam suas atitudes, gestos, valores e opiniões e carregam a expectativa de que se cumpra o padrão social de comportamento previsto para cada gênero.

A **seção quatro** é referente às Políticas de Formação para a igualdade de gênero: um panorama histórico. Apresentamos de forma sucinta o percurso histórico da política de formação a partir das conferências de Jomtien, Dakar e Coréia do Sul. A importância dos Parâmetros Curriculares Educacionais como o primeiro documento orientador da temática de gênero e orientação sexual, e dos fóruns de discussões como instrumento de luta pela igualdade de direitos do acesso à educação pública de qualidade. A implantação das políticas públicas educacionais durante o governo Lula, por meio da Secretaria e Educação Continuada,

Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM).

A **quinta seção** destina-se à metodologia, onde trazemos a abordagem teórico-metodológica e informações sobre a pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação. Nela apresentaremos a caracterização da escola, fazemos um histórico sobre sua fundação, localização, número de alunos/alunas e funcionários, turnos de funcionamento e uma breve descrição de sua estrutura física. Trazemos ainda, informações sobre as entrevistas semiestruturadas, questionários e seminários que foram utilizados como instrumentos para a coleta das informações. Para a organização e análise dessas informações sobre a pesquisa delineamos três fases fundamentais, conforme o referencial teórico de Bardin.

Na sequência, apresentamos os resultados e discussões da pesquisa, desde o seu contexto com a caracterização dos sujeitos envolvidos, apresentando descrição e análises das concepções dos participantes coletados por meio de questionários, entrevistas e seminários. Ainda na metodologia apresentamos a descrição do produto da pesquisa intitulado: **Caderno de Orientações Pedagógicas: educando para a igualdade de gênero**

Na última seção, tecemos as considerações finais a respeito da investigação, retomando as questões de partida do estudo que nomeadamente se transformaram em objetivos e apresentamos assim, nossas descobertas, ressaltando a importância da formação como elemento que possibilita ao sujeito o entendimento de suas múltiplas identidades e das relações que se estabelecem a partir dessas identidades, suscitando questionamentos que poderão ensejar novas pesquisas e novas reflexões.

2 AS CONTRIBUIÇÕES DOS FEMINISMOS PARA A IGUALDADE DE GÊNERO

Nesta primeira seção trataremos sobre as contribuições dos feminismos para a igualdade de gênero, conceituando os tipos de feminismos e suas vertentes. Destacaremos a importância do movimento feminista na escrita da história das mulheres, situando as principais expressões feministas ao longo da história. Por fim, abordaremos o desenvolvimento e formação dos estudos feministas no contexto do Brasil e do Maranhão.

2.1 Conceituando feminismos

Os estudos feministas, segundo as análises de Louro (2000), constituem-se em um campo polêmico, plural, dinâmico e constantemente desafiado; um campo que tem o autoquestionamento como “marca de nascença”. Isso implica um fazer científico que supõe lidar com críticas, assumir a subversão e, o que é extremamente difícil, operar com as incertezas.

O Movimento Feminista sempre buscou igualdade de direitos entre os sexos ao considerar que, tudo o que foge do que é estabelecido como normal ou que escapa da ordem, da moral e dos bons costumes, são impostos pela sociedade, por isso tornou-se um movimento tão polêmico (RIBEIRO, 2009).

Nesse sentido, Duarte (2019) descreve o feminismo como toda ação ou gesto que resulta em protesto contra a opressão e a discriminação da mulher ou que exige a ampliação dos seus direitos civis e políticos, por iniciativa individual ou coletiva. Destaca ainda que, se a história do feminismo é pouco conhecida, deve-se também ao fato de ser pouco contada, pois não se valorizam os momentos iniciais dessa luta, nos quais nossas primeiras e legítimas feministas foram mulheres que se expuseram à incompreensão e à crítica, muitas vezes pagando com suas próprias vidas.

bell hooks, uma renomada feminista e escritora afro-americana, enfatiza que as mulheres negras compartilham outros tipos de opressão, acrescentando que o feminismo é um “movimento para acabar com o sexismo, exploração sexista e opressão”. A autora destaca de forma muito clara que essa definição do movimento não tem nada a ver com ser anti-homem e que o problema é o sexismo. Lembra

ainda que, todos nós, homens e mulheres somos socializados desde o nascimento para aceitarmos pensamentos e ações sexistas (HOOKS, 2020, p. 13).

Campos (2017) defende que o feminismo pode ser considerado, ao mesmo tempo, uma teoria crítica em permanente construção sobre a sociedade e as desigualdades de gênero nela existentes, por meio de diferentes visões e posicionamentos políticos; e um movimento político que, confrontando os sistemas de dominação, exploração e opressão das mulheres, reúne um conjunto de discursos e práticas na luta por direitos e transformações no que se refere à igualdade e à justiça social. Essa linha teórica essencialmente política perpassou pelo longo processo de conscientização das mulheres e de suas lutas através da história, pela redefinição de seu papel social, por direitos e pela equidade de gênero¹, no âmbito da sociedade civil e domínios institucionais.

A autora Prá (1997, p. 43) corrobora com essa linha teórica ao afirmar que o feminismo é um termo extremamente flexível, uma vez que compreende todo um processo de transformação. Tal processo tem raízes no passado e é ressignificado a cada nova geração de feministas, com seus desafios, contradições, avanços e recuos.

Por conta da grande diversidade de posicionamentos, muitas autoras não se utilizam mais do termo feminismo no singular, mas no plural: feminismos; entre elas, Costa; Sardenberg, 1994; Alvarez, 1990, 2003; Castro, 2000; Rodrigues, 2002; Swain, 2003; Rago, 2006; Soihet, 2006, dentre outras. A preocupação não está na classificação das diferenças, mas em sua valorização e no reconhecimento de que representam uma grande riqueza para o movimento. Conforme Zirbel (2007), há o reconhecimento de uma raiz comum a todos os feminismos: a luta pela superação das desigualdades entre homens e mulheres e pela autonomia e emancipação das mulheres. Essa raiz pode ser identificada em grupos e contextos históricos diversos. As diferenças ocorrem por conta da interpretação das desigualdades presentes na realidade de cada grupo e nas propostas e estratégias adotadas para superar essas desigualdades e conquistar a autonomia, a emancipação desejadas.

Nessa direção, a prática política de alguns grupos tem classificado o

¹ A equidade de gênero diz respeito a uma tentativa de reparação histórica que visa eliminar toda e qualquer discriminação contra a mulher, a fim de estabelecer a igualdade entre homens e mulheres com base no reconhecimento das necessidades e características próprias de cada gênero, especialmente em relação à desvantagens e vulnerabilidades que as mulheres enfrentam enquanto grupo. <https://contee.org.br/equidade-de-genero-o-que-isso-quer-dizer/>.

feminismo em inúmeras vertentes. Saffioti (1987, p. 106-114), no artigo *Feminismos e seus frutos no Brasil*, apresenta algumas “versões feministas” presentes nos EUA no início dos anos 1980: o feminismo conservadorista²; o liberal³; o dogmático-marxista⁴; o radical⁵ e o socialista⁶.

Achamos oportuno destacar o feminismo radical da segunda onda que floresceu entre os anos de 1960 e o início dos anos 1980, por acreditarmos que o feminismo radical foi rico em reflexões e investigações acadêmicas sobre a origem das desigualdades sociais, bem como forte nas lutas radicais contra todas as formas de opressão femininas situadas, principalmente, no sistema patriarcal.

As feministas radicais da segunda onda exploraram questões da sexualidade, direitos reprodutivos (pílula anticoncepcional e aborto), política do estupro e violência doméstica, que eram discutidos nos grupos de conscientização. Acrescentamos, ainda, no final da década de 1980, a política da diferença, que rediscutia o feminismo nos contextos da sexualidade, raça e gênero.

Os grupos de conscientização foram uma das contribuições mais significativas do feminismo radical, pois tinham como objetivo mostrar como as dificuldades pessoais das mulheres estavam arraigadas em questões políticas que precisavam ser mudadas. E ao contarem como tinham sido oprimidas em suas próprias vidas, despertariam para sua própria consciência (MCCANN et al., 2019).

As autoras Simone de Beauvoir (*Segundo Sexo* – 1949), Shulamith Firestone (*A Dialética do Sexo* – 1970) e Kate Millet (*Política Sexual* – 1971) trazem os principais pressupostos teóricos em suas obras, para entendimentos da origem da opressão feminina.

Beauvoir declara que a condição de ser mulher ou a feminilidade é uma

² Chamado por outros/as autores/as de “feminismo burguês”, para Saffioti (p. 105), este é um feminismo preocupado “com as tensões presentes nas relações entre as categorias de sexo, derivadas da dominação exercida pelo homem sobre a mulher”, mas não questiona as origens político-culturais dessa desigualdade.

³ Fundado na “Liberdade, igualdade, fraternidade”. Sua luta se dá no plano formal, da lei, por acreditar no aperfeiçoamento progressivo dos dispositivos legais como forma de implantar a igualdade de direitos.

⁴ Inspirado nas obras de Marx e, sobretudo, Engels de onde todos os fenômenos sociais podem ser interpretados como lutas de classes e o problema da mulher seria parte dos problemas sociais gerais.

⁵ Trabalha com a ideia de patriarcado, um sistema de dominação dos homens sobre as mulheres em todas as esferas da sociedade. As diferenças biológicas (e não a cultura ou a classe) embasam as desigualdades e a família é vista como o local por excelência de uma psicologia do poder, servindo de base para hierarquizações e subjugações em todos os campos do social.

⁶ Ancorado na dialética marxista “enquanto método que exige a formulação de novos conceitos adequados à análise de novas realidades, ou a reformulação de categorias conceituais inadequadas para uma análise conjunta dos dois fenômenos em pauta – classes sociais e categoria de sexo – e suas inter-relações” (p. 113-114).

construção cultural ou social, formada ao longo das gerações, e nessas construções moram as causas da opressão às mulheres. Segundo sua compreensão, o feminismo se assenta em bases históricas e, mesmo sem usar a palavra gênero, foi a primeira feminista a analisar a situação da mulher na perspectiva de hoje, conhecido como conceito de gênero. Assim, ela critica o determinismo biológico, as abordagens psicologizantes e o materialismo histórico (SARDENBERG et al., 2000).

A análise da opressão da mulher em “O segundo sexo” influenciou feministas que vieram depois, como Firestone que dedicou seu livro “A Dialética do Sexo” a Beauvoir. Na obra, Firestone argumenta que a desigualdade entre homens e mulheres é a base de todas as outras formas de opressão na sociedade e está intimamente ligada à noção de família nuclear. Ela localiza a desigualdade na reprodução, ou seja, na posição inferior das mulheres por sua vulnerabilidade na gravidez e a sua responsabilidade pelos filhos. A base das ideias da autora para uma sociedade igualitária no futuro seria o feminismo socialista (MCCANN et al., 2019).

O patriarcado foi rapidamente adotado pelo conjunto dos movimentos feministas militantes nos anos 1970 como o termo que designa o sistema social e político de poder do homem sobre as mulheres. Ele é assim, segundo Delphy (1998), quase sinônimo de “dominação masculina” e “opressão das mulheres”.

A teoria do patriarcado se propõe a demonstrar que o “sexo é uma categoria social impregnada de política” (MILLET, 2017, p. 32-34) e que não está presente apenas na esfera da intimidade das pessoas, nas mais altas esferas do mais elevado poder, uma vez que todas as instituições, como o exército, a indústria, a tecnologia, as universidades, a ciência, a política e as finanças, estão teoricamente em mãos masculinas. É uma relação essencialmente política, em que o poder e os privilégios favorecem apenas os homens.

Essa teoria foi exposta na obra de Kate Millett, na qual a autora define e analisa o patriarcado, examinando as múltiplas formas pelas quais ele oprime as mulheres. Ela declara que a família é a principal instituição do Patriarcado, por que espelha e reforça as estruturas patriarcais na sociedade. Argumenta ainda que a formação educacional também fortalece o patriarcado ao direcionar as jovens às ciências humanas e sociais, enquanto os rapazes são encaminhados para a ciência, tecnologia, engenharia e profissões liberais e negócios (MCCANN et al., 2019).

De acordo com Silva (2010, p. 9), conforme citado por Millett (1975, p. 35), o

patriarcado assim se organiza a partir de um esquema ideologicamente elaborado e socializado através de normas de conduta para cada sexo, fundamentais a sua manutenção. Essas normas baseiam-se em três categorias: o temperamento, componente psicológico; o papel, componente sociológico; e o status, componente político. O temperamento se desenvolve a partir dos estereótipos definidos para cada categoria sexual, ou seja, ao homem cabe ser agressivo, inteligente, forte e eficaz; à mulher cabe ser dócil, passiva, ignorante, frágil e virtuosa. Quanto aos papéis, a mulher assume os trabalhos domésticos e o cuidado com os filhos, enquanto o homem realiza seus interesses no campo da produtividade humana. A distribuição das funções em simetria com o temperamento influencia no status, que determina a superioridade masculina e a inferioridade feminina.

Segundo Millett (1975, p. 45), “o patriarcado é uma ideologia dominante que não admite rival e que, talvez, nenhum outro sistema tenha exercido um controle tão completo sobre seus súditos”. Sobre essa afirmação, ela exemplifica a conquista do direito ao voto feminino, que não causou qualquer dano ao patriarcado, uma vez que o sistema político ainda é definido em maioria por homens.

Percebemos assim que a ideologia dominante do patriarcado citado por Millett (1975) ainda persiste nos dias atuais. A baixa representatividade e participação feminina na política se traduzem primeiramente nas barreiras que enfrentam para se elegerem e, quando conseguem, enfrentam ainda outras dificuldades para se manterem nos cargos conquistados devido à “violência política”, que vai desde interrupções nas falas a ameaças, chantagens, xingamentos e desmerecimentos. Muitas sofrem violência sexual, com acesso não permitido ao corpo.

Com o movimento de libertação das mulheres, nasceu um debate entre as feministas voltado para a noção da identidade feminina, que se inscreve na oposição entre feminismo da igualdade e feminismo da diferença, que marcaria os anos de 1970. A partir dos anos 1980, feministas negras e dos países colonizados nomeiam de essencialismo o feminismo dominante praticado por mulheres brancas. Este postularia uma feminilidade partilhada por todas as mulheres, mascarando assim as diferenças de estatuto econômico e político e até os antagonismos que as separam. As mulheres negras participantes desses movimentos e conscientes da sua importância buscaram desmascarar as situações de conflito e de exclusão, trilhando um caminho próprio através de um movimento autônomo, pois durante muito tempo, não foi considerada essa diversidade no interior do movimento feminista (RIBEIRO,

1995 apud AMORIM, 2017).

Para as feministas negras a questão da raça, principalmente o racismo, dentro do feminismo tornou-se uma preocupação. A escritora, acadêmica e ativista Ângela Davis denuncia em sua obra “Mulheres, raça e classe” o racismo e o preconceito de classe dentro do movimento do sufrágio feminino do final do século XIX e início do século XX, sugerindo assim que no começo o feminismo só refletiu o interesse das mulheres brancas de classe média (MCCANN et al., 2019).

Nessa mesma linha, a escritora feminista bell hooks defende que as mulheres negras reconheçam suas diferenças, ao mesmo tempo que aceitem uma a outra. Ademais, ela acredita em uma teoria feminista mais inclusiva que, encorajando um sentimento de irmandade a partir do qual mulheres brancas também podem debater plenamente sobre o racismo, defende a importância do envolvimento masculino no movimento pela igualdade, afirmando que para que a mudança ocorra, os homens devem desempenhar seu papel (MCCANN et al., 2019).

As mulheres brancas de classe média lutavam e sofriam com a opressão no contexto de gênero, enquanto que as brancas da classe pobre sofriam opressão por causa do gênero e da classe. As mulheres negras, por sua vez, sofriam múltiplas formas de opressão (do gênero, da raça e da classe). Foi o que as pesquisadoras feministas negras Patrícia Will Collins e Deborah K. King denominaram de “risco múltiplo”. O termo denota as maneiras como o sexismo é multiplicado quando combinado com o racismo, a classe social e outras opressões (MCCANN et al., 2019).

Nessa direção, Carneiro (2001) afirma que o feminismo transforma as mulheres em novos sujeitos políticos, que assumem, a partir dos lugares que estão inseridas, diversos olhares acerca da luta de cada grupo em particular. Um grupo de mulheres indígenas e um grupo de mulheres negras possuem demandas específicas que, essencialmente, não podem ser tratadas exclusivamente sob a rubrica da questão de gênero se esta não levar em conta as especificidades que definem o ser mulher indígena e o ser mulher negra. Essas óticas exigem particularidades que explicam, por exemplo, o fato de o combate ao racismo ser uma prioridade política para as mulheres negras.

2.2 O feminismo na escrita da História das mulheres

Para Millet (1970), em toda a história da humanidade as mulheres viveram silenciadas por um sistema patriarcal universal de dominação que penetra as culturas, as leis, os costumes e as religiões. A autora cita como exemplo, os sermões religiosos que justificavam a inferioridade da mulher, especialmente pelas epístolas de São Paulo Apóstolo, ao afirmar de modo imperativo, que as mulheres aprendam no silêncio a sua sujeição. Nesse sentido, a igreja teve papel preponderante na reprodução de discursos que direcionavam o lugar da mulher no mundo.

Há diversos tipos de discurso de legitimação da desigualdade de gênero na história da humanidade; a mitologia é talvez o mais antigo (MADRID, 1999). Na Grécia, os mitos contavam que devido à curiosidade própria de seu sexo, Pandora tinha aberto a caixa de todos os males do mundo e, em consequência, as mulheres eram responsáveis por haver desencadeado todo tipo de desgraça (PULEO, 2003).

A religião é um dos discursos de legitimação mais importantes. As grandes religiões têm justificado ao longo dos tempos os âmbitos e condutas próprios de cada sexo. Na tradição judaico-cristã, o relato da expulsão do Paraíso tem essa função. Eva é a Pandora judaico-cristã porque, por sua culpa, fomos desterrados do Paraíso (WAGNER, 1991).

Na Idade Média, o chamado período de “caça às bruxas” foi um verdadeiro genocídio perpetrado contra o sexo feminino na Europa e nas Américas e é parte da herança de silêncio que recobre a história das mulheres. Para Alves e Pitanguy (1985) existe nessa perseguição às feiticeiras, um elemento claro de luta pela manutenção de uma posição de poder por parte do homem: a mulher tida como bruxa, supostamente possuiria conhecimentos que lhe confeririam espaços de atuação que escapavam ao domínio masculino.

Esses discursos legitimam a ordem estabelecida, justificam a hierarquização dos homens e do masculino e das mulheres e do feminino em cada sociedade determinada. São sistemas de crenças que especificam o que é característico de um e outro sexo e, a partir daí, determinam os direitos, os espaços, as atividades e as condutas próprias de cada sexo (SALZSMAN, 1992).

Mas não somente o mito e a religião são discursos de legitimação, as ciências também têm funcionado como discursos que privilegiam a desigualdade na sociedade e seguem frequentemente, em maior ou menor medida, cumprindo essa

tarefa (SEDEÑO; CORTIJO, 2001).

Na instauração das democracias modernas as mulheres foram excluídas da cidadania: célebres médicos-filósofos, como Cabanis, fundamentaram o não reconhecimento dos direitos políticos como o voto, com sua teoria da debilidade cerebral da mulher e com os preceitos da higiene, que recomendavam sua dedicação integral à maternidade (FRAISSE, 1989).

Diante desses contextos, a imagem de dependente do homem sempre foi atrelada às mulheres, elas precisavam de um parceiro para poder existir na sociedade. As meninas que mal completavam os estudos já casavam, saindo da casa dos pais para o lar onde iriam construir suas famílias. A mulher era definida por características que corroboravam essa dependência masculina, fazendo-a acreditar que era o sexo frágil e que precisava de um homem para ampará-la. Tomada por emoções, influenciada por paixões, se envolvendo e se sensibilizando com todos que necessitam, todas essas fraquezas definiam uma mulher, características que atribuíam a ela fragilidade, pena e necessidade de proteção (MENUCCI, 2017).

Por outro lado, uma nova versão da historiografia das mulheres está sendo reescrita para demonstrar sua participação ativa nos eventos históricos da humanidade. Nesse sentido, Rocha (2015) afirma sobre a história das mulheres que é “preciso ser escrita para não ser esquecida”.

Na obra intitulada “Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência”, da historiadora francesa Michelle Perrot (2009), é perceptível que o esquecimento pelo qual as mulheres têm sido objeto não é uma simples perda de memória acidental e contingente, mas o resultado de uma exclusão consecutiva à própria definição de História, gesto público dos poderes, dos eventos e das guerras, nos quais as mulheres não podiam aparecer a não ser como figurantes mudas ou a título de exceção (as mulheres “excepcionais”, heroicas, santas ou escandalosas) relegando à sombra de outras mulheres.

Cabe ressaltar que a História se constitui como disciplina acadêmica e um saber instituído, com seus métodos de pesquisa e suas regras de enunciação somente a partir do século XIX. Dentre seus mais brilhantes representantes, encontra-se Michelet que em duas de suas obras (*La Sorcière* e *Les femmes et la Révolution française*) reserva um lugar às mulheres ao pensar que a relação entre os sexos é um dos motores da história. Contudo, ao associar as mulheres à Natureza e os homens à Cultura, reproduz a ideologia dominante do seu tempo

(PERROT, 1995).

Os fatores de transformação vieram posteriormente com a ajuda de outras disciplinas mais acessíveis à diferença entre os sexos em virtude de seus próprios procedimentos, tais como a Sociologia e ainda mais a Antropologia. A sociologia foi a primeira pelas pesquisas inovadoras acerca da imprensa feminina e das desigualdades das mulheres no trabalho e no movimento operário. A Antropologia, em boa parte por causa da obra de Lévi-Strauss que colocava em primeiro plano suas preocupações com o estudo da família enquanto grupo humano fundamental e, conseqüentemente, a formação do casal, as relações pais-filhos, o parentesco, entre outras (PERROT, 1995).

Perrot (1995) acredita que outro fator decisivo para essa transformação foi o próprio movimento de mulheres na França, a partir dos anos 1970, com a fundação do Mouvement de Libération des Femmes (MLF). Ela avalia que o verdadeiro movimento social, em virtude da sua amplitude, não se preocupou inicialmente em escrever a história das mulheres, embora obtivesse efeitos quase imediatos nesse sentido. Dessa maneira, a questão da diferença entre os sexos se torna o objeto de reflexão e de intensos debates. Três desses fatores contribuíram para o aparecimento de uma História das mulheres no início desse período:

1) os científicos, principalmente a influência da Antropologia e da demografia histórica, que reintegram a família e o corpo na trama da História, enquanto a crise dos grandes paradigmas explicativos favorece a fragmentação da História – falemos de “esmigalhamento” – e a eclosão de uma grande diversidade de objetos, a consideração de novos atores – a criança, os jovens – e de novas intrigas – a vida privada, por exemplo; 2) os sociológicos: a presença crescente de mulheres na universidade como estudantes e em seguida como docentes, portadoras de interrogações novas; 3) os políticos: o movimento de liberação das mulheres, cuja primeira preocupação não era fazer a História, induziu a curiosidades, efeitos, até mesmo à vontade de operar uma “ruptura epistemológica” nas Ciências Humanas e Sociais (PERROT, 1995, p. 65).

A autora avalia ainda que se a história das mulheres parece hoje ser legítima, suas bases institucionais permanecem extremamente fracas, em função da própria rigidez de organização de cursos e da disciplina História das mulheres, que não operou a “ruptura epistemológica” esperada por suas iniciantes. A autora esclarece que o reconhecimento acadêmico da disciplina é frágil e suas estruturas institucionais ainda bastante insuficientes. Além disso, sua transmissão, particularmente no ensino primário e secundário, e continuação não são

asseguradas. Entretanto, ela se impôs, pois é impossível “uma história sem as mulheres” (PERROT, 1995).

As mudanças sociais e tecnológicas começavam a ter influência cada vez mais profunda na vida das mulheres e assim uma história começa a ser escrita. Conforme os séculos avançavam, a tecnologia transformava a indústria da impressão, levando a um grande aumento da publicação de jornais, panfletos, romances e poesia. Isso foi absorvido por mulheres cultas e privilegiadas e algumas delas, apesar das restrições sociais, passaram a escrever expressando visões feministas (MCCANN et al., 2019).

2.2.1 Expressões feministas na História

Na Grã-Bretanha, no começo dos anos 1700, as expressões de teorias de reconhecimento feminista vieram através do trabalho de Mary Astell, que teve a ousadia de declarar que o papel socialmente inferior das mulheres não era nem determinado por Deus, nem inevitável.

Em 1792, a inglesa Mary Wollstonecraft contestava que existiam diferenças naturais no caráter ou na inteligência de meninos e meninas. Em seu livro “Defesa dos Direitos das Mulheres”, ela defendia que a inferioridade advinha das oportunidades de formação intelectual que não eram oferecidas de forma idêntica a meninos e meninas (ALVES; PITANGUY, 1985).

Já na Revolução Francesa, vamos encontrar mulheres que combinavam a teoria com a ação política. A figura paradigmática é a pensadora e dramaturga Olimpe de Gouges, que no ano do Terror, em 1793, foi morta na guilhotina por causa de suas ideias. Nela encontramos a frequente união de antiescravagismo e feminismo. Ela defendeu a libertação dos escravos negros nas colônias francesas do Caribe em sua obra de teatro *L’ esclavage des noirs*⁷ e redigiu a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, concebida como resposta e complemento à famosa Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que não incluía as mulheres (PULEO, 2003).

Nessa Declaração, Olimpe de Gouges afirmava que “a mulher que tem o direito de subir ao cadafalso deve ter, também, o direito de subir à tribuna”. Com a

⁷ A escravidão dos negros. Em francês no original (n. ed.).

Revolução de 1789, muitas mulheres ilustradas assumiram a ideia da igualdade, que era a ideia do momento, a igualdade de todos os homens, essa igualdade, essa liberdade e essa fraternidade da Revolução, e a reclamavam também para o conjunto das mulheres. Em novembro de 1793, são mortas na guilhotina Olimpe de Gouges, a girondina madame Roland, ambas partidárias da Revolução, e a conservadora rainha Maria Antonieta (PULEO, 2003).

A consolidação do sistema capitalista no início do século XIX trouxe consequências profundas para o processo produtivo e para a organização do trabalho como um todo e para a mão de obra feminina em especial, pois o trabalho do sistema de produção manufatureira e posteriormente fabril afetaram o trabalho feminino, uma vez que transferiam para as fábricas tarefas antes executadas em domicílio, aumentando enormemente o contingente feminino de mão de obra operária (ALVES; PINTAGUY, 1985).

A essa situação, McCann et al. (2019) complementa que, de vários modos, os processos de industrialização aumentaram o abismo entre as mulheres de classe média e as da classe trabalhadora. Ambas se sentiam oprimidas, no entanto, as mulheres da classe média faziam campanha por uma melhor educação, pelo acesso a trabalhos significativos e pelo direito ao voto. As mulheres que contribuíam para a renda da família trabalhando nas usinas e fábricas estavam mais preocupadas em melhorar o pagamento e as condições de trabalho e pareciam tender ao sindicalismo, enquanto outras eram atraídas por movimentos utópicos como o São Simonismo⁸, que floresceu na França na primeira metade do século XIX.

Entre as que foram influenciadas pelo São Simonismo estava Suzanne Voilquin, uma bordadeira francesa que resolveu viver de forma independente depois da separação amigável do marido. Em 1832, Voilquin se torna editora do primeiro jornal feminista para a classe trabalhadora, o *La Tribune des femmes*, um periódico em que mulheres de todas as classes eram convidadas a contribuir, embora o recrutamento se concentrasse na classe trabalhadora. As redatoras utilizavam somente seus primeiros nomes, como um protesto contra a obrigação de adotar o sobrenome do marido e defendiam uma aliança entre “as mulheres proletárias e as ‘mulheres com privilégios’” (MCCANN et al., 2019, p. 56).

⁸ Inspirado por ideias de Henri de Saint Simon, o movimento defendia uma união de trabalho na qual todas as classes cooperavam para vantagens mútuas e iguais, em um mundo cada vez mais tecnológico e científico (MCCANN et al., 2019).

Os estudos de McCann et al. (2019) descrevem o período que vai de meados do século XIX ao início do século XX como a primeira onda do feminismo. A luta pelo Sufrágio feminino surge com a “Declaração dos direitos e sentimentos”, um dos documentos mais importante no movimento de mulheres norte-americanas no século XIX, inspirado pela Declaração dos Estados Unidos de 1776, expôs a forma como os direitos consagrados na Constituição dos EUA eram negados às mulheres. O documento foi organizado por Elizabeth Cady Staton, Lucretia Mott e Lucy Stone e exibiu 16 injustiças, dentre as quais estava incluída o fato de que as mulheres não tinham direito ao voto. Mas essa resolução não teve apoio principalmente dos homens.

Na Grã-Bretanha, dois movimentos de mulheres são destacados e diferenciados por suas ações. As suffragettes defendiam que as mulheres deveriam ter o direito ao voto com o uso eficaz de violência política, ou seja, qualquer ação para atingir esse fim se justificava. Foi a adoção de táticas de protesto que diferenciou as Suffragettes das Sufragistas, considerando que essas últimas usavam apenas meios estritamente pacíficos para alcançar seus objetivos. E tinham como líderes respectivamente: Emmeline Pankhurst e Millicent Fawcett (MCCANN et al., 2019).

A luta inicial das americanas pelo sufrágio teve um impacto mundial e as organizações pelo sufrágio frequentemente eram afiliadas a grupos de influência e que posteriormente se encorajavam mutuamente. Como exemplo, as ativistas da Nova Zelândia se inspiraram nas feministas americanas e britânicas e, por sua vez, sua vitória, como um dos primeiros países a darem o direito do voto às mulheres, inspirou as sufragistas nos EUA e Reino Unido. Essas ligações internacionais foram a chave para o movimento de sufrágio global (MCCANN et al., 2019).

O quadro abaixo apresenta as conquistas do Sufrágio feminino em alguns países no período de 1893 a 2015.

PAÍS	ANO
Nova Zelândia	1893
Austrália	1902
Finlândia	1906
Dinamarca e Islândia	1915
Alemanha	1918
Estados Unidos	1920
Suécia	1921
Reino Unido	1928
Brasil	1932
França	1945
Arábia Saudita	2015

Fonte: MCCANN et al. (2019), adaptado pela pesquisadora

Alguns países demoraram muitos anos em garantir o sufrágio. Na França, que foi o berço da revolução de 1789, as mulheres não puderam votar até 1944; na Bélgica até 1948, em Portugal até 1975 e na Espanha o sufrágio feminino só foi conquistado em 1976. Um dos motivos dessa demora foi o medo que os partidos no poder tinham das alianças políticas que mulheres emancipadas poderiam vir a fazer. Em alguns países católicos, a Igreja se opunha ao sufrágio feminino alegando que minaria o casamento e a família, considerados importantes pilares religiosos (MCCANN et al., 2019).

A luta das mulheres pelo sufrágio durou longos anos e durante esse processo de luta temos outras conquistas feministas em outros contextos. Assim como o sufrágio, a luta para dar acesso à profissão e à formação em medicina para as mulheres também foi longa. A britânica Elizabeth Blackwell foi a primeira mulher a conseguir o diploma de médica em Nova York, em 1849, e inspirou outras duas mulheres Sophia Jex-Blake e Elizabeth Garret Anderson, que em 1874 fundam a London School of Medicine for Women – Escola de Medicina para Mulheres de Londres (MCCANN et al., 2019).

A conquista da pílula em 1960 foi um avanço científico decisivo para as mulheres. A pílula anticoncepcional foi o início de uma nova liberdade sexual e social. O vento da pílula foi um triunfo para a ativista norte-americana Margareth Sanger, que criou o termo “controle da natalidade”. O ativismo feminista também ajudou a iluminar as dificuldades enfrentadas pelas mulheres brasileiras, a principal pauta que orientou o feminismo brasileiro nos anos de 1970 visava chamar a atenção da população, do sistema judiciário, da mídia e do estado para a violência doméstica contra as mulheres e trouxe soluções inéditas como a criação das

Delegacias de Defesa das mulheres em meados da década de 1970, primeiro órgão policial especializado no atendimento a mulheres em situação de violência (MCCANN et al., 2019).

2. 3 O feminismo no Brasil

O processo de organização do feminismo no Brasil foi construído por diversos debates em pequenos grupos e grandes fóruns (nacionais e internacionais), sobre temas compartilhados com os demais movimentos. Essas discussões levaram ao entendimento de que o campo de ação das feministas abrangia todas as esferas da sociedade: a família, os partidos e sindicatos, as igrejas, os meios de comunicação e produção e, principalmente, o sistema educacional.

Com base nos estudos de Duarte (2019), os meios de comunicação e produção começam a surgir somente em meados do século XIX com os primeiros jornais dirigidos por mulheres. Em 1852, o público leitor do Rio de Janeiro deve ter se surpreendido com o lançamento do *Jornal das Senhoras*⁹, o pioneirismo d'O *Jornal das Senhoras* e suas colaboradoras tímidas e anônimas representou, ainda assim, um decisivo passo na longa trajetória das mulheres em direção à superação de seus receios e à conscientização acerca de seus direitos.

O periódico *Belo sexo*¹⁰, publicado em 1862, trazia a novidade do incentivo feito às colaboradoras para assinassem seus trabalhos e participassem efetivamente do jornal, discutindo entre si os temas a serem publicados. É importante destacar que os críticos se manifestavam vivamente, considerando as publicações que eram desde sempre expressões de uma imprensa secundária, inconsistente e supérflua, pois destinavam-se ao segundo sexo.

Cabe ainda destacar o segundo momento de expressão de mulheres, que surge por volta de 1870, e se caracteriza pelo espantoso número de jornais e revistas de feição nitidamente feminista, editados no Rio de Janeiro e em outros pontos do país. Um exemplo foi o *Sexo Feminino*¹¹, dirigido pela incansável

⁹ De Joana Paula Manso de Noronha, uma argentina radicada no Rio de Janeiro. O editorial do primeiro número expunha o firme propósito de incentivar as mulheres a se ilustrarem e a buscarem um “melhoramento social e a emancipação moral”.

¹⁰ De Júlia de Albuquerque Sandy Aguiar, uma escritora importante neste período, Júlia declara estar consciente do pioneirismo de sua iniciativa e sua crença inabalável na capacidade intelectual da mulher.

¹¹ Na primeira, foi publicado de 1873 a 1875, em *Campanha da Princesa*, Minas Gerais, já com a

Francisca Senhorinha da Mota Diniz, de longa vida e muito sucesso. Pesquisas revelam que o periódico teve três fases. O *Echo das Damas*, editado por Amélia Carolina da Silva Couto, que circulou no Rio de Janeiro de 1875 a 1885, defendendo a igualdade e o direito da mulher à educação, e divulgando as realizações femininas em outros países. O *Domingo* e O *Jornal das Damas* surgiram em 1873 para atender às solicitações das brasileiras. Entre tantas jornalistas, ganha destaque Josefina Álvares de Azevedo (1851-1905) com “A família”, jornal que com ênfase questionou a construção ideológica do gênero feminino e exigiu mudanças radicais na sociedade (DUARTE, 2019).

Duarte (2019) aponta ainda as demais regiões que também tiveram publicações significativas, como O *Corimbo*, de Porto Alegre, das irmãs Revocata Heloísa de Melo e Julieta de Melo Monteiro. Como o jornal teve uma vida surpreendentemente longa — foi publicado de 1884 até 1944 —, encontra-se em suas páginas a produção literária de várias gerações de escritoras e escritores.

Na região nordeste surgiram escritoras publicando livros e organizando revistas e jornais de redação feminina. Citamos a maranhense Maria Firmina dos Reis e a potiguar Dionísia da Rocha, que ficou mais conhecida como Nísia Floresta. (TELLES, 2000).

No Maranhão, o periódico *Chrysalida* de publicação mensal foi editado na cidade de Caxias. A redação de meninas, como se apresentavam, evidenciava a luta pela instrução do sexo feminino, que na época se constituía em um problema (MOTTA, s. d)

Nesse sentido, evidenciamos também a piauiense Luiza Amélia de Queiroz, uma mulher letrada no final do século XIX. Na escrita de Luiza Amélia de Queiroz predominam o bucolismo, a religiosidade e os temas sentimentais sobre a família e os relacionamentos amoroso e conjugal. Mas, também se sobressai um olhar feminino que questiona os lugares sociais reservados às mulheres (ROCHA, 2013).

Nas produções de livros o nome que mais se destacou foi o da jornalista, escritora, poeta e educadora Nísia Floresta que, por ter vivido muitos anos na Europa, adotou as ideias avançadas da época traduzindo e custeando em 1832 a

surpreendente tiragem de oitocentos exemplares e assinantes em diferentes cidades. A segunda ocorre alguns anos depois, no Rio de Janeiro, de 1887 a 1889, para onde Francisca Senhorinha havia se transferido com a filha, tornando-se um nome conceituado junto à Corte. O sucesso do periódico pode ser avaliado quando se sabe que foram impressos mais 4 mil exemplares dos primeiros dez números para atender aos ilustres novos assinantes do Rio de Janeiro, como o imperador d. Pedro II e a Princesa Isabel. E a terceira fase do periódico, que foi de 1890 a 1896.

publicação do livro da escritora inglesa Mary Wollstonecraft, intitulado “Direitos das Mulheres e injustiças dos homens” (1792), o qual inclui suas opiniões sobre o direito da mulher à educação e ao trabalho. Fundou e dirigiu colégios femininos, nos quais colocava em prática as ideias de emancipação. A partir de 1852 surgem diversos jornais redigidos por mulheres com pautas feministas, entre elas novamente o direito ao voto.

Para Duarte (2019), Nísia Floresta não realiza uma tradução no sentido convencional do texto da escritora inglesa Mary Wollstonecraft. Ela empreende uma espécie de antropofagia libertária: assimila as concepções estrangeiras e devolve um produto pessoal, em que cada palavra é vivida e os conceitos surgem extraídos da própria experiência. Colocou em língua portuguesa o clamor que vinha da Europa, fazendo a tradução cultural das novas ideias, pensando na mulher e na história brasileira. Analisou a defasagem cultural, social e política existente entre a Europa e o Brasil, pois enquanto na Europa as críticas eram a uma educação já existente, aqui as solicitações eram ainda as primárias, pois mesmo a alfabetização mais superficial ainda esbarrava em uma série de preconceitos.

Outro nome que se destaca nesse movimento é da professora Leolinda Daltro, que em 1910, no Rio de Janeiro, inicia a tática do lobby e cria a primeira organização sufragista brasileira com o objetivo de ressuscitar no Congresso o debate sobre o voto da mulher, fundando o primeiro Partido Republicano Feminino. Em novembro de 1917, organiza uma passeata no Rio de Janeiro com 84 mulheres, causando grande repercussão pelo fato inusitado de mulheres desfilarem em ato reivindicatório (DUARTE, 2019).

Pinto (2003) destaca que a criação deste partido representou uma ruptura nos padrões políticos, pois essas mulheres que ainda nem tinham a prerrogativa do voto, organizavam-se para lutarem por seus interesses que iam além do direito ao voto, mas vislumbravam sua emancipação, bem como sua independência e o fim da exploração sexual.

Unindo-se a esse movimento de luta pelo voto no Brasil, uma figura importantíssima dessa história é a feminista Bertha Luz, formada em Biologia pela Sorbonne, em Paris, se torna uma das mais expressivas lideranças na campanha pelo voto feminino e pela igualdade de direitos entre homens e mulheres no Brasil. Funda em 1919 a Liga pela Emancipação da Mulher/Federação Brasileira pelo Progresso Feminino – FBPF, que também luta pelo sufrágio. Um Congresso

Internacional Feminista foi organizado em 1922 no Rio de Janeiro, o qual teve o efeito de trazer o debate ao público por meio de discussões e notícias na imprensa. Manteve-se assim a pressão sobre o Congresso, visando colocar em discussão projetos que eram apresentados desde 1922 por políticos favoráveis ao voto, sempre subsidiados em seus argumentos pelas sufragistas (ALVES, 2019).

Em 1927, o governador do Rio Grande do Norte antecipa-se à União e aprova a lei que concede o direito ao voto às mulheres. Mas somente em 1932, o novo Código Eleitoral formaliza o direito da mulher ao voto, nas mesmas condições que os homens, excluindo os analfabetos, no governo do então presidente Getúlio Vargas. Pinto (2003) avalia que os acontecimentos políticos que culminaram com o autogolpe do Estado Novo de 1937 enfraqueceram o FBPF, que perdeu seu espaço político desaparecendo no cenário social brasileiro.

Sobre esse contexto, Amorim (2007) destaca que apesar dessa desarticulação política do movimento feminista, houve uma profunda modificação na realidade econômica e social brasileira, pois a industrialização, acompanhada do processo de urbanização, originou demandas sociais do proletariado brasileiro por melhores condições de trabalho. E conseqüentemente, com o crescimento do ensino público, ampliou-se o acesso das mulheres pobres à escola, situação vista pela primeira na história brasileira.

Para Alves (2019), nos anos de 1970 o feminismo tem seu momento mais exuberante, pois foi capaz de alterar radicalmente os costumes e transformar as reivindicações mais ousadas em direitos conquistados. O ano de 1975 tornou-se o Ano Internacional da Mulher, logo estendido por todo o decênio (de 1975 a 1985), tal o estado de penúria da condição feminina e tantas as metas para eliminar a discriminação. O dia 8 de março é finalmente declarado Dia Internacional da Mulher, por iniciativa da ONU, e passa a ser comemorado em todo o país de forma cada vez mais organizada.

Holanda (2019), em seus estudos analisa que as reflexões sobre as questões da mulher começam simultaneamente com a formação do ativismo feminista nos anos 1960-70 com os chamados “grupos de reflexão”, que na realidade, eram grupos de conscientização. Nesses encontros, eram discutidas questões profissionais, domésticas, políticas e lidos textos trazidos por feministas que voltavam de exílios ou temporadas em países estrangeiros.

Nos Estados Unidos, Beth Friedan publica, em 1973, “A mística feminina” que

analisa os depoimentos de mulheres de classe média sobre o que seria o “ideal de rainha do lar”. Diante desses depoimentos é que ela questiona o papel tradicional da mulher e da ideologia sobre a mistificação da feminilidade, que supõe a realização plena da condição da mulher na dedicação exclusiva à vida doméstica. O livro foi lançado no Brasil em 9 de março de 1971 e deu um novo tom ao movimento feminista brasileiro (HOLANDA, 2019).

Os postulados teóricos da escritora francesa e feminista Simone de Beauvoir (1908-1986), na obra *O segundo Sexo* (1949), traz contribuições marcantes devido a discussão acerca das diferenças pré-estabelecidas entre gênero masculino e feminino, para compreender a identidade de homens e mulheres (NOGUEIRA, 2001).

Saffioti (2000, p. 23), ao analisar a obra, ressalta que Beauvoir não dispunha do termo gênero, mas ela conceituou gênero e mostrou que ninguém nasce mulher, mas se torna mulher e, por conseguinte, ninguém nasce homem, mas se torna homem, ou seja: ela mostrou que ser homem ou ser mulher consiste numa aprendizagem. As pessoas aprendem a se conduzir como homem ou como mulher, de acordo com a socialização que receberam, não necessariamente de acordo com o seu sexo.

Outra contribuição importante realizada por Saffioti (2000) diz respeito a forma como Beauvoir exerceu de uma maneira muito precoce a análise das inter- relações gênero, etnicidade e classe, sendo muito presentes essas três contradições; ela realmente opera na análise com as três. Em “*O Segundo Sexo*”, ela não põe a liberdade no plano ontológico, ela circunstancia essa liberdade, as realizações da mulher, as relações sociais. Ela usa muito o conceito de situação a qual apresenta um grau de determinismo, sem que seja uma camisa de força:

No caso das mulheres, as circunstâncias históricas determinam um destino feminino, mas não é um destino para a mulher universal, como muita gente pensa, porque ela vai circunstanciando toda sua análise. Por exemplo, vamos tomar a questão do aborto. Ela mostra como as mulheres ricas, francesas, que tinham dinheiro para viajar e para pagar o aborto, iam à Suíça fazer aborto ou, posteriormente, à Inglaterra, e as mulheres pobres não podiam praticar o mesmo tipo de decisão, na medida em que não tinham recursos para custear nem a viagem, nem o próprio aborto. Portanto, Simone toma as nuances quer de classe, quer de etnia (SAFFIOTI, 2000, p. 18).

A influência americana e européia, principalmente a francesa, levou as brasileiras a aquisição de uma nova forma de pensar sua condição feminina, de

modo que o antigo padrão de mãe, companheira e esposa já não correspondia aos seus anseios. Elas passaram a ter consciência de seus direitos e, mais do que isso, fizeram talvez a mais desafiadora das descobertas: seus corpos, com suas mazelas e seus prazeres (FIGUEIREDO, 1988).

Enquanto nos outros países as mulheres estavam unidas contra a discriminação do sexo e pela igualdade de direitos, no Brasil, o movimento feminista teve marcas distintas e definitivas, pois a conjuntura histórica impôs que elas se posicionassem também contra a ditadura militar e a censura, pela redemocratização do país, pela anistia e por melhores condições de vida (DUARTE, 2003, p. 214). Contudo, debateu-se muito sobre a sexualidade, o direito ao prazer e ao aborto. O anticoncepcional torna-se o grande aliado do feminismo, ao permitir à mulher igualar-se ao homem no que toca a desvinculação entre sexo e maternidade. O planejamento familiar e o controle da natalidade passam a ser pensados como integrantes das políticas públicas.

Reconhece-se que o feminismo foi o movimento social mais importante da segunda metade do século XX e esta atuação modificou a vida de gerações de mulheres, dos mais diversos segmentos sociais e raciais. O feminismo consolida-se como política de Estado, ao mesmo tempo em que se ampliaram os mecanismos de consulta e participação social na formulação de políticas públicas (BRASIL, 2010).

Entretanto, percebe-se a dificuldade de atuação dessas políticas públicas efetivamente. A Carta das Mulheres aos Constituintes foi entregue no dia 26 de março de 1987 ao Deputado Ulysses Guimarães, presidente da Assembleia Nacional Constituinte, e teve 80% das reivindicações aprovadas, dentre elas, a igualdade de direitos e de salários entre homem e mulher e mecanismos para coibir a violência doméstica (MULHERES, 1987). Foi um ponto de virada da participação feminina no parlamento brasileiro, no entanto continuamos na luta pelos mesmos direitos.

2.4 O feminismo acadêmico no Brasil e no Maranhão

No final da década de 1970 e ao longo dos anos 1980, nasceu um movimento muito bem articulado entre feministas universitárias, alunas e professoras, que promoveu a institucionalização dos estudos sobre a mulher tal como ocorria na Europa e nos Estados Unidos e sua legitimação diante dos saberes acadêmicos,

através da criação de núcleos de estudos, da articulação de grupos de trabalho e da organização de congressos, colóquios e seminário (DUARTE, 2003).

Todo esse desenvolvimento teórico-acadêmico levantou alguns questionamentos e a defesa de uma verdadeira epistemologia feminista construída a partir do olhar, da vivência, da experiência e do ponto de vista da mulher e não mais concebidas a partir do ponto de vista masculino (FRANCHINI, 2017).

Hooks (2020) pontua que, ao fim da década de 1970, os Estudos de Mulheres estavam no caminho de se tornar uma disciplina acadêmica aceita, no entanto, um entrave se colocava contra esta institucionalização, pois muitas mulheres que não tinham doutorado, somente mestrado, foram demitidas enquanto algumas se encaminhavam para o curso de pós-graduação a fim de conquistar o título, o que levou muitos a se desiludiram com a universidade.

Outra situação destacada por Hooks (2020) é que as salas de aula de Estudos de Mulheres que substituíram os grupos de conscientização informais não tinham em sua composição mulheres de várias origens (donas de casa, em prestação de serviço ou as grandes profissionais), pois a academia era um local de privilégio de classe, onde as mulheres brancas e de classe média eram maioria. Desta forma, as universidades e faculdades eram os principais locais para a transmissão do pensamento e estratégias feministas, mesmo entranhados de estruturas conservadoras e corporativistas, o movimento assim perdeu seu potencial fundamentado na massa.

Os estudos de gênero no Brasil foram fortemente influenciados por bibliografias e referências anglo-americanas e eurocêntricas. Segundo Alves e Pitanguy (1985) duas grandes obras indicam os primeiros passos na construção da teoria feminista, o livro “Política Sexual” de Kate Millet, que analisa historicamente as relações entre os sexos e o patriarcado como um sistema universal de dominação presente em todas as culturas e civilizações, abordando os aspectos ideológicos, antropológicos, biológicos, sociológicos e psicológicos na condição da mulher nesse sistema. E a “Condição da Mulher” da escritora Juliet Mitchell, que busca compreender a discriminação do sexo quanto as suas diferentes classes sociais, afirmando que a libertação se dá nos mesmos níveis da discriminação, sendo estes as esferas da produção, reprodução, sexualidade e educação.

Segundo Pinto (2003), no Brasil a produção acadêmica sobre a mulher tem um texto fundador e definitivo: a tese de livre docência defendida em 1967, por

Helieith Saffioti, “A mulher na sociedade de classe: mito e realidade”, orientada por Florestan Fernandes e publicada em 1969. O trabalho de Saffioti foi um marco pelo seu inegável mérito acadêmico e por ter trazido o tema da opressão da mulher para dentro do debate do marxista, que até então não se admitia de jeito nenhum.

Um fator contextual decisivo no desenvolvimento e na formação dos estudos feministas no Brasil foi a atuação da Fundação Carlos Chagas (FCC), que foi uma das maiores responsáveis pela consolidação dessa área de conhecimento. Foi a Carlos Chagas que, em São Paulo, promoveu desde 1974 seminários sobre a mulher, estimulando a pesquisa na área. Foi ela também que, em 1977, obteve o apoio da Fundação Ford e lançou o Programa de Dotações para Pesquisa sobre Mulheres e Relações de Gênero realizando, ao longo de 20 anos, oito concursos de alcance nacional e apoiando 170 projetos de pesquisa em várias áreas disciplinares (HOLANDA, 2019).

O departamento de pesquisa da Fundação Carlos Chagas tornou-se referência nacional e internacional para o estudo das mulheres no Brasil, levando a organização de um banco de dados sobre o trabalho da mulher, disponibilizado na página eletrônica da FCC. Foi também a Fundação que, em 1981, cria o jornal *Mulherio* financiado pela Ford. Com uma comissão editorial formada por destacadas feministas paulistas, o jornal foi a mais importante publicação feminista da década, sendo leitura obrigatória para as feministas brasileiras. A partir de 1984, passou a ser editado por um órgão especialmente criado para tal, denominado Núcleo de Criação *Mulherio* (PINTO, 2003).

Os estudos de Pinto (2003) nos mostram um segundo espaço importante de produção sobre a mulher. As Associações Nacionais das diversas áreas do conhecimento: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Ciências Sociais – AMPOCS; Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED; Associação em Pesquisa em Letras – AMPOL; entre outras. Estas associações promoviam reuniões anuais de discussão de estudos acadêmicos que eram organizados em grupos de trabalho.

O conceito de gênero chegou ao Brasil no início da década de 1980. As antropólogas do Museu Nacional se referem ao sistema sexo/gênero, pensado por Rubin, em uma publicação de 1981. No entanto, é na segunda metade da década que o conceito passou a circular entre os demais grupos de pesquisadoras brasileiras, advindo do contexto francês e apoiado nos estudos de uma historiadora:

Joan Wallach Scott. Em pouco tempo, os mais diversos grupos discutiam o conceito de gênero e procuravam aplicá-lo. As publicações em torno do tema indicam um número ainda maior de disciplinas envolvidas no campo de estudos sobre a mulher: Ciência Política, Literatura, História, Pedagogia, Psicologia, etc. O conceito parecia condensar uma série de questões há muito discutidas e pensadas entre as feministas (ZIRBEL, 2007).

Segundo Pierre Bourdieu (1983, 2004), o campo acadêmico/científico é um espaço de disputas. As novas formas de pensar/teorias não se instalam com tranquilidade nas áreas em que se inserem, mas em conflito com elas. Desta forma, o debate em torno da igualdade de gênero está envolto numa polêmica interminável desde a aceitação do termo gênero.

Sendo assim, os estudos sobre a mulher, com raras exceções, não se institucionalizaram em cursos, departamentos e programas de pós-graduação. A dificuldade de entrar na estrutura mais pesada das unidades universitárias levou ao aparecimento, em muitas universidades brasileiras, de núcleos de estudo sobre a mulher, o primeiro surgiu na Pontifícia Universidade Católica – PUC do Rio de Janeiro, em 1982, por iniciativa de uma das pioneiras dos estudos acadêmicos sobre a mulher no Brasil, Fanny Tabak, que foi uma grande incentivadora dos núcleos em outras universidades (PINTO, 2003).

Os núcleos variavam de tamanho e de posição na estrutura universitária, alguns reuniam grupos significativos de pesquisadores e pesquisadoras com pesquisas de alto nível, outras se reduziam a salas dentro das unidades universitárias com pouca identidade e pouca produção. Um núcleo que se tornou referência nos estudos foi o Pagu (Núcleo de Estudos de Gênero) da Universidade Estadual de Campinas, acolhendo o primeiro curso de doutorado sobre gênero e família no Brasil e publicando uma revista acadêmica com o mesmo nome do núcleo reconhecida nacionalmente (PINTO, 2003).

Ademais surgiram ainda em 1992 a Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher e Relações de Gênero – REDOR e da Revista de Estudos Feministas. Outros núcleos de importância nacional foram: Universidade de Brasília – UNB, da Universidade de São Paulo – USP e da Universidade Federal da Bahia – UFBA (PINTO, 2003).

No Maranhão, o movimento feminista nasce com o grupo “Mulheres da Ilha”, que se constituiu em julho de 1980 como um espaço de reflexão e aprofundamento

das questões levantadas no Curso de Extensão Mulher na Sociedade Brasileira, promovido pela Universidade Federal do Maranhão, ministrado pela Profa. Marisa Corrêa, da UNICAMP. “Às reflexões desse curso se aliaram várias outras mulheres, em busca de espaço em que pudessem se exprimir mais livremente suas ideias.” (FERREIRA, 1999, p. 93).

Outros grupos emergiram após a criação do grupo de Mulheres da Ilha na década de oitenta com diferentes inspirações, dentre eles: o Grupo de Mulheres 8 de Março, Grupo de Mulheres Mãe Andresa, União de Mulheres, Espaço Mulher, Grupo Viva Maria, Mulheres do PDT. Na década de noventa surgem a Pastoral da Mulher, o Grupo Maria Firmina, os Grupos de Estudos nas Universidades, os Departamentos da Mulher nos sindicatos e nos partidos, o Coletivo de Mulheres Trabalhadoras Rurais (FERREIRA, 2014).

Da articulação destes vários grupos foi criado em 1986 o Fórum Maranhense de Mulheres com a finalidade de “pensar ações de forma articulada no Estado objetivando dar maior visibilidade à luta das mulheres com vistas à implementação de políticas públicas” (FÓRUM, 1986, p.1).

Os Estudos de Freitas e Carvalho (2014) destacam os grupos de estudos de gênero do Maranhão articulados à REDOR, são eles: GERAMUS, GEMGe, GENI e NIEPEM da Universidade Federal do Maranhão. Os grupos são regulamentados pelo CONSEPE e vinculados a um curso de pós-graduação. Já o Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Mulher, Cidadania e Relações de Gênero – NIEPEM não é institucionalizado formalmente na UFMA, mas é filiado à REDOR, tendo sediado dois encontros da rede, em 1998 e 2009.

Segundo as pesquisadoras o processo de criação do GERAMUS se iniciou a partir da articulação das professoras Lourdes de Maria Leitão Nunes Rocha (UFMA), Silvane Magali Vale Nascimento (UFMA) e Terezinha Moreira Lima (UEMA), em 2005, para a implementação do Projeto de Pesquisa e Extensão Mulheres, Organização e Mundo do Trabalho: processos de luta e participação. Foi aprovado pela Resolução nº 448 – CONSEPE, de 22 de fevereiro de 2006. Com a consolidação do Grupo, seus objetivos e focos de intervenção foram ampliados, ganhando novos contornos e participantes, passando a contemplar a questão geracional. Vincula-se ao Departamento de Serviço Social – DESES e ao Núcleo de Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas – PGPP,

do Centro de Ciências Sociais da UFMA e define-se por sua natureza multidisciplinar, interdisciplinar e interinstitucional (FREITAS; CARVALHO, 2014).

O Grupo de Pesquisa Educação, Mulheres e Relações de Gênero – GEMGe/UFMA é vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação. São suas coordenadoras: Profa. Dra. Diomar das Graças Motta, Profa. Dra. Iran de Maria Leitão Nunes. Já o Grupo de Estudos de Gênero, Memória e Identidade - GENI/UFMA é coordenado pela Profa. Dra. Sandra Maria Nascimento, do Departamento de Sociologia e Antropologia, e vinculado ao Programa de Pós-graduação em Sociologia (FREITAS; CARVALHO, 2014).

O GEMGe, criado e coordenado pela professora doutora Diomar das Graças Motta, funciona ininterruptamente desde 15 de fevereiro de 2002. Em um estudo realizado por Machado e Simões (2019) sobre as produções científicas femininas sobre mulheres, no campo da educação, revelam que o GEMGe já impulsionou a produção de 35 trabalhos de conclusão de Mestrados sobre mulheres, questões raciais e de gênero na educação: a) 31 dissertações sobre mulheres e relações de gênero, sendo que somente duas não tem vínculo com o GEMGe, apesar, de integrantes do GEMGe, duas foram orientadas por outros professores; b) 4 dissertações que dizem respeito ao uso das categorias gênero e raça, sendo que, três estão vinculadas ao GEMGe e uma que antecede a criação do GEMGe. Ainda sobre as autoras gemgianas, o estudo ressalta que 10 (dez), desse grupo, atualmente são professoras da UFMA, algumas são coordenadoras de grupos de pesquisa, orientam discentes da graduação e de mestrados. São elas:

- a) curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiro/UFMA: Doutoranda Maria da Guia Viana;
- b) curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/UFMA: Doutora Patrícia Costa Ataíde e;
- c) curso de Pedagogia/UFMA: Doutoranda Alda Margareth Silva Farias Santiago, Doutora Elisângela Santos de Amorim, Doutora Kelly Almeida de Oliveira, Doutora Maria das Dores Cardozo Frazão, Doutoranda Maria do Carmo Alves da Cruz, Doutora Raimunda Nonata da Silva Machado, Doutora Sirlene Mota Pinheiro da Silva e Doutora Walkiria de Jesus França Martins.

Dessas dez pessoas, que são professoras da UFMA, cinco coordenam grupos e/ou núcleos de pesquisa, orientando assim discentes da graduação e mestrados. Elas estão descritas no quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Professoras gemgianas que coordenam grupos e/ou núcleos de pesquisa na UFMA

COORDENADORA	GRUPOS E/OUNÚCLEO	DESENVOLVE O PROJETO DE PESQUISA
Profa. Dra. Elisângela Santos de Amorim	Grupo de pesquisa em Feminismo decolonial, Formação de professoras e Campesinato (2018).	“Prospectivas decoloniais: saberes e práticas educativas de professoras das escolas comunitárias da área Itaqui-Bacanga, São Luís/MA” e integra o NEPERGE.
Profa. Dra. Kelly Almeida Oliveira	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre História e Educação de Mulheres (2018), no Campus Codó/MA.	“As Normalistas de Codó/MA: suas memórias, nossa história”.
Profa. Dra. Patrícia Costa Ataíde	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, História e Mulheres – GEPEHM (2015) Campus Grajaú/MA.	“As Normalistas de Codó/MA: suas memórias, nossa história”.
Profa. Dra. Sirlene Mota Pinheiro da Silva	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas – GESEPE (2016).	“A construção das relações de gênero e da sexualidade no cotidiano escolar” e integra o NEPERGE.
Profa. Dra. Raimunda Nonata da Silva Machado	Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e de Gênero – NEPERGE (2017).	Reúne grupos de estudos e pesquisa que discutem: Educação, relações étnico-raciais, afrodescendência, africanidades, gênero e sexualidade Desenvolve o Projeto de Pesquisa “Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior: vozes epistêmicas”.

Fonte: Machado e Simões (2019), adaptado pela pesquisadora – 2021.

A Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, também faz parte dessa batalha nas discussões das relações de gênero por meio de seus grupos e núcleos de estudos. Das quais destacamos os descritos no quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Coordenadores(as) e Grupos de pesquisa sobre gênero da UEMA

COORDENADOR/A	GRUPOS E/OU NÚCLEO	DESENVOLVE O PROJETO DE PESQUISA
Profa. Dra. Elizabeth Abrantes	NUPEGEM	História das Mulheres e Relações de Gênero, Educação e História da Educação.
Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva	GP-ENCEX - Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (2009)	Ensino de Ciências e de Biologia; Sexualidade, Saúde e Educação, Núcleo de Pesquisas e Estudos em Gênero e Educação do Maranhão.
Profa. Dra. Márcia Cristina Gomes e Profa. Dra. Cíntia Regina Nunes Reis	GEDDIN Questões educacionais: desigualdade, inclusão e diversidade nas perspectiva socioeconômica, étnico-racial e de gênero (2018)	Desigualdade e inclusão na educação básica e superior, Educação e diversidade nas perspectivas étnico-racial e de gênero e o Núcleo de Estudos e Pesquisa de Gênero, Sexualidade e Família.

Fonte: Informações coletadas pela pesquisadora (2021).

A implantação destes grupos muito contribui para uma sociedade mais igualitária na medida em que as pesquisas são realizadas em escolas, com gestores/as, coordenadores/as, professores e professoras e alunos/ alunas como colaboradores e são oportunizados espaços para reflexões, aprendizado e desconstruções e construção de uma teoria feminista que luta por um mundo mais igualitário.

Por esse motivo é necessário que os debates e discussões sejam abertos nas IES entre as licenciaturas e, excepcionalmente, nos cursos de Pedagogia. É primordial que novas propostas, atitudes e ações sejam realizadas. É válido lembrar que, por mais que os debates e discussões sobre as relações de gênero estejam presentes nas instituições de ensino, na formação dos docentes, entre as pesquisas nas mais variadas áreas, ainda há muito o que percorrer nos caminhos em direção à igualdade (MARÇAL, 2019).

Na sequência, iremos discutir a Educação para Igualdade de Gênero, evidenciando como se deu a constitucionalização e implementação da política de igualdade de gênero na educação e dos direitos das mulheres no Brasil. Abordaremos ainda sobre tornar-se menina num contexto das desigualdades de gênero, onde discutiremos sobre o acesso e permanência de meninas no sistema

educacional, trazendo elementos que dificultam o desenvolvimento dos alunos/alunas na perspectiva da igualdade de gênero, bem como a condução deste processo educativo, de socialização da criança, desde a instituição familiar até a escola, e como ela está permeada de estereótipos de gênero.

3 A EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE DE GÊNERO, O QUE ISSO SIGNIFICA?

A igualdade entre homens e mulheres no Brasil foi reconhecida legalmente através da Constituição Federal de 1988, e se constitui como um marco histórico na luta das mulheres brasileiras. Entretanto, o que vemos atualmente é a desigualdade e violência de gênero sendo responsável pelos grandes números de estupros, abusos, violências, assédios e, por fim, o feminicídio que é o termo usado para denominar assassinatos de mulheres cometidos em razão do gênero.

Conforme Gomes (2003, p. 56), para as mulheres brasileiras, do Brasil Império até os dias atuais, foi uma longa e árdua caminhada rumo à conquista de seu espaço no cenário social e familiar. Durante muito tempo negou-se às mulheres o direito à própria cidadania. Um exemplo típico dessa discriminação de gênero é a interpretação restritiva dada à norma constitucional de 1891 sobre o sufrágio universal, em que a Constituição se referia aos ‘brasileiros’ como portadores do direito de cidadania. Com a utilização da forma masculina, prevaleceu o entendimento de que as mulheres também estavam impedidas de votar, pois a designação era exclusiva aos homens.

Essa conquista, no entanto, não foi obra do acaso, e nem se deu de forma espontânea; foi sendo fruto do amadurecimento do movimento feminista que, ganhou destaque pelo nível de empoderamento das mulheres que se materializou na atuação do lobby feminino. Conforme Silva (2012), foi a primeira vez na história do país que uma Constituição foi produzida com a ampla participação das mulheres, tanto no âmbito do poder institucional, com deputadas eleitas, como no âmbito do poder social, com militantes feministas. A campanha “Mulher e Constituinte” permitiu que discussões e debates acontecessem entre as mulheres, durante meses, por todo o país, resultando na elaboração da “Carta da Mulher Brasileira aos Constituintes”, a qual foi entregue ao Congresso Nacional no dia 26 de agosto de 1986.

A carta sistematizava reivindicações que foram transformadas em direitos na Constituição Federal de 1988, onde cerca de 80% de suas reivindicações foram incorporadas ao texto constitucional, em face da pressão exercida pela organização e mobilização das mulheres, a Constituição estabeleceu, em seu artigo 5º, inciso I, que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações”, e no inciso XLI deste

mesmo artigo, que “a lei punirá qualquer discriminação atentatória aos direitos e liberdades fundamentais” (SILVA, 2012).

Algumas leis vieram a consagrar a igualdade enunciada pela nova Constituição, a Lei n.º 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, estabeleceu que o pátrio poder fosse exercido em condições de igualdade pelo pai e pela mãe e que o dever de sustento, guarda e educação dos filhos competia aos dois e, a Lei nº 9.799, de 26 de maio de 1999, que proíbe a publicação de anúncio de emprego com indicação de preferência ao sexo, e também, considerar o sexo como variável determinante para fins de remuneração, formação profissional e oportunidades de ascensão profissional (DIAS, 2013).

Os estudos da pesquisadora, advogada e professora de Direito Constitucional, Salete Maria da Silva, demonstram que o princípio constitucional da igualdade foi contemplado também no âmbito das relações domésticas e familiares. Com a garantia, no artigo 226 § 5º da Constituição, de que “os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher”. Em relação ao tema da violência, a inclusão do § 8º no artigo 226, estabelecendo que “O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações” (BRASIL, 2006).

Essa conquista jurídica das mulheres significou um inegável avanço ao desvelar o tabu da violência doméstica, reconhecendo assim, que o Estado deverá coibir as agressões e ofensas ocorridas na constância das relações familiares. Os frutos desta determinação, ainda hoje, estão sendo melhorados, a exemplo, a Lei nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, que criminaliza os atos de violência contra a mulher, decorrentes das relações afetivas, domésticas e familiares (SILVA, 2012).

Contudo, a discriminação de gênero na sociedade e a distribuição de papéis no mercado de trabalho ainda são muito marcantes. Dias (2013), a partir de Habermas, analisa de um ponto de vista jurídico, uma razão estrutural para essa discriminação. Segundo Dias (2013), as classificações erradas levam a intervenções no modo de vida principalmente das mulheres, pois ‘normalizam’ novas discriminações, ou seja, permitem converter garantia de liberdade em privação de liberdade, já que o poder legislativo e a jurisdição se orientam conforme modelos tradicionais de interpretação, o que só corrobora estereótipos sobre a identidade de

gênero. Ao questionar que a política socio estatal, em especial no direito social, do trabalho e de família, em reação às desigualdades instituiu “regulamentações especiais, relativas à gravidez ou maternidade”, ele observa que essas regulamentações acabam por reforçar uma expectativa em relação à atuação da mulher na sociedade, atribuindo-lhe a responsabilidade por sua manutenção, que se expressa pelo cuidado com a casa e com os filhos gerados, quase que exclusivamente, sem a participação efetiva do homem (HABERMAS, 2002 apud DIAS, 2013).

Ao analisar a discriminação de gênero no campo jurídico, Silva (2012) analisa que o termo gênero ainda é bastante desconhecido no campo jurídico, não sendo sequer mencionado nas súmulas que se ocupam de estudar as normas que regulam as relações humanas em geral e nas obras que regulam especificamente as relações entre homens e mulheres na vida social. O desconhecimento e indiferença com esta temática têm gerado dificuldades no desempenho da atividade jurídica, uma vez que são detectados vários problemas e prejuízos de interpretação e aplicação das leis diante de fatos relacionados às questões de gênero.

Uma demonstração clara da incompreensão do real significado do princípio da igualdade jurídica são as manifestações sexistas presentes em diversos processos judiciais. A Lei Maria da Penha, já fora acusada por diversos magistrados, que ainda seguem modelos tradicionais de interpretação, e que a considera contrária à igualdade jurídica. Tais manifestações denotam ignorância da perspectiva de gênero, bem como ausência de compreensão do verdadeiro papel do Direito e da própria Justiça (SILVA, 2012).

Fraser (2001) relata que a luta da mulher ao longo da história é uma luta por redistribuição e reconhecimento, decorrente de uma injustiça econômica e uma injustiça cultural, que estão interligadas e se reforçam mutuamente. Para a autora a característica central da injustiça de gênero é o androcentrismo, que se caracteriza, assim, como a postura segundo a qual todos os estudos, análises, investigações, narrações e propostas são enfocadas, a partir de uma perspectiva unicamente masculina, e tomadas como válidas para a generalidade dos seres humanos, tanto homens como mulheres (FACIO; CAMACHO, s/d apud OLIVEIRA, 2004).

Os estudos de Piovesan (2010) analisam que a convivência de elementos normativos contemporâneos com outros, androcêntricos e sexistas, que reforçam a discriminação de gênero, revelam “tensões e conflitos valorativos”. Se por um lado a

Constituição brasileira e os tratados internacionais de proteção dos direitos da mulher consagram a igualdade entre homens e mulheres; parte dos diplomas infraconstitucionais adota uma perspectiva discriminatória com relação à mulher. Essa perspectiva discriminatória está expressa, por exemplo, no Código Penal de 1916, que tratava o estupro como um crime contra os costumes e não contra a pessoa, e no então Código Civil de 1940, somente revogado pelo novo Código Civil que entrou em vigor em janeiro de 2003. Essas valorações conflitantes são até hoje “objeto da atividade do intérprete do Direito”, especialmente do Poder Judiciário e dos doutrinadores, o que tem inviabilizado a tarefa de reconstrução do pensamento jurídico à luz de novos paradigmas e novas interpretações.

Piovesan (2010, p. 28) contribui nesse entendimento afirmando que:

Há, portanto, a urgente necessidade de saneamento da ordem jurídica brasileira, com a imediata eliminação das normas discriminatórias que esvaziam e restringem o alcance de dispositivos normativos avançados. A prevalência da Constituição brasileira e dos instrumentos internacionais de proteção dos direitos da mulher impõe a revogação de toda normatividade ordinária com ela incompatível, eliminando-se, assim, obstáculos decorrentes de uma mentalidade discriminatória, hierarquizada com relação aos gêneros, que constrói um papel socialmente definido para os homens e mulheres.

Silva (2012) aponta assim, outra necessidade urgente de ordem jurídica. Com a previsão constitucional da igualdade de gênero, os profissionais da Justiça estão obrigados à sua observância, e devem assim, assumir a defesa dos valores presentes no Texto Constitucional, que reconhece mulheres como sujeitos de direitos e titulares da cidadania plena.

Nesse sentido, acreditamos ser imprescindível pensar na incorporação da perspectiva de gênero no Direito, devendo estar presente desde os estudos acadêmicos de graduação até os de níveis mais elevados, incluindo-se também os cursos de atualização e capacitação para os profissionais que já exercem a carreira, mais que precisam de um constante exercício de aprendizado, de contato com o novo, de abertura e de transformação que possam de fato construir uma sociedade pautada no princípio da igualdade.

A pesquisa histórica recente tem mostrado que, desde muitos séculos, as mulheres lutaram pelo princípio da plena igualdade entre os sexos, que decorre assim, na busca de políticas promotoras da igualdade. Neste sentido, Ferreira (2004) reconhece a importância do papel fundamental das instâncias internacionais

na formulação das políticas de igualdade sexual que se faz através da difusão de um modelo de transformação social que preconiza uma mudança normalizada e regulada pelo Estado. Mas para a autora, esse reconhecimento é acompanhado da marca permanente do liberalismo que reflete no fraco grau de aplicação das políticas, quando transpostas para os ordenamentos jurídicos nacionais ou regionais, uma vez que sua implementação geralmente se dá de cima para baixo. Entretanto, ela alega que não podemos, com efeito, esperar que homens e mulheres construam naturalmente um sistema de relações igualitárias quando fazem parte de uma sociedade onde as relações sociais, afetivas, laborais, de poder, etc. entre outras, são arraigadamente hierarquizadas entre os sexos (FERREIRA, 1999, 2000).

No entanto, Rees (1998, p. 34) observa certa mudança no paradigma na fase atual das políticas de igualdade, principalmente as de categoria sexual/social que influencia nas oportunidades de emprego e de carreira, com a adoção de ações positivas. Ela explica que as ações positivas são definidas como disposições transitórias que procuram suprir discriminações praticadas tanto no passado como no futuro, com a finalidade de garantir a igualdade de condições de partida para as categorias sociais ainda muito sub-representadas por mulheres.

Nesse sentido cabe aos organismos de governo articular as políticas visando diminuir as desigualdades de gênero, consolidando instrumentos e mecanismos que possibilitem tornar permanentes ações que construam um Estado democrático do ponto de vista do gênero.

No entanto, é necessário, também levar em consideração o Estado em sua dimensão educativa. Sua atuação incide sobre valores, comportamentos, relações, o que implica que as ações do governo não podem ser vistas como atos isolados, mas, sim, devem estar coerentes com um projeto geral de mudanças, na perspectiva de superação das desigualdades de gênero (GODINHO, 2004).

Para Amorim (2017), a educação sempre teve uma profunda ligação com o feminismo e vice-versa. Sendo que uma das primeiras reivindicações das feministas foi o acesso formal das mulheres aos bancos escolares, seja para educação primária, média ou superior. A criação dos movimentos feministas, de uma forma ampla, implicou repercussões políticas e sociais que modificaram profundamente a condição das mulheres.

O Movimento Feminista impulsionou as mulheres a levantar bandeiras pelo reconhecimento dos direitos das mulheres: direito de existir com dignidade, direito à

propriedade, direito à educação e ao trabalho, direito a participar de espaços de poder e decisão, direito ao seu próprio corpo, direito a viver livre de violências, direito de viver em igualdade de condições com os homens.

Embora tenhamos hoje uma igualdade de acesso e, ou até um maior número de meninas/mulheres na escola, isso não é o suficiente para afirmarmos que as desigualdades de gênero estão eliminadas. Frequentemente homens afirmam que no passado as coisas eram mais difíceis para mulheres, mas que hoje não são mais. Eles não conseguem enxergar sob a ótica das mulheres, o quanto eles ainda são beneficiados pelo sistema patriarcal. Como nos lembra Adichie (2012), nós evoluímos, mas nossas ideias de gênero ainda deixam a desejar.

A esfera educativa é um campo propício para a discussão do feminismo e as contribuições para a educação de meninos e meninas, uma vez que a escola promove a construção do conhecimento, no qual se consolidam aprendizagens que formarão os sujeitos em seus ideais sobre si mesmos e sobre o mundo, o que possibilitará espaços mais equânimes e menos sexistas.

É por meio dessa dimensão que podemos disseminar os estudos de gênero, na perspectiva que ele possa nos ajudar a entender que essa desigualdade vai se manifestar na violência contra mulheres e meninas, nas diferenças salariais e posições de liderança, nas opressões e subordinações pelas quais as mulheres passam e que não podem mais serem naturalizadas e normalizadas.

A escola por sua vez, transmite, de maneira sutil, os sistemas de pensamento e atitudes sexistas dominantes na sociedade, por meio das relações que nela se estabelecem e pela transmissão formal de conteúdos curriculares e materiais didáticos em uma perspectiva androcêntrica. Sendo assim, a escola acaba por disciplinar os indivíduos de acordo com os padrões impostos pela sociedade. Sabe-se que a escola, sozinha, não pode transformar a sociedade, mas pode apresentar novas possibilidades, assim como promover a abertura de caminhos, de forma a promover a compreensão de que os seres humanos são dotados do poder de fazer escolhas.

Na sequência dessa seção, discutiremos o gênero como categoria para implementação de políticas de igualdade entre homens e mulheres. Iniciaremos com o debate sobre como as relações de poder estão intrínsecas nas relações de gênero e o gênero como uma categoria analítica capaz de possibilitar a compreensão das

distinções baseadas no sexo, o que explica as desigualdades entre as pessoas. Pontuaremos também o papel determinante do Estado na construção da igualdade.

Enfatizaremos a importância de se relacionar a educação e o empoderamento feminino como estratégia para formulação e implementação de políticas de igualdade.

3.1 Gênero como categoria para a implementação de políticas de igualdade entre homens e mulheres

Sob impacto da luta de movimentos feministas e de movimentos de mulheres, desde os anos de 1980, tem ocorrido, no Brasil, o desenvolvimento de políticas de gênero, ou, que incorporam um olhar de “gênero”. Tal processo consiste no combate às desigualdades de gênero, ou seja, às desigualdades entre homens e mulheres e entre meninos e meninas. Ao falar em reduzir desigualdades não significa negar a diversidade. Trata-se de reconhecer a diversidade e a diferença, e atribuindo a ambos “igual valor”, reconhecendo, portanto, que há necessidades “específicas” que devem ser igualmente contempladas e respeitadas.

Cabe ressaltar, que a categoria gênero é uma categoria de análise útil para se entender as relações construídas socialmente e culturalmente entre homens e mulheres, mas que não se sobrepõe a categoria do patriarcado. Joan Scott (1995), assim define a categoria gênero, como uma forma primeira de significar as relações de poder; gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos que implica nos símbolos culturalmente evocadores de representações múltiplas e frequentemente contraditórias; nos conceitos normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos (esses conceitos são expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas); e na identidade subjetiva.

Gênero, portanto, é uma categoria analítica capaz de possibilitar a compreensão de que as distinções baseadas no sexo têm um caráter fundamentalmente social e que surgem das relações construídas, assimetricamente, na maioria das vezes, entre homens e mulheres e vão se legitimando e reproduzindo através dos espaços e mecanismos (SCOTT, 1991).

Sendo assim, o conceito de gênero é uma categoria de análise para explicar as desigualdades entre as pessoas, uma vez que todos nós, em algum momento da

vida, já nos inquietamos para tentar compreender o porquê de tantas desigualdades entre homens e mulheres.

Ao assumirmos que gênero é um termo relacional e é fundamental para o entendimento da realidade e condição das mulheres, estamos assim focalizando tanto os homens como as mulheres, mas as ações que estarão em vista nas políticas para construção da igualdade de ações, em geral, voltadas para as mulheres e procurarão reforçar as falas das mulheres e a organização dos movimentos de mulheres para transformar sua situação; buscarão assim dialogar com toda sociedade para romper a construção cotidiana dos preconceitos e discriminações em relação às mulheres (SOARES, 2014).

Connell (1995) corrobora que essa perspectiva relacional da categoria gênero, pois ao levar em conta, comparativamente, os dois polos da relação de gênero não deslegitima, pelo contrário, só reafirma a necessidade de políticas favoráveis às mulheres, uma vez que os homens já se encontram, desde sempre, com maior poder e com acesso a recursos, pois já se beneficiam dos “dividendos patriarcais”.

Conforme Silva (2007), os diferentes sistemas de gênero – masculino e feminino – e das formas de operar nas relações sociais de poder entre homens e mulheres são decorrência da cultura, e não de diferenças naturais instaladas nos corpos de homens e mulheres. A hierarquia de gênero, em diferentes contextos sociais, é sempre em favor do masculino.

De acordo com o relatório “Visível e Invisível: a vitimização de mulheres no Brasil”, uma entre quatro mulheres sofreu algum tipo de violência em 2018, sendo que, na maioria dos casos, o perpetrador era conhecido da vítima (76,4%). No tocante à violência contra meninas e mulheres nos espaços públicos, os dados no Brasil também são alarmantes. Em pesquisa comparativa realizada pela ActionAid Internacional, em dezembro de 2018, o Brasil se revelou o país onde as meninas se sentem mais ameaçadas cotidianamente, em comparação com outros três pesquisados: Quênia (24%), Índia (16%) e Reino Unido (14%). A pesquisa mostra que mais da metade (53%) das brasileiras entre 14 e 21 anos convivem diariamente com o medo de serem assediadas (GESTOS, 2007, p. 28)

Nesse sentido, Adichie (2012, p. 56) questiona:

Se a mulher é subordinada ao homem porque isso faz parte da nossa cultura, a cultura não está sempre em transformação? A cultura não

funciona, afinal de contas, para preservar e dar continuidade a um povo? E afirma: A cultura não faz as pessoas, as pessoas fazem a cultura. Se uma humanidade inteira de mulheres não faz parte da nossa cultura, então temos que mudar nossa cultura.

As mudanças no regime de gênero significam que, em termos públicos, o caminho para a cidadania das mulheres está se ampliando, com ênfase nas mulheres mais jovens que têm acesso à educação e emprego, mas deixa problemas para as mulheres que não têm tal acesso, especialmente as mais velhas e de grupos minoritários. A globalização aumentou algumas concentrações de poder, criando dificuldades para aqueles que já não estavam bem colocados no sistema global I (WALBY, 2004).

Uma pesquisa elaborada pelo Fórum Econômico Mundial relatou que seriam necessários 95 anos para que mulheres e homens atingissem a igualdade no Brasil (ONU, 1994). Nesse mesmo sentido, o Relatório de Desigualdade Global de Gênero constata que a paridade econômica entre os sexos pode levar 170 anos, em escala mundial (UNESCO, 2015). Por trás desse declínio está um número de fatores: o salário, a força de trabalho estagnada, a disparidade educacional, saúde e sobrevivência. O pilar em que a desigualdade de gênero permanece é grande (MARÇAL, 2019).

Para Soares (2004) o papel do Estado é determinante na construção da igualdade, mas não só na regulação das leis que coíbem a discriminação, também como agente de mudanças culturais e das condições de vida das mulheres, na proposição de políticas que incorporem as dimensões de gênero e raça. O Estado precisa reconhecer as demandas específicas das mulheres e admitir a existência dessas desigualdades e do seu papel determinante nas ações capazes de combater as desigualdades. Aceitar é um primeiro passo, mas não o suficiente. É indispensável incorporar na sua agenda a construção da igualdade.

Os estudos de Marçal (2019) que buscam analisar as ações de promoção da igualdade de gênero na educação apontam que emancipar o empoderamento das mulheres que trabalham na educação e das meninas estudantes pode ser uma forma de moldar a sociedade que floresce dentro dos muros das escolas. Esses muros exercem controle sobre os discentes, mas cabe às/aos educadoras/es reestruturar a supervisão dessas possibilidades. Emancipar esse empoderamento é trazer a oportunidade de mudanças por meio da educação com mulheres, que estão

em maioria nos cursos de pedagogia. A educação assim está relacionada ao empoderamento das mulheres.

O conceito de empoderamento carrega uma história, uma origem, e pode conter vários significados segundo diferentes raízes ideológicas. As teorias que discutem as relações de gênero, discutem consequentemente relações de poder, assim como a questão do poder entre homens e mulheres foi desde o início umas das grandes lutas do feminismo (TORTATO, 2014).

Luttrell et al. (2009, p. 1) enfatizam que empoderamento pode referir-se a basicamente quatro dimensões:

Empoderamento econômico: busca assegurar que as pessoas tenham ou desenvolvam habilidades, capacidades, recursos e acesso a uma vida sustentável;

Empoderamento humano e social: entendendo o empoderamento como um processo multidimensional, essa dimensão relaciona ao fato de que pessoas que conseguem assumir o controle de suas próprias vidas também atuam mais na vida social;

Empoderamento político: basicamente a capacidade de analisar, organizar e mobilizar-se individual e coletivamente. Exercer a cidadania;

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

Contextualizando historicamente como empowerment, já que se trata de um documento escrito em inglês, Luttrell et al (2009) enfatizam que desde os anos 1980 esse conceito vem aparecendo com frequência na linguagem das organizações voltadas ao desenvolvimento espalhadas pelo mundo. No entanto, as raízes do conceito, segundo as autoras, foram resgatadas na teoria feminista e no conceito de educação popular desenvolvido por Paulo Freire nos anos 1960. Seu legado e suas obras tratam de fundamentos e propostas de educação que, numa visão progressista, vão oferecer possibilidades para que educadores(as) e educandos tomem consciência de suas condições concretas e da necessidade de se tornarem ativos na construção de suas histórias individuais e coletivas.

Tortato (2014) ao relacionar a educação e o empoderamento feminino do ponto de vista dos estudos de gênero considerou-se o processo educativo como um espaço que colabora para manter ou combater as desigualdades, um espaço privilegiado de ação, tomada de posição e construção de outros saberes onde tanto alunos/ alunas são sujeitos como os profissionais que estão envolvidos no processo. Abordar as questões de gênero paralelamente aos outros saberes da escola as mulheres e homens professores percebem as desigualdades de gênero e as formas

com que essas foram construídas e são mantidas e que essa percepção resulte em possibilidades de empoderamento das mulheres.

A possibilidade de perceber as desigualdades vai concretizando-se a partir do reconhecimento dessa desigualdade, do desvelamento de suas formas de operação e da assunção da própria cumplicidade nesse processo. Esse reconhecimento é facilitado quando se tem elementos que ajudam a pensar além da superficialidade, no caso das desigualdades entre homens e mulheres, esses elementos vêm de aprofundamento teórico e conhecimentos relacionados aos estudos feministas e de gênero (TORTATO, 2014).

As salas de aula são um dos lugares onde aprendemos as primeiras lições a respeito do preconceito entre gêneros. A educação acaba por disseminar esses preconceitos, nas suas práticas, nas suas mensagens e nos livros didáticos à medida que associam as mulheres a poucas atividades sociais e profissionais, geralmente as menos valorizadas, e ao atribuírem aos homens um amplo leque de realizações. Neste sentido, tratar de educação e gênero envolve uma infinidade de questões que devem ser consideradas. É imprescindível o reconhecimento da raiz comum a todos os feminismos que é a luta pela superação das desigualdades. E é por meio de uma educação feminista para homens e mulheres, meninos e meninas que podemos sonhar com uma sociedade que tenha como princípio da igualdade de gênero.

Na sequência, estaremos abordando sobre tornar-se menina e menino num contexto das desigualdades de gênero, onde discutiremos sobre o acesso e permanência de meninas no sistema educacional. Trazendo elementos que dificultam o desenvolvimento dos alunos e alunas na perspectiva da igualdade de gênero, bem como a condução deste processo educativo, de socialização da criança, desde a instituição familiar até a escola, e como ela está permeada de estereótipos de gênero.

3.2 Tornando-se meninas e meninos em um contexto das desigualdades de gênero

Desde o nascimento meninas e meninos estão inseridos nas construções sociais de seu meio que irão influenciar suas atitudes, gestos, valores e opiniões de acordo com seu sexo. Essas construções reforçam os estereótipos de gênero que

causam consequências cruéis em nossa sociedade e estão em desde coisas muito simples, até coisas mais profundas.

Ao analisarmos os brinquedos que são oferecidos aos meninos, é perceptível como estes reforçam sua liberdade, agressividade, autonomia e independência. Sendo assim, esses brinquedos contêm significados e auxiliam na construção da visão de mundo que privilegia o homem, que naturaliza suas agressividades, reforçando assim a desigualdade de gênero, que é responsável pelos grandes números de feminicídios, estupros, abusos, assédios, violências contra mulheres e meninas.

Um estudo desenvolvido por Rosemberg e Madsen (2010) sobre as desigualdades de gênero na educação, destaca que essas desigualdades seriam melhor entendidas a partir de um olhar tridimensional, inspirado em Nancy Fraser (1997, 2001 e 2003), que considera, simultaneamente, as perspectivas econômica (políticas de redistribuição), cultural-simbólica (políticas de reconhecimento) e política (políticas de representação), de modo que se alcance uma compreensão mais ampla sobre como se entrecruzam as desigualdades socioeconômicas, geracionais, de gênero e raça na estruturação de um sistema que sustenta e produz desigualdades estruturais e simbólicas.

Caviedes, Fernández e Barrientos (2006, p. 10), ao traduzirem os aportes de Fraser para o campo da educação, estabelecem várias relações de equivalência, das quais achamos pertinente destacar a perspectiva cultural-simbólica (políticas de reconhecimento) que enfatizam os processos de ensino-aprendizagem que são responsáveis pela produção e reprodução de modelos ou representações de gênero. Segundo os autores, esses processos abrangem desde as diversas formulações do currículo escolar, passando pelas diversas práticas sociais e pedagógicas que ocorrem na escola – da sala de aula ao recreio, do currículo formalizado ao “oculto”. Processos dos quais pretendemos discutir ao longo desta seção, trazendo questionamentos da intencionalidade dessas práticas na perspectiva da igualdade de gênero, levando em conta não somente a equidade para o acesso das meninas a educação, mas também a permanência com garantia de todas as oportunidades e liberdades de desenvolverem suas subjetividades e potencialidades fora dos padrões hierárquicos de gênero.

Foi no contexto das reformas da década de 1990 que as agendas de gênero e de educação se entrecruzaram no Brasil. No espaço das formulações de

compromissos internacionais, estabeleceu-se uma tradução bastante pragmática da promoção da igualdade de gênero na educação: ampliar o acesso de meninas e moças à educação seria, de acordo com documentos internacionais, um importante e eficaz estratégia de combate à pobreza. Mães educadas se traduziriam em filhas e filhos educados e em famílias menos pobres. Uma equação simples que promoveu a entrada da temática de gênero na agenda internacional da educação, mas de forma reduzida, restrita e limitadora (ROSEMBERG, 2001; VIANNA; UNBEHAUM, 2004; MADSEN, 2008).

Rosemberg e Madsen (2011) ao analisar alguns indicadores da educação brasileira na década de 1990, constataam que o acesso e progressão de meninas/mulheres adultas já eram melhores que aqueles de meninos/homens adultos, este cenário terminou por justificar a não-observância de metas por igualdade de gênero impressas nos compromissos internacionais dos quais o país é signatário.

O foco no acesso à educação terminou por traduzir, de maneira equivocada, sexo por gênero. Assumiram-se metas de paridade (mesmo número de meninos e meninas entrando e saindo das escolas) e negligenciaram-se diagnósticos, análises e políticas de gênero, as quais enfatizam desigualdades de acesso intragrupos de mulheres, bem como as marcas culturais da educação. Ou seja, se no Brasil observamos paridade entre os sexos no acesso e progressão escolar, isto não elimina, por exemplo, a intensa desigualdade educacional observada entre mulheres rurais e urbanas ou a desigualdade salarial observada entre homens e mulheres que detém o mesmo nível de escolaridade (ROSEMBERG; MADSEN, 2011).

[...] sem dúvida existem diferenças expressivas entre a escolaridade das mulheres e dos homens brasileiros. Durante cerca de 450 anos, o trato de gênero na educação brasileira favoreceu os homens. Mas, na segunda metade do século XX, houve uma reversão do trato de gênero e as mulheres ultrapassaram seus congêneres masculinos em termos de anos médios de escolaridade (BELTRÃO; ALVES, 2009, p.153).

As mulheres brasileiras estão cada vez mais escolarizadas, ingressando em profissões e começando a ocupar postos de comando, ainda que lentamente. No entanto, elas continuam ganhando salários inferiores aos dos homens em quase todas as ocupações, são maioria no mercado informal, nas ocupações precárias e sem remuneração, além de recair sobre elas grande parte das tarefas domésticas. Por tudo isso, do ponto de vista das políticas públicas, um dos maiores desafios dos

novos tempos no Brasil é promover a articulação entre família e trabalho, além de continuar implementando medidas para eliminação de desigualdades e discriminações nos ambientes de trabalho (BRUSCHINI; LOMBARDI; UNBEHAUM, 2011).

A feminista Emily Hicks nos anos 1960 afirma que para avançar na compreensão das desigualdades de gênero nos diversos campos, é preciso adotar o conceito de heterocronia (SOUZA, 2014). Para Hicks, os processos sociais não são sincrônicos, mas heterocrônicos. Não há porque se supor uma sincronia (posição em mesmo “nível”) das desigualdades sociais e dos processos históricos de luta pela igualdade de oportunidades em todas as instituições. Pois embora se tenha as melhores condições de acesso, permanência e sucesso no sistema educacional do conjunto de mulheres quando comparado ao conjunto de homens. O mesmo não se repete no plano do mercado de trabalho (CARVALHO, 2009).

Segundo os dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o trabalho infantil é mais prevalente entre meninos do que meninas em todas as idades. No entanto, quando as tarefas domésticas são realizadas por pelo menos 21 horas por semana, a diferença de gênero no trabalho infantil diminui (ILO; UNICEF, 2021). Admite-se dentro deste contexto que as tarefas domésticas são executas exclusivamente por meninas.

Embora, a legislação brasileira seja uma das mais rígidas em relação à idade mínima de ingresso no mercado de trabalho, os dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT) indicam que, entre um total de 2,9 milhões de crianças entre 5 e 14 anos trabalhando no país, dois terços são rapazes, concentrados na faixa acima de 14 anos e majoritariamente envolvidos no trabalho agrícola (CARVALHO, 2003).

Os estudos de Carvalho (2003), analisam ainda, que esses números não captam o trabalho doméstico não-remunerado, a participação das meninas nas tarefas domésticas na sua própria casa. Isso não aparece como participação no trabalho infantil e é muito interessante pensar que não sabemos exatamente quais são as suas consequências para a escolarização dessas meninas. Pontua, ainda, que na literatura já existente, é possível encontrar hipóteses totalmente opostas: de um lado a afirmação de que o trabalho doméstico dificultaria o desempenho das meninas na escola, pois é trabalho duro que toma tempo e impede a realização de lições de casa, obriga a faltar para cuidar do irmão mais novo, etc. entre outros. Ao mesmo tempo, hipóteses opostas afirmam que a flexibilidade do trabalho doméstico

permitiria que as meninas permanecessem estudando, apesar de assumir essas tarefas em parte do dia, pois no outro horário estariam na escola.

Diante destas observações, questionamos a necessidade de monitoramento de políticas educacionais a partir de uma perspectiva de gênero que evidenciam sua legitimidade com desdobramentos que garantam outras dimensões além do acesso. Se pensarmos no cotidiano da escola, nas práticas que lá se desenvolvem percebemos que meninos e meninas recebem educação muito diferente, embora sentados na mesma sala, lendo os mesmos livros didáticos ou ouvindo o/a mesmo/a professor(a). Sadker (1995) tenta detectar nas formas sutis e aparentemente invisíveis com que os professores interagem com seus alunos e alunas. Suas observações percebem desde currículos, livros didáticos, histórias infantis, personagens históricos até o tipo de pergunta, os estímulos e reforços utilizados pelos professores, a organização do espaço, entre outros.

Para Auad (2004) na produção dos estudos educacionais, parece não se considerar o sexo dos participantes do cotidiano escolar e os significados de gênero que constituem tal cotidiano. Da mesma forma, pode não estar sendo percebido o modo como a escola é “reprodutora”, sem conflitos e problemas, de uma determinada visão do que seja tradicionalmente masculino e feminino. Alunas e alunos não são vítimas passivas. Elas e eles resistem, contestam e podem apropriar-se diferentemente do corpo de conhecimentos com os quais entram em contato na escola, formal e informalmente (AUAD, 2004).

A autora Daniela Auad, em sua pesquisa de inspiração etnográfica investigou o desafio colocado pelo tradicional sistema educacional no que se refere ao fomento das desigualdades de gênero. Ela faz a união dos referenciais de Maria Victoria Benevides¹² e Zaidman¹³, e a partir disso demarca o que difere os termos “coeducação” e “escola mista”, construindo assim a assertiva que: o fato de as meninas e os meninos frequentarem juntos a escola não garante que haja coeducação e que, embora as escolas brasileiras sejam mistas, não temos, em nosso país, coeducação.

¹² A educação democrática corresponde ao processo educacional permeado por regras democráticas — igualdade diante das normas e do uso da palavra — durante o seu desenvolvimento. Já a educação para a (e na) democracia, de maior profundidade e abrangência, ocupa-se da formação dos sujeitos para a vivência de valores republicanos e democráticos, tornando-os cômicos de sua dignidade e a de seus semelhantes, de modo a fomentar a solidariedade. Educação em Direitos Humanos: de que se trata?

¹³ Claude ZAIDMAN, *La mixité à l'école primaire*. A autora da obra é Maître de Conférences, na disciplina de Sociologia, na Universidade Paris VII.

Assim, escola mista e coeducação são termos que podem ser diferenciados, apesar de serem utilizados como sinônimos. A maneira pela qual a ‘mistura’ entre meninos e meninas se impõe na realidade escolar, sem objetivos definidos e sem reflexão pedagógica, pode influenciar na construção e no reforço de relações de gênero desiguais na realidade escolar e, também, a partir dela. Em uma escola mista, a coeducação pode se desenvolver, mas isto não acontecerá sem medidas explicitamente guiadas por parte das(os) professoras(es) e amparo de políticas públicas cujo objeto seja o fim da desigualdade de gênero, no âmbito educacional. Figura, neste aspecto, o enorme valor das práticas pedagógicas para levar a bom termo tal ideal. Nessas práticas pedagógicas, os sujeitos são professoras, professores, alunos e alunas (AUAD, 2004).

Sobre o comportamento dos meninos e meninas, se perguntarmos pra qualquer educador ou educadora sobre o comportamento de meninas em relação a meninos sempre ouviremos que meninas são mais comportadas. As meninas já viriam da própria organização e socialização familiar, mais preparadas porque seriam mais passivas, obedientes, calmas, silenciosas, ordeiras, caprichosas, minuciosas (SILVA et al., 1999). Embora, exista ainda esse padrão de menina mais obediente, mais passiva, temos que entender que este não é o único, assim como também não é o único modelo, meninos indisciplinados.

Expressões como: “nem parece uma menina”, expressões assim, carregam a expectativa de que se cumpra o padrão social de comportamento previsto para cada gênero. É o veredito proferido pela professora que se arroga como aquela que define o que é e não é ser mulher. (SILVA et al., 1999). Neste sentido, quando a menina não cumpre com os quesitos escolares, tem a sua condição sexual questionada (ABRAMOWICZ, 1995, p. 54).

Os estudos de Carvalho (2001) apontam que da mesma forma, que nem todos os meninos são indisciplinados, inquietos e agressivos, nem todos os meninos correspondem ao polo oposto de uma feminilidade passiva. Pelo contrário, quase sempre o que as/os professoras(es) têm indicado é que os “bons mesmo”, os ótimos alunos, são meninos. Quase sempre quando descrevem suas classes, elas colocam os meninos nos dois polos, o dos “excelentes” e o dos “muito complicados”, que têm muita dificuldade. E enquanto as meninas permanecem no círculo mediano: não são tão brilhantes, mas também não dão tanto problema.

Essa reflexão traz uma pequena margem de um problema. Há ainda muita coisa a se conhecer, por exemplo, a relação entre as crianças, as culturas infantis¹⁴, como as crianças aceitam e articulam os papéis e temperamentos aprendidos pela família e que se desenvolvem a partir dos estereótipos definidos para cada categoria sexual, que determinam assim, homens como agressivos, desobedientes, fortes; e mulheres como mais passivas, dóceis, obedientes, calmas, silenciosas. Seria um problema, um menino que de repente vai bem na escola, e que seu temperamento não está atrelado aqueles estereótipos, ser desprezado pelos colegas, e na tentativa de afirmar sua masculinidade acaba tendo que recorrer até ao mau desempenho escolar, à indisciplina, como alternativa de não sofrer discriminação e /ou bullying dos colegas de classe (CARVALHO, 2003).

Corroborando com esse pensamento Silva et al. (1999) considera que, ao ingressar na escola, a criança já traz uma representação dos papéis de aprendiz e professor, de homem e de mulher vivenciados nas relações familiares. Tal representação contempla uma diferença importante que é a de aluno e aluna. O que, por exemplo, os pais esperam de seu filho para que seja considerado um bom aluno? O que é mais significativo para o pai? que seu filho traga boas notas e um parecer de aluno “bem-comportado” ou que as notas sejam razoáveis ou até insuficientes, mas que ele se saia bem como o “machão “que não leva desaforo para casa” e, assim, não é chamado de “marica”?

Essas representações são construídas no ambiente familiar, assim como também são elaborados e reforçados na escola, uma vez que estamos a todo tempo em construção. Nesse sentido Carvalho (2001) reflete sobre a elaboração dos/as professores e professoras:

Não vem pronto de casa, ao contrário, está sendo elaborado na escola também. Por exemplo, a relação entre ser masculino ou feminino com ter um caderno bonito, ter uma nota boa não foi aprendida em casa, são elementos escolares. Em que medida nossa própria atitude está participando nessa construção? Acho que é esse ponto que devemos nos colocar, para não atribuir sempre a responsabilidade às outras instituições e tirar ao mesmo tempo a nossa culpa e o nosso poder de transformação, para não nos deixar impotentes (CARVALHO, 2001, p. 190).

¹⁴ As culturas infantis são as culturas produzidas pelas crianças, nos seus fazeres da vida cotidiana, sozinhas ou em interlocução com outras crianças, com a presença ou não dos adultos, no interior de uma cultura heterogênea e abrangente. As crianças estão imersas em várias culturas e singularizam essas informações culturais em seus pequenos grupos de convívio e também individualmente (SILVA, 2012; CORSARO, 2009; BARBOSA et al., 2014).

A condução deste processo educativo, de socialização da criança, desde a instituição familiar até a escola, está permeada de estereótipos de gênero, definindo – ou seja, autorizando ou interditando – determinados campos de conhecimento e de ação, como femininos ou masculinos. Assim, são sexuados os saberes, as áreas de conhecimento, os comportamentos e formas de expressão, a sexualidade e os desejos (SILVA et al., 1999).

Um estudo de Silva et al. (1999), sobre o desempenho das meninas e dos meninos, buscou identificar os possíveis determinantes do diferente desempenho escolar, e uma das perguntas iniciais apresentadas às(aos) professoras(es) foi relativa à percepção e à compreensão que tinham sobre quem é mais reprovado. Embora os meninos estejam em percentual maior, às justificativas da diferença de desempenho expressam a percepção de que “os meninos são mais inteligentes”, porém, indisciplinados; enquanto as meninas são atentas e aplicadas, mas menos inteligentes. Traçam, portanto, um perfil dos alunos e das alunas, delineando as características que enxergam e ressaltam. Ao mesmo tempo que os(as) professores e professoras percebem essas características ancorando-as nas suas próprias concepções e representações, vão também construindo contornos e assim, dando forma aos próprios comportamentos de seus/ suas alunos e alunas.

Para a subjetividade da menina, por exemplo, o processo de construir-se como aluna bem-sucedida é duplamente penoso: primeiro, porque para submeter-se às regras da escola precisa assumir os comportamentos esperados de menina bem comportada e segundo, porque, após a adaptação, dever• sair de cena, abrindo mão do papel de boa aluna para que os meninos passem a ocupar os lugares de destaque na vida pública (SILVA et al., 1999).

Nesse sentido, é possível depreender que a escola que a sociedade ocidental moderna herdou separa adultos de crianças, ricos de pobres e meninos de meninas. Herdamos, e agora de muitas maneiras mantemos, uma importante instância de fabricação de meninos e meninas, homens e mulheres. O trabalho de conformação que tem início na família encontra eco e reforço na escola, a qual ensina maneiras próprias de se movimentar, de se comportar, de se expressar e, até mesmo, maneiras de 'preferir' (AUAD, 2004).

Nesse processo de fabricação a escola segrega, define e permite que meninos tenham o domínio dos grandes espaços e brincadeiras. Como exemplo temos a ocupação diferenciada de pátios e quadra pelos meninos e meninas, onde

meninas quase sempre ocupam cantos laterais de pátios e quadras. Assim ocorre a separação em grupos de meninas e meninos. AUAD (2004) denomina esse tipo de prática como “aprendizado da separação”.

Devemos prestar atenção a socialização de gênero. Proporcionar aos meninos apenas espadas, armas, roupas de luta, adereços de guerra, carros, jogos eletrônicos que incitem à violência, é oferecer como único caminho para a sua socialização a agressividade, o uso do corpo como instrumento de luta, a supervalorização do gosto pela velocidade e pela superação de limites. Ou ainda, de modo mais sutil, oferecer apenas aos meninos bola, bicicleta e skate, por exemplo, indica-lhes que o espaço público é deles, ao passo que dar às meninas somente miniaturas de utensílios domésticos é determinar-lhes o espaço privado, o espaço doméstico (GÊNERO..., 2009)

Reforçamos a estreita relação entre gênero e saber. Segundo Silva (1999, p. 223) é diferente o movimento do menino e da menina diante do conhecimento. É a (mulher) professora quem define o que e como ensinar, o que avaliar, o que aprovar. O aprender nas séries iniciais muitas vezes se reduz a copiar, reproduzir, imitar, registrar, calar, não se autoriza o conhecimento. E esse é um movimento mais adequado para as meninas e recusado pelos meninos que são diferentes da professora. Podemos concluir, assim, que o melhor desempenho escolar das meninas está referenciado muito mais no bom comportamento do que na construção do conhecimento (SILVA. et al., 1999).

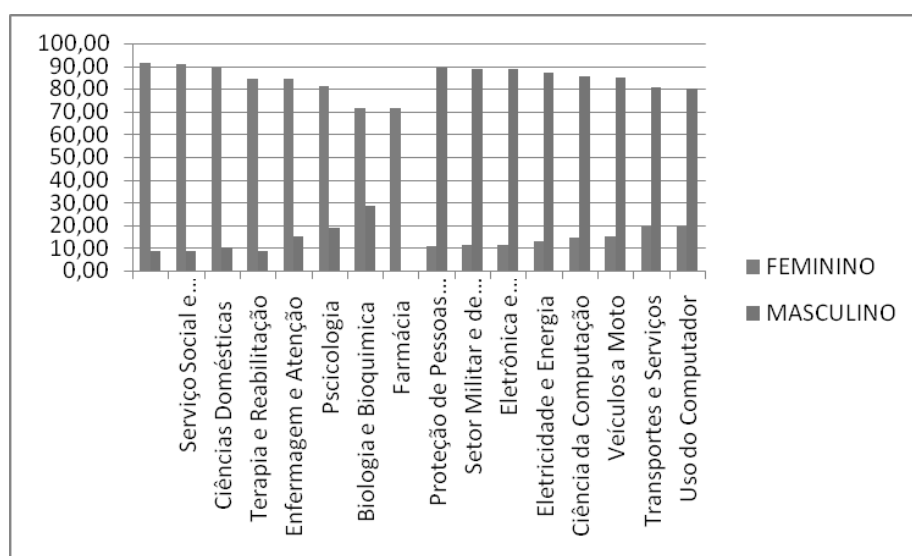
As consequências dessa dinâmica podem ser evidenciadas nos anos posteriores. Quando no Ensino Médio e/ou Superior os (homens) professores, que em maior quantidade, lecionam as disciplinas de exatas, desestimulam mulheres com piadas machistas sobre sua capacidade de raciocínio. O que muitas vezes faz com que elas abandonem a escola por desacreditarem no seu potencial, ou desistam dos cursos das áreas de exatas e tecnologias.

Mac An Gahill (1996) reforça que as escolas “não apenas refletem a ideologia sexual dominante da sociedade, mas produzem ativamente uma cadeia de masculinidades e feminilidades heterossexuais diferenciadas e hierarquicamente ordenadas”. Sendo assim, as meninas (e meninos) vão construindo identificações a partir do que lhes é ensinado. O reforço de uma suposta natureza feminina, realizado principalmente pelos/as professores e professoras, leva as estudantes a terem o entendimento gendrado sobre as disciplinas.

Schienbinger (2001) afirma que é preciso mudar a organização patriarcal da família e do trabalho, baseada na separação público/privado, pois a atividade profissional requer a apropriação do trabalho não remunerado do cônjuge que fica em casa (a dona-de-casa) e oferece a estrutura básica (alimentação, limpeza, cuidados) para que possa exercê-la. Assim, não é suficiente abrir a ciência às mulheres, através de programas de ação afirmativa, a exemplo desta chamada pública n.º 18/2013 MCTI/CNPq/SPMPR/Petrobras, que estimulem seu ingresso em carreiras tradicionalmente masculinas sem alterar instituições e ideologias a partir de um entendimento crítico de gênero, de como ele funciona na ciência e na sociedade (SCHIENBINGER, 2001, p. 39).

No Brasil, os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no resumo técnico da Educação Superior de 2011, revelam que das 78 áreas do conhecimento detalhadas, segundo a classificação EUROSTAT/UNESCO/OCDE, as com maior representatividade¹⁵ de graduandos, por sexo, demonstram que estamos distantes da equidade de gênero que almejamos. Conforme o gráfico, as mulheres estão matriculadas, quase a totalidade, nos cursos das Ciências Sociais, Humanas e Saúde, e os homens, quase exclusivamente, nas Ciências Exatas e Tecnologias, historicamente as que possuem mais prestígio social e maiores salários.

Figura 1 – Predominância de matrículas por sexo e área do conhecimento



Fonte: MEC/Inep - Censo Ensino Superior 2011 - Adaptado pela pesquisadora - 2021.

¹⁵ O INEP destaca que não se trata, necessariamente, das dez maiores áreas detalhadas em número de matrículas, mas sim das áreas em que a participação percentual é mais expressiva (Censo Educação Superior, Resumo Técnico-INEP/2011).

As mulheres continuam sendo maioria em cursos tradicionalmente femininos, como Serviço Social, Enfermagem, Nutrição, Psicologia, Letras, Pedagogia e demais licenciaturas. Carreiras científicas de prestígio na Física, na Matemática, na Computação e nas Engenharias permanecem como campos de conhecimento e de cultura masculinos como afirmam Carvalho e Rabay (2013).

Diante de todas essas situações, Moreno (1999) nos faz o seguinte questionamento: Até quando vamos repetir docilmente a lição que nos ditam?" Em sua obra "Como se ensina a ser menina" ela questiona o papel da escola como uma representação da sociedade, onde as pessoas passam boa parte de suas vidas e tendo em vista que a educação, principalmente infantil e o ensino fundamental, está concentrada nas mãos de mulheres o que se tem feito para construir um currículo no qual não se negue às meninas sua identidade sexo linguística, afirmando o feminismo e oferecendo também aos meninos a oportunidade de se expressarem, e de não reprimirem seus medos e fragilidades.

Diante dessa nova realidade, a instituição escola deve ser repensada de modo a atender as novas exigências e demandas sociais, e por se caracterizar como um espaço de formação plena do indivíduo torna-se essencial a abordagem da busca pela equidade.

Nesse cenário, surge a importância de se discutir através dessa pesquisa, o papel da escola, dos docentes, gestores e coordenadores que devem ter o compromisso de repensar a sua ação, sua práxis pedagógica, e que tenha como objetivo a educação para as relações de gênero em numa perspectiva de igualdade entre meninos e meninas, buscando reduzir as injustiças, as desigualdades e almejando a equidade.

A escola é um espaço para múltiplas missões dentre elas, repensar os espaços do brincar, dos esportes, e das brincadeiras. Em tempos em que nos deparamos com Rayssa Leal, maranhense, 13 anos e medalha de prata nas olimpíadas de Tóquio/2020 no ano de 2021, nos deparamos ainda com escola que oferecem balé para meninas e judô para meninos. Ao passo que avançamos, retrocedemos e ainda muito precisa ser feito. Quanto talento poderia ter sido desperdiçado se seus pais questionassem o skate como um esporte de meninos? Quão mal Rayssa se sentiria em moldar seu corpo para um esporte do qual não tem interesse e/ou habilidade? Nesse sentido, conhecer as práticas escolares e como a

escola disciplina os corpos de meninos e meninas devem ser, sem dúvida para se pensar as relações de gênero nas infâncias.

A LDB e o PNE 2001-2010 são os documentos que definem, legal e programaticamente, a educação nacional: seus princípios, métodos e conteúdos fundamentais; sua estrutura e sua política de financiamento. Da maneira como foram formulados, porém, são insatisfatórios do ponto de vista do reconhecimento de desigualdades e direitos não apenas de gênero, como também de raça/etnia, classe e geração (MADSEN, 2008).

No campo das políticas de gênero, observa-se, o fortalecimento da agenda das mulheres e da agenda de gênero mais ampla a partir da criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), em 2003. Os Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres I e II (PNPM), definiram um conjunto de temas, princípios, objetivos e parcerias para a formulação e a implementação de políticas para as mulheres, que incluiu objetivos específicos para a educação. Entretanto, somente no segundo plano temos uma ação específica para formação da comunidade escolar.

IV - Promover a formação de gestores/as e servidores/as federais de gestão direta/sociedades de economia mista e autarquias, profissionais da educação e estudantes dos sistemas de ensino público de todos os níveis nos temas da equidade de gênero e valorização das diversidades (BRASIL, 2008, p. 61).

Rosemberg e Madsen (2011) fazem uma crítica: a operacionalização desses objetivos – definidos pelo MEC e pela SPM conjuntamente – é de quase total responsabilidade do MEC. Uma vez que a SPM, um órgão articulador e “transversalizador” da perspectiva de gênero no interior do próprio governo, não dispõe de legitimidade (e capacidade) para implementar tais objetivos.

Outra crítica apontada ao II PNPM é o caráter vago das propostas, a ausência de sua sustentação em diagnóstico confiável e convincente acabam reduzindo a potência de seu impacto. Isto é reflexo do que Moehlecke (2009) denominou de “política de concertação” adotada pela administração federal e que se traduz nos projetos efetivamente implementados em parceria com o MEC: o Programa Mulher e Ciência e o curso Gênero e Diversidade na Escola, projetos pontuais que, se tiveram o mérito de introduzir o tema gênero em órgãos do sistema educacional, não tiveram amplitude de uma política de gênero na educação

Em face do exposto, vale lembrar que o processo de constitucionalização da política de gênero na educação e dos direitos das mulheres no Brasil, ainda está em constante processo, uma vez que quando avançamos em certos aspectos encontramos entraves em outros. Mas acredito que estamos no caminho certo ao direcionarmos nossos olhares para a “educação de meninos e meninas”, visualizando neste horizonte, um dos papéis fundamentais para transformação da sociedade, e das relações de gênero em prol do bem-estar de homens e mulheres, meninos e meninas.

Na seção seguinte ampliaremos essas discussões no campo das políticas de gênero, abordando especificamente a implementação da política de formação para a igualdade de gênero, identificando os contextos de influência e de promoção de políticas públicas educacionais no Brasil.

4 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PARA A IGUALDADE DE GÊNERO: um panorama histórico

Esta seção tem como objetivo situar historicamente e legalmente como o tema da diversidade, e em específico relativo ao gênero e a sexualidade, se constitui no campo das políticas públicas no Brasil a partir da década de 1990, motivadas pelo cenário de mudanças internacionais, a conjuntura de Conferências Mundiais e os acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário.

Traçamos um panorama das políticas educacionais na conjuntura das relações entre o Estado brasileiro e os movimentos sociais, passando pela institucionalização do tema da diversidade, por meio da legislação educacional vigente, bem como pelas instâncias de participação e controle social e pelas instâncias políticas criadas para atendimento das demandas sociais.

4.1 Os marcos globais da Educação para todos: Jomtien, Dakar e Coréia

A Conferência de Educação para Todos é um chamamento global para a definição de um amplo conjunto de desafios enfrentados pelos sistemas educacionais, com o objetivo de estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa (BRASIL, 2014).

A primeira conferência foi realizada em Jomtien, no período de 5 a 9 de março de 1990, da qual participaram representantes de governos, organismos internacionais e bilaterais de desenvolvimento, e organizações não-governamentais de 157 países. Esta conferência resultou na elaboração da Declaração Mundial sobre Educação para todos, que incluía definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem com metas a serem atingidas e compromissos dos governos e outras entidades participantes (MENEZES; SANTOS, 2001).

A Declaração foi proclamada, entre outros pontos, ao relembrar, principalmente que:

[...] 'a educação é um direito fundamental de todos, independentemente de gênero e idade, no mundo inteiro'. Pontuou que a 'educação serve de

contribuição para conquistar um mundo mais seguro, próspero e ambientalmente mais seguro, favorecendo, ao mesmo tempo, o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional'. (ONU, 1990, p. 3).

No tocante à inclusão é interessante notar que a Declaração abre um amplo conjunto de significados em torno do termo, ressignificando-o sob a perspectiva da diversidade, que engloba desde a educação especial até a educação ambiental, como direitos a uma educação emancipatória e humanizadora. Portanto, ao pensarmos na educação como um direito fundamental, também assinalamos os Direitos Humanos¹⁶ e suas variadas nuances.

A educação ministrada apresentava “graves deficiências e que é preciso torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível” (ONU, 1990, p. 2). A referida declaração define então como objetivos, a satisfação das necessidades básicas da aprendizagem e o enriquecimento dos valores culturais e morais.

Para Torres (2001) a Conferência de Jomtien não foi só uma tentativa de garantir educação básica para a população mundial, mas uma tentativa de renovar a visão e o alcance dessa educação básica. Outras instâncias educativas e ambientes de aprendizagem, além da escola, foram chamados, tais como, a família, a comunidade e os meios de comunicação. No entanto, a autora avalia que tal iniciativa não teve penetração nas esferas intermediárias do setor educativo, e tampouco chegou a tocar os docentes.

Em sequência à Conferência Mundial os países foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação Para Todos, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas. No Brasil o Ministério da Educação divulgou o Plano Decenal para o período de 1993 a 2003, elaborado em cumprimento às resoluções da Conferência. O referido Plano em sua estrutura legal não aborda especificamente o tema de gênero e sexualidade, mas constitui-se um marco para a problematização da desigualdade social e coloca a equidade como parâmetro de qualidade da educação básica, em especial atenção ao ensino fundamental (MENEZES, 2001).

¹⁶ Na visão de Benevides (2000) a Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas.

O Plano Decenal foi também um mecanismo propulsor de inúmeras ações, leis e políticas públicas que se lançaram no Brasil após sua emergência, contribuindo para a construção de um novo território de inserção da diversidade no campo educacional, e consequentemente, das temáticas do gênero e da sexualidade.

Em 1994 o Brasil também realizou a Conferência Nacional de Educação para Todos com grande repercussão e intensa participação de educadores (as) de todo o país. Dois anos depois, em 1996, dois importantes dispositivos legais foram aprovados. O primeiro deles foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº 9.394/96. O segundo foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei nº 9.424/96, que ao estabelecer mecanismos compulsórios para o financiamento da educação, nesta etapa da Educação Básica, abriu caminho para importantes mudanças que ocorreram no país a partir de 1995 (BRASIL, 2014).

De acordo com o Relatório Educação para Todos no Brasil (2000-2015) outra grande conquista obtida na década, iniciada com a Conferência de Jomtien, foi a ampliação do atendimento escolar por faixa etária, que alcançou as porcentagens de 41,2% (entre 4 e 6 anos), 95,8% (de 7 a 14 anos) e 81,1% (de 15 a 17 anos). Em relação à população de 15 anos e mais, a taxa de analfabetismo chegou a 14,7% (BRASIL, 2014).

Em 1993 um novo Encontro se realizou em Nova Delhi para dar continuidade aos debates iniciados em Jomtien. Reuniram-se nesse evento somente os nove países mais populosos do mundo, dentre eles o Brasil que também estava em “apuros” quanto ao alcance da meta de universalização da Educação Primária. Firmaram o estabelecimento do ano de 2000 como data limite para o cumprimento de todas as metas de obtenção da universalização do ensino básico, por meio da ampliação da oferta de vagas na escola elementar e nos programas de alfabetização de adultos (RABELO; SEGUNDO; JIMENEZ, 2009).

No Brasil o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a melhoria da formação docente foram passos importantes no sentido de responder aos compromissos de promover a qualidade da educação, durante a década após a Conferência Mundial de Educação para todos em 1990.

Certamente, todo esse movimento internacional, mas também em nível nacional foi um importante marco histórico para a emergência de políticas públicas de diversidade em diferentes frentes identitárias. No Brasil a política de educação especial, a alfabetização de jovens e adultos, e ainda as políticas em torno do gênero e da sexualidade, presente em documentos norteadores do currículo da educação básica, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, enfocavam, pela primeira vez, na necessidade de uma educação transversal dessas temáticas.

Esta orientação curricular marcou, de fato, o início de uma nova agenda nacional de discussões em torno dos direitos humanos e da inclusão como pressuposto para uma educação que pudesse responder às demandas sociais advindas de movimentos sociais organizados e o enfrentamento com o Estado, que passou a garantir, pelo menos em termos legais, o direito a uma educação para todos.

No ano 2000, os 164 países presentes na reunião de Dakar se uniram no sentido de propor uma agenda comum de políticas de Educação para Todos (EPT), visando o fortalecimento da cidadania e a promoção de habilidades necessárias à um desenvolvimento humano pleno e sustentável. Reiteraram o papel da educação não apenas como um direito humano fundamental de todos, mas também, como a chave para o desenvolvimento sustentável, segurança, paz e estabilidade dentro e fora de cada país envolvido (BRASIL, 2014).

Agora com novos prazos e metas definidos e registrados na Declaração de Dakar, os países signatários firmaram o compromisso de aprimorarem ações em prol da qualidade da educação, de modo que todos possam alcançar resultados de aprendizagem satisfatórios, reconhecidos e mensuráveis, tendo como nova data limite de realização o ano 2015.

Em um documento síntese que se denominou Marco de Ação de Dakar, o Fórum estabeleceu a educação como o “meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e nas economias do século XXI” (ONU, 2000, n.p.).

Esse documento lançou uma agenda ambiciosa para alcançar seis objetivos educacionais de amplo alcance até 2015.

1. Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;

2. Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
3. Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania;
4. Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015;
5. Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;
6. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida (BRASIL, 2014, p. 5).

No que tange ao cumprimento das metas segundo o Relatório Educação para Todos no Brasil (2000-2015), o Brasil alcançou somente as metas 2 e 5, que estão relacionadas a igualdade de gênero. Quanto à meta 2, concluiu-se que:

Examinados em seu conjunto, os resultados relativos ao objetivo de conquistar a educação primária universal devem ser compreendidos como positivos, uma vez que em praticamente todos os aspectos considerados houve expansão do acesso e conquista de maior equidade entre os mais ricos e os mais pobres e entre raça/cor. Merece destaque também o expressivo crescimento das matrículas de pessoas com deficiência no ensino fundamental, fato que vem corroborar a política de inclusão adotada pelo País (BRASIL, 2014, p. 31).

O objetivo de “eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária e alcançar a igualdade de gênero na educação” foi atingido, uma vez que no Brasil o acesso à população feminina ampliou-se no período e as mulheres brasileiras conquistaram a universidade (onde são maioria) e ocupam posições estratégicas no país. Como exemplo, temos a eleição de uma mulher, para o cargo político de maior destaque num país, a vitória da Presidenta Dilma Rousseff nas eleições de 2010 (BRASIL, 2014).

É pertinente esclarecer que esse processo, embora tenha sido um fato histórico no Brasil, não nos dá orgulho, uma vez que presenciamos em sua gestão um arsenal de discursos de ódio personalizados na figura da Presidenta pelo fato de ser mulher. Demonstrando, assim, um desrespeito à representatividade feminina na política no Brasil como veremos mais adiante.

Muitos desafios ainda estão postos em relação à igualdade de gênero no Brasil assim como em outros países. Há certos nichos específicos onde sua presença é maior ou menor – as ocupações profissionais associadas ao cuidado e à

educação são de presença feminina predominante. Ainda é comum mulheres receberem salários inferiores a homens em algumas ocupações e atividades profissionais (BRASIL, 2014).

Em 2003 com a mudança do governo, crescem no país frentes populares de movimentos sociais institucionalizando-se ainda fóruns de participação popular, de modo a fortalecer os espaços de embates e disputas políticas em torno da diversidade, que se firmou como um conceito plural de correspondência a questões ligadas à etnia, gênero, sexualidade, entre outras marcações identitárias.

A variedade de significados associados ao termo “diversidade” expressa, no limite, as disputas internas e externas ao governo pela definição de projetos educacionais propondo modos distintos de responder às demandas de movimentos sociais no reconhecimento de suas múltiplas diversidades (MOEHLECKE, 2009, p. 484).

Ao lado desse intenso movimento, o então governo Lula foi pactuando com a sociedade o compromisso de ampliar o atendimento a segmentos da população excluídos dos bens sociais e de consumo. Sendo assim, o Programa Bolsa Escola Federal, do governo Fernando Henrique Cardoso (1998-2002), foi aprimorado no governo Lula onde passou a ser chamado de Programa Bolsa Família (PBF) e adotou, como uma de suas condicionalidades, a frequência à escola de crianças até 15 anos das famílias beneficiadas, o que consequentemente aumentou consideravelmente o número de matrículas do sistema educacional (BRASIL, 2014).

A Bolsa Família, em particular, possui um componente importante de gênero, como se sabe, pois é concedida preferencialmente às mulheres. Essa concessão preferencial se assenta em concepções tradicionais e culturalmente dadas sobre o papel social das mulheres e, mais especialmente, das mães. A avaliação sobre o impacto do Programa Bolsa Família sobre as mulheres, realizada para o Ministério do Desenvolvimento Social, em pesquisa realizada por Suárez e Libardoni (2007) mostraram que em 10 municípios atendidos¹⁷ destacam-se pelo menos três impactos importantes:

- a) a “visibilização” como consumidoras, pois passaram a ter uma renda fixa e estável, podendo se relacionar com a rede de comércio local;

¹⁷ A pesquisa foi a campo em 10 municípios de diferentes portes: Belo Horizonte, São Luis, Belém e Aracaju (capitais com alto grau de urbanização); Candeias (BA) e Floriano (PI), cidades de médio porte; e Passo de (capitais com alto grau de urbanização); Candeias (BA) e Floriano (PI), cidades de médio porte; e Passo de Camaragibe (AL), Ecoporanga (ES), Chapada do Norte (MG) e Riachão (MA), municípios pre dominantemente rurais.

- b) o fortalecimento no âmbito das relações familiares, nas quais passa a ter seus poderes de decisão e voz aumentados em diferentes graus;
- c) em um nível mais simbólico, a percepção da cidadania, em especial quando essas mulheres são obrigadas a tirar documentos para obter o benefício e se dão conta de fazer parte de um “espaço social mais amplo”.

Porém, como as autoras da avaliação ressaltam, a preferência da concessão para as mulheres leva em conta e reforça papéis tradicionais, valorizando-os, isto é, quem percebe o benefício são as “boas mães”, aquelas que garantem a frequência à escola, a vacinação e o cuidado em geral dos filhos, requisitos para receber tal benefício.

Para Corrêa (2012) os programas de cunho social, com a intenção de minimizar as consequências das desigualdades sociais que atingem grande parte das famílias brasileiras, também colaboram para alargar as possibilidades de sucesso e permanência escolar entre estudantes de baixa renda. Em especial nas regiões Norte e Nordeste esse fato pode ser mais bem observado, pois as discrepâncias históricas e regionais se materializam por meio das desigualdades sociais, evidenciando a baixa renda familiar, a pobreza de boa parte da população, a falta de saneamento básico, o desemprego, entre outros fatores socioeconômicos que deflagram os abismos sociais no âmbito das regiões brasileiras.

Durante os anos de 2003 a 2015 a paridade de gênero foi um enfoque das ações de enfrentamento às desigualdades educacionais e sociais, sendo essa uma das seis metas propostas, de promoção à educação para todos, na Conferência de Dakar (2000) para que os países signatários cumprissem.

Assim, dentre as ações que ganharam destaque no que tange à paridade de gênero, evidencia-se a taxa de matrículas de crianças, jovens e adultos; pois tiveram acesso à escola garantindo oportunidades educacionais de forma mais equitativa, no que se refere ao gênero, conforme mostra o Relatório de Educação para Todos (2000-2015) (BRASIL, 2014).

Foi nesse período também que muitas ações impulsionadas pelos movimentos sociais, e articuladas junto ao governo federal, começaram a ser implementadas em nível de política pública e institucionalizadas em nível de Estado. Como exemplo, temos a criação de secretarias específicas para tratar o tema da diversidade, como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), planos de políticas para mulheres, mas também programas

de combate à homofobia, além de uma série de políticas que serão exploradas com mais detalhes posteriormente nessa seção.

A outra conferência foi realizada em 2015 na Coreia do Sul, na cidade de Incheon, na ocasião foram estabelecidos novos compromissos para médio e longo prazo. Este evento, que contou com a participação de mais de 100 ministros da educação e inúmeros representantes da sociedade civil, foi realizado um balanço das metas de Educação para todos relativas ao período de 2000 a 2015, bem como o debate e a sistematização dos princípios e diretrizes que serão definidas para os próximos 15 anos, de 2016 a 2030.

As Declarações, uma vez estabelecidas no plano internacional, advogam para um espírito valorativo do conceito da educação enquanto um direito humano inalienável, indivisível, inter-relacionado e interdependente. As proposições dos textos remetem a uma linha de princípios educacionais que são constitutivos de uma visão social de educação que se pretende partilhar como ideal da condição humana (STOCO, 2013).

Nesse processo histórico a cada Conferência foram estimulados debates e formulações de novas leis e diretrizes que proporcionaram a adoção de políticas públicas educacionais, no intuito de atingir as metas educacionais das referidas conferências. Bucci (1997, p. 94) define política pública como “[...] um conjunto de ações ou normas de iniciativas governamentais visando à concretização de direitos”.

Destacamos aqui os Parâmetros Curriculares Educacionais como uma dessas ações que norteiam as práticas pedagógicas dos professores e que serão analisados no próximo tópico, bem como os fóruns de discussões que a partir das lutas, estudos e questionamentos, principalmente dos movimentos sociais, lutam pela igualdade de direitos do acesso à educação pública de qualidade.

4.2 Parâmetros Curriculares Nacionais e os fóruns de discussão

As políticas públicas no campo da educação, a partir da década de 1990, tiveram uma nova direção em relação às tendências educacionais, com trajetória de diferentes paradigmas científicos onde a diversidade cultural está cada vez mais presente em nosso cotidiano.

Para Vianna e Unbehaum (2004, p. 5) as políticas públicas fundamentam as principais políticas educacionais no Brasil, seja na questão do gênero como da cidadania

[...] tomando a normatização neles prevista como expressão não só da permanência de costumes e formas de controle de um determinado momento histórico, mas também no propósito que procuram dar novos significados à prática social.

No ano de 1997 o Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais que contemplam a temática de gênero nos seus temas transversais. No volume 10.5, dos Temas Transversais dos PCN intitulado “Orientação Sexual”, argumenta-se sobre a urgência da inclusão do tema da sexualidade e gênero nos currículos, diante disso a abordagem dos PCN vem propiciar aos profissionais de educação “apontar metas de qualidade que ajudam o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (BRASIL, 1997a, p. 4).

Esse foi o primeiro documento oficial do Ministério da Educação que orienta os(as) professores e professoras sobre a temática da orientação sexual que sempre foi pouco explorado nas escolas embora seja uma demanda que necessita de espaços de discussão no ambiente escolar.

O Instituto Data Folha realizou uma pesquisa, em dez capitais brasileiras com divulgação em junho de 1993, que constatou que 86% das pessoas ouvidas eram favoráveis à inclusão de orientação sexual nos currículos escolares. A demanda por orientação sexual nas escolas se intensificou devido à preocupação dos educadores(as) com o crescimento da gravidez indesejada entre adolescentes, e com o risco de contaminação, entre os jovens, por Human Immunodeficiency Virus (HIV) que causa a Acquired Immunodeficiency Syndrome (AIDS) (BRASIL, 1997b).

Segundo Silva (2002), na década de 1990 a Educação Sexual nas escolas ganhou impulso com a proposta de implantação dos PCN, que oferecem diretrizes mais claras às políticas para a educação referente ao ensino fundamental. Ela surge no currículo como Orientação Sexual de forma transversal, ou seja, a orientação sexual deverá ser trabalhada em todas as disciplinas e será da responsabilidade de todos os professores.

A criação dos PCN estabelece um marco para o ensino nacional, pois se constituiu em um documento que orienta toda a comunidade escolar nacional, um

ponto de partida para a elaboração do trabalho docente, além de orientar os docentes com relação ao seu trabalho pedagógico e a comunidade escolar.

O objetivo do trabalho de Orientação Sexual é contribuir para que os alunos e alunas possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade. Esse tema vincula-se ao exercício da cidadania¹⁸ na medida em que, de um lado, se propõe a trabalhar o respeito por si e pelo outro, e por outro lado, busca garantir direitos básicos a todos, como a saúde, a informação e o conhecimento, elementos fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades (BRASIL, 1997b).

Os três blocos propostos pelo volume de temas transversais ‘orientação sexual’ para nortear a intervenção dos(as) professores e professoras e escola são: “corpo humano, relações de gênero e prevenção às doenças sexualmente transmissíveis” (BRASIL, 1997b, p. 31-34). O eixo relações de gênero fica notório na apresentação que ele “propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis” (BRASIL, 1997c, p. 35).

Dentre os três blocos propostos faremos um recorte para discutirmos mais detalhadamente as relações de gênero – PCN (1º e 2º ciclos), uma vez que nossa pesquisa tem como foco os professores das séries iniciais do ensino fundamental.

Na parte da introdução, o volume 10.1 menciona que:

Da mesma forma, questões de gênero trazem em seu bojo histórias de injustiças para com as mulheres, nas mais diversas dimensões da vida, do cotidiano na vida privada a situações profissionais. Injustiças frequentemente agravadas, quando se manifestam em conjunto com problemas vinculados a discriminação por motivo de raça/etnia, cultura, exclusão socioeconômica (BRASIL, 1997a, p. 22).

¹⁸ CARVALHO (2001) afirma que não há uma única forma de desenvolvimento da cidadania – a cidadania brasileira se afirmou, de forma diferenciada, a partir dos direitos sociais – e que muitos são os problemas deste instituto na atualidade. Entre estes, destacam-se os desafios advindos do fenômeno da fragilização do Estado-nação em decorrência da crescente interdependência do mundo e do aumento da cultura do consumo (articulada pelo liberalismo hegemônico), que impulsiona a troca do status de cidadão pelo de consumidor. Apesar da importância destes problemas, o que é mais desafiador para a cidadania, é a incapacidade do sistema político representativo de produzir resultados que impliquem a redução das desigualdades e o fim da divisão dos brasileiros em pequenas castas separadas pela educação, pela renda, pela cor. As desigualdades existentes no Brasil são, portanto, para o autor, com o que se concorda integralmente, o fato que impede a construção de uma sociedade democrática. Diminuir, portanto, as desigualdades existentes no país e passar a integrar todos os brasileiros num projeto comum de sociedade é o grande desafio da cidadania na atualidade.

O volume voltado para a orientação sexual explicita um texto que trata das Relações de Gênero, iniciando com uma breve diferenciação entre “gênero” e “sexo”:

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

Complementa ainda que as discussões sobre relações de gênero objetivam “combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação” (BRASIL, 1997b, p. 99).

Os PCN sobre orientação sexual no ensino fundamental são um marco e um avanço nas discussões sobre gênero e sexualidade, mas apresentam algumas limitações em seu conteúdo e sérios problemas para serem implementados no cotidiano escolar (VIANNA; UNBEHAUM, 2006).

Faria, Silveira e Nobre (2000) questionam que embora o documento cite, por diversas vezes, que as especificidades locais devem ser respeitadas, isso demandaria uma pesquisa detalhada em cada estado brasileiro por parte dos envolvidos na elaboração do documento, o que, de acordo com a autora, não foi feito. Pontua assim, que a centralização foi a marca da política educacional que se evidenciou já a partir do processo de elaboração do documento.

Acreditamos que mesmo com todas as críticas apontadas os PCN provocaram mudanças, no sentido de nortear e ampliar as discussões, principalmente sobre as relações de gênero dentro das escolas, que continuam inquietando a comunidade escolar com essa pauta que não pode mais estar de fora. Para se compreender a necessidade de políticas públicas educacionais é necessário antes de tudo entender o contexto histórico e social dos sujeitos que são beneficiários diretos dessa política. Sendo assim, a definição de agenda consiste na indução e justificativa para uma intervenção pública legítima em um determinado

problema, é a fase em que os diferentes grupos pressionam para introduzir na pauta pública suas demandas e interesses (SARAIVA, 2006). Desta forma, as políticas públicas desenvolvidas atualmente no Brasil têm em comum uma ação articulada, que envolve múltiplos parceiros em sua formulação, implementação e acompanhamento, com ênfase no papel dos movimentos sociais e da população e na articulação entre as diversas esferas de poder (FARAH, 2001).

Dentro das conquistas da década de 1990 ressaltamos a Conferência Mundial de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas, realizada em Viena, na qual o Brasil é um dos participantes e signatários, e com bases nas resoluções da Conferência cria-se, em 1996, o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I), que descreve o direito fundamental de todas as pessoas, ressaltando certas categorias que até então eram invisibilizadas.

Direitos humanos são os direitos fundamentais de todas as pessoas, sejam elas mulheres, negros, homossexuais, índios, idosos, pessoas portadoras de deficiências, populações de fronteiras, estrangeiros e emigrantes, refugiados, portadores de HIV positivo, crianças e adolescentes, policiais, presos, despossuídos e os que têm acesso a riqueza. Todos, enquanto pessoas, devem ser respeitados e sua integridade física protegida e assegurada (BRASIL, 1996, p. 3).

A conferência contra o racismo, a xenofobia e outras formas correlatas de intolerância, ocorrida em 2001 em Durban – África do Sul, é outro exemplo que resultou na inserção de políticas de promoção da igualdade racial no Brasil, afirmando assim o compromisso do país na erradicação de desigualdades com origem em raça e cor, condenando o colonialismo e racismo como crimes contra a humanidade (FONSECA, 2009).

No contexto das políticas de ação afirmativas, a Lei nº 10.639 altera a LDB, inserindo os Artigos 26-A e 79-B, onde torna obrigatório, na Educação Básica, o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A Resolução CNE/CP nº 01/2004 e o Parecer CNE/CP nº 01/2004 estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O Artigo 4º da Resolução CNE/CP nº 01/2004 estabelece que os sistemas de ensino devem se articular com os movimentos sociais negros para o desenvolvimento de tais políticas (BRASIL, 2004a).

Nesse sentido, Ribeiro (2009) destaca que em âmbito nacional têm ocorrido mudanças quanto à ampliação das políticas públicas com cunho democrático

voltadas à população negra, às mulheres, aos homossexuais e à juventude. Para a autora tais mudanças podem ser creditadas às ações dos movimentos sociais e à negociação com as estruturas das administrações públicas – em especial no que tange à defesa dos direitos do negro, ao antirracismo, às causas feministas, às lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros (LGBT) e à juventude.

Como exemplo, tivemos, no ano de 1970, no Brasil, a integração da creche e da pré-escola no sistema educacional, fruto da luta do movimento de mulheres que passou a reunir uma série de demandas que visavam garantir a igualdade de oportunidades para as mulheres. Nesta perspectiva podemos afirmar que o movimento feminista e o movimento de mulheres têm papel histórico fundamental na configuração da sociedade brasileira atual, sendo um importante agente na luta pela redução das desigualdades e na formulação de políticas públicas que contribuem para a redução da violência contra as mulheres e na luta constante pela igualdade de gênero.

Para Mariano (2003) a partir de 1995, com a IV Conferência Mundial sobre a Mulher promovida pela Organização das Nações Unidas, o debate sobre a incorporação de gênero nas políticas públicas ganhou maior relevância, relacionados e com a democratização das relações sociais entre homens e mulheres, partindo do entendimento de que estas são relações de poder.

Nos anos subsequentes, 2003 e 2004, no âmbito federal foram criadas duas secretarias com o objetivo de articular e promover políticas públicas nas diversas áreas (saúde, educação, assistência social, trabalho, etc.). Em 2003 foi criada a Secretaria de Políticas para Mulheres – SPM da Presidência da República, a partir dela as políticas de gênero no campo educacional ganharam impulso, e em 2014 foi instituída no Ministério da Educação (MEC) a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Em 2011 com a reestruturação organizacional do MEC, transformou-se em SECADI (BRASIL, 2014).

A institucionalização da SPM e da SECADI/MEC possibilitou o desenvolvimento e a transversalidade de uma política educacional com perspectiva de gênero. A SPM induziu e apoiou a formulação de políticas para as mulheres, e a SECADI/MEC ficou com atribuição de difundir no interior do ministério a temática da diversidade de forma ampla (OLIVEIRA, 2013).

Foi fundamental nesse processo a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, que foi precedida de conferências estaduais e municipais. Esta

convocação mobilizou mulheres e governos em todo o país para a discussão de políticas públicas para as mulheres e de diretrizes que culminou no primeiro Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, revisado através das conferências seguintes nos anos de 2007 e 2013.

Percebemos que a década de 1990 foi o marco decisivo para o início de uma agenda nacional sobre as discussões em torno da diversidade no Brasil, e com a emergência de um governo mais democrático e popular a articulação da sociedade civil organizada, por meio dos movimentos sociais com o Estado, foi um ponto para a construção de várias políticas públicas nesse período analisado anteriormente.

As ações políticas dos anos 2000 foram importantes para que a discussão da diversidade chegasse ao campo escolar, seja por meio da paridade de gênero ao acesso à educação, seja por meio de uma Secretaria específica criada para implementar as políticas de inclusão e diversidade; seja pelos mecanismos de participação e controle social, como Conselhos e Fóruns; seja ainda pela institucionalização e legalização da necessidade de políticas de diversidade por meio da LDB 9394/96 e pela adoção de um currículo que trabalhasse pela primeira vez, na escola, a temática da orientação sexual e do gênero, ainda que de forma transversal e muitas vezes carente de uma consistência teórica maior e mais plural.

Nesse sentido, para Ponce e Araújo (2019) o currículo evidencia-se, como um território de disputa política entre forças que se encontram em campos diferentes e opostos: as dos que se alinham em torno da busca de uma racionalidade preocupada com a eficiência em relação ao desenvolvimento do sistema econômico vigente, e as dos que entendem que o currículo escolar pode e deve ser desenhado coletivamente a partir de objetivos voltados à construção de uma sociedade mais justa, de iguais sociais respeitados em suas diversidades.

A partir dessas duas premissas adotou-se inicialmente, a partir de 2012, o conceito de justiça curricular¹⁹ de Torres Santomé (2013), inspirando-se também em Connel (2009) e Estevão (2001, 2004) para olhar analiticamente o momento educacional do mundo ocidental e, em especial o do Brasil, que deu foco ao

¹⁹ A justiça curricular é um dos processos de busca de justiça social, aquela que se faz por meio do currículo escolar valorizando o caráter da construção coletiva deste. Busca seus fundamentos em experiências históricas democráticas significativas de educação escolar. A justiça curricular prevê a permanência exitosa do educando na escola e na vida e toma por currículo todo o processo de ensino-aprendizagem convivência-cuidado na construção do conhecimento significativo para a vida, que vai sendo subjetivamente apropriado pelo educando ao longo do processo e vai permitindo a ele compreender o mundo e a si mesmo de modo crítico e reflexivo (PONCE; NERI, 2017, p. 1223).

currículo em suas opções nas políticas educacionais, contemplando com essa escolha uma articulação entre os interesses do sistema financeiro e o poder público.

Com aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) como documento prescritivo e obrigatório, em âmbito nacional no Brasil, que estabelece um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que, em tese, todos os alunos e alunas deverão desenvolver ao longo das etapas e das modalidades da Educação Básica. A obrigação jurídica que a BNCC imputa aos entes federados de adequar seus currículos em consonância às competências e às habilidades definidas a partir do modelo mencionado tensiona a área educacional (PONCE; ARAUJO, 2019).

Um exemplo radical de descuido com a educação escolar, entre muitos, é o desprezo dos governos brasileiros, desde o Golpe de 2016, com o Plano Nacional de Educação (2014 – 2024). Pela forma como foi elaborado, com consultas e debates públicos, pode-se considerar que esse PNE, previsto pela Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014, expressa “[...] o acúmulo de experiências em defesa da educação pública brasileira e a institucionalização da cultura do planejamento participativo da educação no país via Conferências da Educação (CONAE)” (OLIVEIRA, 2019, p. 6). Entretanto, apesar da sua qualidade foi colocado fora da agenda do Estado e sofreu consequências graves geradas pelos cortes de recursos públicos previstos para o cumprimento de suas Metas (PONCE; ARAUJO, 2019).

Com a justificativa de que a temática de gênero provocara muita controvérsia, tanto na tramitação do PNE quanto da BNCC, o Ministério da Educação (MEC) suprimiu da terceira versão os termos “gênero” e “orientação sexual”. Houve um verdadeiro retrocesso às ações políticas dos anos 2000 que traziam as discussões da diversidade para a escola, ainda que de forma transversal, chegava ao campo escolar.

No Brasil, sob o Governo de Bolsonaro, estamos ameaçados pelo descaso com a Constituição de 1988. Os avanços conquistados em relação à universalização da Educação Básica no Brasil também estão ameaçados por condições estruturais em que se encontram as escolas, condições de trabalho e ensino que a constituem pelos conhecimentos que são propostos, por políticas educacionais, pelo movimento da Escola sem Partido, pelo descrédito promovido por interesses privatistas a que se tem submetido a escola pública. Nesse contexto, os currículos e a agenda econômica impostos por organismos multilaterais geram e aprofundam um

distanciamento entre as necessidades para uma vida digna e a forma como a realidade escolar tem respondido a elas (PONCE, 2016, 2018).

4.3 Os contextos de influência e de promoção de políticas públicas educacionais durante o governo Lula (2003-2010)

Aqui apresentaremos o contexto da criação da Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres e os Planos por ela criados bem como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, destacando suas competências e diretrizes norteadoras, e a implementação das Políticas de gênero: mulheres na ciência e tecnologia e o Projeto Gênero e Diversidade na Escola – GDE e sua abrangência no Maranhão.

4.4 Secretaria de Políticas para as Mulheres – SPM

Em 2002, Luiz Inácio Lula da Silva é eleito para um mandato que vai de 2003 a 2006, sendo reeleito para o período de 2007 a 2010. Ao assumir a presidência realizou em seu primeiro ano uma importante reforma ministerial que criou as secretarias especiais ligadas diretamente à Presidência da República, dentre elas a SPM, com a missão de erradicar todas as formas de desigualdade que atingem as mulheres, as quais ainda são partes constitutivas das populações ditas “vulneráveis”.

Em 2010, com a aprovação da Lei nº 12.314, de 19 de agosto de 2010, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, o governo federal transformou a SPM em Ministério, consolidando e legitimando o seu caráter de órgão essencial da Presidência da República (BRASIL, 2010).

Oliveira (2013) analisa que a criação desses ministérios remete aos novos sujeitos que emergem como público alvo das políticas específicas do governo, e, também uma resposta às demandas dos movimentos sociais ligados a base do partido do presidente. Demarca dessa forma, seu compromisso em avançar em questões sociais e no combate às desigualdades por meio de uma estrutura política de diálogo, participação e parceria. Oliveira (2013) compara ainda que a divisão temática dos Ministérios é, em grande medida, um reflexo dos segmentos que

compõe os movimentos sociais, ou seja, Movimento de Mulheres, Movimento Negro e o Movimento LGBT.

São competências da Secretaria de Políticas para as Mulheres:

[...] assessorar direta e imediatamente o Presidente da República na formulação, coordenação e articulação de políticas para as mulheres, bem como elaborar e implementar campanhas educativas e antidiscriminatórias de caráter nacional, elaborar o planejamento de gênero que contribua na ação do governo federal e demais esferas de governo, com vistas na promoção da igualdade, articular, promover e executar programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados à implementação de políticas para as mulheres, promover o acompanhamento da implementação de legislação de ação afirmativa e definição de ações públicas que visem ao cumprimento dos acordos, convenções e planos de ação assinados pelo Brasil, nos aspectos relativos à igualdade entre mulheres e homens e de combate à discriminação, tendo como estrutura básica o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, o Gabinete, a Secretaria-Executiva e até 3 (três) Secretarias (BRASIL, 2010, n.p.).

Quanto às diretrizes norteadoras de políticas públicas para mulheres é importante destacar o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), que tem como premissa ser um instrumento de trabalho a ser adotado pelos governos federal, estaduais e municipais, bem como pelos movimentos sociais. Aqui abrimos um parêntese para destacar que pelo Decreto nº 8.030, de 20 de junho de 2013, já no governo Dilma, foram definidas as secretarias que comporiam a SPM, sendo elas: Secretaria de Políticas do Trabalho; Autonomia Econômica das Mulheres; Secretaria de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres; e Secretaria de Articulação Institucional e Ações Temáticas (BRASIL, 2013a). Além destas, fazem parte da SPM o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher que antes era vinculado ao Ministério da Justiça e, em 2003, passou a integrar a estrutura da SPM.

Em julho de 2004, fomentada pela SPM, realizou-se a 1ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, com 1.787 delegadas que debateram as suas agendas e elaboraram o I PNPM. Em agosto de 2007 ocorreu a 2ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, com a participação de 200 mil mulheres, das quais 2.800 constituíram a delegação na etapa nacional, que sistematizou um conjunto de propostas e demandas ao Estado brasileiro. A partir das resoluções da 2ª Conferência foi elaborado o II PNPM. A 3ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres ocorreu em dezembro de 2011, com 200 mil participantes em todo o país e 2.125 delegadas na etapa nacional (BRASIL, 2013c).

Como resultado, tivemos o III PNPM (2013-2015) com maior inserção das temáticas de gênero em diversas frentes do governo e reafirmou os princípios orientadores da Política Nacional para as Mulheres, sendo eles: a autonomia das mulheres em todas as dimensões da vida; busca da igualdade efetiva entre mulheres e homens em todos os âmbitos; respeito à diversidade e combate a todas as formas de discriminação; caráter laico do Estado; universalidade dos serviços e benefícios ofertados pelo Estado; participação ativa das mulheres em todas as fases das políticas públicas; e transversalidade como princípio orientador de todas as políticas públicas (BRASIL, 2013c).

O Plano está organizado em dez capítulos, cada capítulo tem seus objetivos gerais, específicos, metas e linhas de ações. Além desses dez capítulos há também a preocupação com gestão e monitoramento para bem implementar, acompanhar e monitorar o PNPM 2013-2015, com integração das ações e articulação entre os diferentes órgãos dos governos federal, distrital, estaduais e municipais (BRASIL, 2013c).

O capítulo dois do PNPM dispõe de ações para a construção de educação para a igualdade e cidadania, com os seguintes objetivos gerais:

I Contribuir para a redução da desigualdade entre mulheres e homens e para o enfrentamento do preconceito e da discriminação de gênero, étnica, racial, social, religiosa, geracional, por orientação sexual, identidade de gênero e contra pessoas com deficiência por meio da formação de gestores/as, profissionais da educação e estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino.

II Consolidar na política educacional as perspectivas de gênero, raça, etnia, orientação sexual, geracional, das pessoas com deficiência e o respeito à diversidade em todas as suas formas, de modo a garantir uma educação igualitária e cidadã.

III Promover o acesso e a permanência de meninas, jovens e mulheres à educação de qualidade, prestando particular atenção a grupos com baixa escolaridade (mulheres adultas e idosas, com deficiência, negras, indígenas, de comunidades tradicionais, do campo e em situação de prisão, e meninas retiradas do trabalho infantil) (BRASIL, 2013c, p. 23).

Os objetivos gerais são assim detalhados em objetivos específicos e traduzidos para linhas de ações. Destacamos a linha de ação que trata da promoção de cursos de formação continuada de gestores e gestoras e profissionais da educação para a igualdade de gênero, raça, etnia e o reconhecimento das diversidades. Materializam-se nesta linha de ação duas ousadas metas: formar 40 mil gestoras e gestores e servidoras(es) públicos nas temáticas de gênero e relações étnicas e raciais através do Programa Gestão de Políticas Públicas em

Gênero e Raça, e 140 mil profissionais da rede pública de educação e demanda social nas temáticas de gênero, relações étnicas, raciais e de orientação sexual por meio do Programa Gênero e Diversidade na Escola, sendo esta última discutida mais à frente.

A nosso ver para que haja uma educação comprometida com a igualdade de gênero, orientação sexual e identidade de gênero nas escolas se fazem necessárias transformações das mentes e consequentemente das práticas educativas. Para tanto, vale ressaltar o papel estruturante de ações que promovam a discussão desses temas, motivando assim uma reflexão individual e coletiva. A exemplo, as formações continuadas dos(as) profissionais da educação é uma dessas ações, pois são fundamentais para ampliar a compreensão e fortalecimento do combate a qualquer forma de discriminação e preconceito nos espaços educativos.

4.5 Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD

A SECAD foi instituída enfatizando a redefinição das políticas e programas que passaram a subordinar-se à sua área de atuação, bem como a incorporação de novas temáticas antes ausentes na agenda educacional do país (BRASIL, 2005).

A secretaria procurou aglutinar programas, projetos e ações antes dispersas pelo Ministério, que vieram a compor dois departamentos, o de Educação de Jovens e Adultos e o de Educação para a Diversidade e Cidadania, este último subdividido em cinco coordenações gerais: Educação Escolar Indígena; Diversidade e Inclusão Educacional; Educação do Campo; Educação Ambiental; Ações Educacionais Complementares.

A constituição da SECAD traduz uma inovação institucional. Pela primeira vez, estão reunidos os programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos, as coordenações de educação indígena, educação do campo e educação ambiental. Esta estrutura permite a articulação de programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica (BRASIL, 2004b, p. 1).

Além da alfabetização e educação de jovens e adultos, integram a política educacional as seguintes temáticas e agendas específicas: a) educação escolar indígena; b) educação do campo; c) educação para as comunidades remanescentes de quilombos; d) apoio a grupos socialmente desfavorecidos para acesso à universidade; e) educação para a diversidade étnico-racial e valorização da história

e cultura afro-brasileira; f) educação ambiental; g) ações educacionais complementares para crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social; h) educação em Direitos Humanos e; i) educação para população prisional (BRASIL, 2005).

A SECAD, portanto, assumiu o desafio de transformar esta extensa pauta temática em políticas públicas coerentes e articuladas que contribuam para a superação das desigualdades educacionais, resgatando e fortalecendo a dimensão inclusiva e emancipatória da educação (BRASIL, 2005). Além da parceria na organização das três versões do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres já citado anteriormente, a SECAD tinha a incumbência de transformar as propostas gestadas em outros programas e planos em metas voltadas para a educação.

Nesse sentido, em 2004 o lançamento do Plano Plurianual (PPA) (2004-2007) definiu o Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais. Com vistas a efetivar esse compromisso a Secretaria Especial de Direitos Humanos lançou o Brasil Sem Homofobia, um programa com forte ênfase no combate à violência física, verbal e simbólica sofrida por pessoas LGBT. O Programa Brasil sem Homofobia traz um capítulo dedicado à educação com o objetivo de “promover valores de respeito à paz e a não-discriminação por orientação sexual” (BRASIL, 2004, p. 22- 23).

Percebe-se assim, que a SECAD, na perspectiva de implementação de políticas de inclusão e diversidade, trabalhou em estreita cooperação com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) e a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SEPM), todas elas vinculada à Presidência da República.

Desse modo, uma das prioridades desse modelo de política educacional é o atendimento aos segmentos sociais desfavorecidos e discriminados, onde a educação passou a ser reconhecida como área prioritária para o desenvolvimento de políticas para superação das desigualdades sociais e raciais.

A crescente mobilização de diversos setores sociais em favor do reconhecimento da legitimidade de suas diferenças tem correspondido a uma percepção cada vez mais aguda do papel estratégico da educação para a diversidade. Ela é vista como fator essencial para garantir inclusão, promover igualdade de oportunidades e enfrentar toda sorte de preconceito, discriminação e violência, especialmente no que se refere a questões de gênero e sexualidade. Essas questões envolvem conceitos fortemente

relacionados, tais como gênero, identidade de gênero, sexualidade e orientação sexual, que requerem a adoção de políticas públicas educacionais que, a um só tempo, contemplem suas articulações sem negligenciar suas especificidades (BRASIL, 2007, p. 9).

Outra característica inovadora da SECAD está relacionada à transversalidade e intersetorialidade, tendo em vista que a temática da inclusão e diversidade perpassa todos os níveis e modalidades de ensino. Sendo assim, as transformações necessárias para a instauração de uma nação inclusiva, que valoriza e respeita a sua diversidade, envolvem mudanças culturais e sociais que dependem da renovação nas práticas educacionais, da pré-escola à pós-graduação (BRASIL, 2005).

O documento da VI Conferência Nacional de Educação (CONAE) (2010) mostra grandes avanços, principalmente em relação às questões da inclusão e da diversidade, na pauta das políticas educacionais do Brasil. As políticas que se reportam ao gênero e à diversidade sexual destacam-se a garantia de discussão do tema na formação inicial e continuada docente, incluindo extensão, especialização, mestrado e doutorado; a reorganização curricular nacional com a participação de entidades educacionais; o aperfeiçoamento dos critérios de avaliação dos livros didáticos, especialmente as imagens e os modelos de família nele contidas ou silenciadas; o direito de travestis e transexuais ao uso de nomes sociais nos documentos oficiais das instituições escolares; e a ampliação do incentivo a pesquisas e produção de materiais sobre educação sexual, diversidade sexual, direitos sexuais e relações de gênero (VIANNA; CAVALEIRO, 2011).

Nesse novo contexto de produção de políticas, voltadas para o gênero e a sexualidade na educação, cabe uma análise mais detalhada dos programas, projetos e ações voltados para a diversidade implementados no MEC por meio da SECAD e outros órgãos articuladores dessas políticas.

4.6 Políticas de gênero: mulheres na ciência e tecnologia e o Projeto Gênero e Diversidade na Escola – GDE

Recentemente quatro mulheres ganharam o prêmio Nobel. A francesa Emmanuelle Charpentier e a norte-americana Jennifer Doudna receberam o Nobel

de Química; Andrea Ghez, astrônoma estadunidense, ganhou o Nobel de Física, e Louise Glück, poeta americana, o Nobel de Literatura.

Em abril de 2019 a primeira foto de um buraco negro foi registrada e divulgada para todo mundo. Este feito histórico só foi possível graças ao projeto Event Horizon Telescope e uma jovem cientista chamada Katie Bouman. Ela foi a responsável por liderar a criação de um algoritmo capaz de compreender os dados astronômicos, decifrando o que eles chamavam de invisível (KATIE..., 2019).

A ciência ganhou destaque nesse ano com a trágica pandemia do coronavírus, abalando desde as maiores potências econômicas do mundo aos países mais pobres. Nunca a ciência ganhou tanto destaque, seja na esperança de busca de soluções para os problemas da sociedade, quanto o próprio questionamento da cientificidade das recomendações feitas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no combate à doença.

Merece destaque um trabalho que foi reconhecido mundialmente pela velocidade de resposta da equipe brasileira que sequenciou o genoma do primeiro caso de coronavírus no Brasil, liderados por duas mulheres. A professora e pesquisadora da Faculdade de Medicina (FM) da Universidade de São Paulo (USP) Ester Sabino, e a virologista Jaqueline Goes de Jesus, pós-doutoranda na Faculdade de Medicina da USP.

Muitas são as mulheres que desenvolveram soluções e estudos dentro da área de ciência e tecnologia trazendo diversas mudanças e transformações para a sociedade, mas que permanecem sendo pouco reconhecidas. Esse processo é o que Schiebinger (2008) denomina de sub-representação histórica das mulheres nas carreiras científicas e tecnológicas. Somente na última década foi possível inserir no contexto da política científica e tecnológica no Brasil as questões de raça e gênero, ainda que de uma maneira pontual.

Nas quatro primeiras Conferências Nacionais sobre Ciência, Tecnologia e Inovação, realizadas respectivamente nos anos de 1985, 2001, 2005 e 2010 no Brasil, não houve qualquer proposta de fomento ou problematização sobre a questão das mulheres no campo científico e tecnológico. Definitivamente a democratização do saber científico por meio da inclusão de grupos sub representados não se fazia presente nas discussões institucionais em âmbito nacional, sobre Ciência, Tecnologia e Inovação (LIMA; LOPES; COSTA, 2016).

Embora a necessidade de maior inserção, e participação das mulheres nas ciências e tecnologias, já tenha sido apontada há alguns anos em diversos fóruns e agências de fomento internacionais, no Brasil a perspectiva das relações de gênero em ciências e tecnologia ainda não tem influenciado as ações inseridas nos principais documentos produzidos pelo Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (LIMA; LOPES; COSTA, 2016).

O Programa Mulher e Ciência é uma iniciativa orientada para a paridade e igualdade de gênero e pretende estimular a presença feminina em áreas do conhecimento de tradição masculina. É desenvolvido pela Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República em colaboração com o Ministério da Educação e de outros organismos (BRASIL, 2014).

O referido programa, implementado a partir de 2005, parte de dois objetivos mais gerais: estimular a produção científica e a reflexão acerca das relações de gênero, mulheres e feminismos no país; e promover a participação das mulheres no campo das ciências e carreiras acadêmicas (BRASIL, 2014).

O programa é desenvolvido pelas seguintes ações centrais:

- I. Edital bienal para a concessão de apoio (recursos financeiros e bolsas) na temática: 'mulheres, relações de gênero e feminismos';
- II. Prêmio anual denominado 'Construindo a Igualdade de Gênero' na mesma temática para estudantes do Ensino Médio, Ensino Superior, Pós-graduação e Escolas do Ensino Médio. Tem por objetivo estimular e fortalecer a reflexão crítica e a pesquisa acerca das desigualdades existentes entre homens e mulheres em nosso País e sensibilizar a sociedade para tais questões.
- III. Encontro trienal intitulado 'Gênero e Ciências' com núcleos de pesquisa sobre mulheres, relações de gênero e feminismos para discutir tanto a produção na área quanto as relações de gênero no campo científico.
- IV. Meninas e Jovens Fazendo Ciência, Tecnologia e Inovação: ação de indução para ampliar o número de mulheres nas carreiras e profissões científicas e tecnológicas (BRASIL, 2014, p. 106).

O Programa Mulher e Ciência é um exemplo exitoso do conjunto de ações e estratégias que resultam na maior participação das mulheres em áreas antes consideradas masculinas, garantindo assim uma representatividade destas em posição de prestígio, da qual durante muito tempo elas foram impedidas de participarem.

Além dessas iniciativas do Programa Mulher e Ciência vale destacar que a inserção do debate de gênero no currículo escolar é desenvolvida através da iniciativa do Programa GDE, um curso de extensão ou especialização universitária

que objetiva discutir questões relativas às temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais, buscando promover a reflexão acerca destes temas integrando perspectivas sociocultural, histórica, educacional e política.

O Curso de Gênero e Diversidade na Escola foi ofertado em um projeto piloto em 2006, resultado de uma articulação entre diversos ministérios (Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e o Ministério da Educação). Além das instâncias governamentais, a iniciativa se desenvolveu através da parceria entre o British Council e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM) do Instituto de Medicina Social (IMS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que ficou responsável pela elaboração da metodologia, do conteúdo e do desenvolvimento do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) (BRASIL, 2009).

A execução do curso ficou a cargo do CLAM, que coordenou a elaboração do material didático, selecionou e treinou os professores online e os orientadores temáticos, selecionou os cursistas e, em parceria com o Governo Federal, coordenou o desenvolvimento do curso até sua fase final. Oferecido inicialmente em seis municípios (Porto Velho, Salvador, Maringá, Dourados, Niterói e Nova Iguaçu), com um total de 1.200 vagas, priorizando professores e professoras das disciplinas de ensino fundamental, de 5ª a 8ª séries, distribuídas em número de 200 vagas para cada um dos seis municípios (BRASIL, 2007).

A metodologia utilizada foi a semipresencial (30 horas presenciais e 170 a distância), tendo sido utilizado o ambiente colaborativo de aprendizagem e-ProInfo, da Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC). O curso foi certificado pela UERJ. A partir da avaliação positiva dessa experiência o curso foi incluído na grade de cursos da UAB através da Rede de Educação para a Diversidade, para ser ofertada em universidades públicas de todo o país.

De acordo com Rohden e Carrara (2008, p. 13) o desenvolvimento do curso GDE foi orientado pelos seguintes pressupostos:

1. As diferenças de gênero, de orientação sexual, de raça/etnia devem ser respeitadas e valorizadas, não devendo ser usadas como critério de exclusão social e política;
2. A necessidade de se manter uma perspectiva não essencialista em relação às diferenças sociais, procurando desenvolver uma postura crítica quanto aos processos de naturalização ou biologização que acabam por transformar diferenças em desigualdades;

3. As discriminações baseadas em raça/etnia, gênero e orientação sexual estão imbricadas na vida social e na história das diferentes sociedades, exigindo uma abordagem conjunta e transversal;
4. A formulação de leis antidiscriminação não é suficiente para cessar ações violentas e intolerantes em face das diferenças, sendo necessário privilegiar ações que visem à transformação da cultura e das práticas sociais;
5. A igualdade de acesso à educação para meninas e meninos não garante a igualdade de gênero, pois as práticas pedagógicas no cotidiano escolar, os livros didáticos, a gestão da escola e os currículos ainda não incorporaram a questão de gênero, dificultando a tomada de consciência das desigualdades existentes entre alunas e alunos;
6. A escola é um espaço estratégico para a realização de processos de transformação e deve cumprir a sua missão de formar pessoas dotadas de espírito crítico;
7. A educação a distância é uma modalidade de ensino capaz de formar com qualidade um número maior de profissionais em menor tempo, potencializando o efeito multiplicador da ação educativa.

A experiência inédita de formação de profissionais de educação à distância nas temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais do curso GDE tinha como objetivo:

Formar educadores(as) das redes públicas de educação básica nos temas gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais, visando provê-los/as de ferramentas para refletirem criticamente sobre a prática pedagógica individual e coletiva e combaterem toda forma de discriminação no ambiente escolar (BRASIL, 2007, p. 54).

O curso GDE foi realizado por meio de parcerias com universidades federais e estaduais que através de seus diversos núcleos de estudos sobre gênero e sexualidade se disponibilizaram a ofertar o curso GDE aos profissionais da educação das redes públicas estaduais e municipais de ensino de todas as regiões do país. O relatório “Gênero e diversidade na escola: avaliação de processos, resultados, impactos e projeções” aponta que “o GDE foi ofertado por 38 universidades públicas estaduais e federais, atingindo mais de 40 mil profissionais da educação” (CARRARA et al., 2017, p. 15).

O conteúdo do GDE está estruturado em módulos temáticos e estes estão subdivididos em unidades. As unidades se caracterizam pela apresentação dos marcos conceituais pertinentes aos temas, abordam a dinâmica dos movimentos sociais contra a discriminação e pela igualdade e questionam a abordagem do tema no cotidiano da escola.

Com base no Projeto do Curso “GDE gênero e diversidade na escola” e nos estudos de Carrara e colaboradores (2011), realizamos síntese do que trata cada módulo do curso. O primeiro módulo “Diversidade” além de apresentar o projeto do

curso, sua metodologia, cronograma e forma de avaliação, discute como instrumental analítico básico os conceitos de cultura, diversidade cultural, etnocentrismo, estereótipo, preconceito e discriminação. Discute de que forma concepções etnocêntricas e estereótipos se articulam ao preconceito e a atitudes discriminatórias. O módulo discute ainda a importância da escola na eliminação do preconceito e de práticas discriminatórias, devendo incorporar a discussão não apenas em datas comemorativas, mas na própria dinâmica das relações entre alunos e alunas e professores e professoras e no material didático utilizado.

No módulo que trata as questões de gênero, aborda as desigualdades sociais entre homens e mulheres na sociedade brasileira e na esfera escolar. Discute como representações de gênero incidem na socialização infantil e adolescente, nas escolhas que homens e mulheres fazem ao longo da vida, desde a profissão até a vida sexual afetiva; na construção da identidade social de cada indivíduo, na divisão sexual do trabalho e, finalmente, na organização social da vida privada. Oferece destaque a diferentes movimentos sociais brasileiros que se articulam na defesa dos direitos humanos: o movimento feminista, o movimento de mulheres negras, o movimento de mulheres indígenas e o movimento de gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e travestis. Ressalta a forma sutil e quase imperceptível que estão presentes na escola as formas de discriminação das práticas docentes, das atividades didáticas e nos conteúdos curriculares que reforçam as diferenças sociais entre homens e mulheres, tratando-as como se fossem naturais.

O terceiro módulo é dedicado ao tema da sexualidade e orientação sexual. O propósito central é o de promover a reflexão sobre a relação entre sexualidade e sociedade, discutindo as convenções relativas ao corpo, à identidade de gênero e à orientação sexual, bem como a diversidade de valores, comportamentos e identidades sexuais, segundo diferentes culturas, grupos sociais, contextos históricos e vivências pessoais. O módulo trata ainda das normas sociais, nesse caso a “heteronormatividade” como roteiros e mapas que orientam sem serem, no entanto, totalmente coerentes e sem contradições. Além do próprio conceito de sexualidade, são fundamentais para este módulo os conceitos de identidade sexual e de gênero, orientação sexual e homofobia. Outro aspecto enfatizado é a discussão crítica em relação à maneira como a educação sexual tem sido desenvolvida nas escolas brasileiras.

O módulo que trata das relações étnico-raciais aborda os conceitos-chave como raça, racismo e etnicidade. Trata também da desigualdade racial e sua manutenção pela força do preconceito e da discriminação; da dinâmica das relações raciais e étnicas; dos diferentes sistemas de classificações raciais e a produção do racismo; dos arranjos possíveis entre raça, gênero e sexualidade na vida social; do impacto das desigualdades étnico-raciais no currículo escolar; e por fim, da importância de se afastar as visões estereotipadas na prática de ensino. O módulo dedica-se também a tratar da questão racial no Brasil descrevendo as teorias racistas que estiveram presentes entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX. Além da questão específica do racismo e de suas formas de manifestação, são temas desta unidade as articulações entre as diferentes formas de desigualdades sociais presentes em nossa sociedade.

Podemos observar, a partir das sínteses dos conteúdos apresentados, que o curso GDE nasceu como uma forma de enfrentar a negação dessas temáticas, uma vez que elas estão inseridas nas ações docentes e no cotidiano das escolas. E somente assim, trabalhadas didaticamente e com aprofundamento de aporte teórico necessário, as(os) professoras(es) terão condições de observar, problematizar e refletir sobre suas práticas pedagógicas, no tocante às relações de gênero, diversidade, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais com as quais lidam diariamente. Desse modo, podem se reconhecerem como sujeitos responsáveis pela (re)produção ou não dessas desigualdades no cotidiano escolar.

Para além da socialização de conhecimentos fundamentados cientificamente, é importante manter um amplo debate sobre a centralidade dos princípios dos direitos humanos e do reconhecimento das diversidades desencadeadores de uma política educacional inclusiva e de qualidade. E esse debate só é possível a partir de iniciativas educacionais como o curso de GDE, que estimula a reflexão e conhecimento dos/as cursistas para as temáticas que comumente são encaradas no âmbito do senso comum.

É por meio desse recurso social, dotado de alta potencialidade transformadora e libertadora, que acreditamos ser o caminho para a valorização da educação para a igualdade de gênero que se constitui em um benefício para toda a coletividade.

Desse modo, segundo os dados da SPM, nos quatro anos de oferta do curso foram formados 42.205 (quarenta e dois mil duzentos e cinco) cursistas em todo o

Brasil. Sendo 865 (oitocentos e sessenta e cinco) no projeto piloto em 2006, 13.340 (treze mil trezentos e quarenta) no ano de 2008, 15.000 (quinze mil) em 2009 e 15.000 (quinze mil) em 2010 (BRASIL, 2013c).

Apesar de todo esse conjunto de políticas, programas e ações governamentais que se orientaram pela pauta da diversidade e de suas mais variadas formas de manifestação, com o Golpe de 2016, em que a presidenta Dilma Rousseff foi retirada do poder, o Brasil viveu o início de uma nova fase, demarcada pela invisibilidade e ruptura com as políticas direcionadas à diversidade, em especial aqui, as destinadas às mulheres. No governo de Michel Temer temos uma série de ações que corroboram essa ruptura.

Ao longo de seu governo, as políticas para as mulheres sofreram duros cortes orçamentários. Em relação ao governo anterior, a redução foi de 61% à verba para o atendimento à mulher em situação de violência; a assistência teve uma queda de recursos de R\$ 42,9 milhões para R\$ 16,7 milhões; as verbas das políticas de incentivo à autonomia das mulheres diminuíram 54% no orçamento. Ao reduzir drasticamente os recursos a estas políticas, o Estado acabou por sobrecarregar ainda mais as mulheres (GONÇALVES. ABREU, 2018, p. 764-765).

Nas conclusões de Alves, Pinto e Jordão (2012) a vitória de Dilma Rousseff não foi uma conquista do movimento feminista, organizado em termos de entidades independentes e com uma clara proposta política de equidade de gênero. Sua vitória se deu pela posição que ocupou nos dois governos anteriores e pela indicação como candidata do PT, encabeçando uma ampla coligação partidária, bem como pelo carisma do ex-presidente e os bons índices de avaliação do governo que reforçaram o desejo de continuidade da administração anterior. Dilma herdou boa parte do eleitorado do ex-presidente Lula, eleitorado este que sempre foi majoritariamente masculino. Talvez, por este motivo, os coordenadores da candidatura evitaram dar um tom feminista na campanha eleitoral (ALVES; PINTO; JORDÃO, 2012).

Dilma Vana Rousseff foi presidente da República Federativa do Brasil, de janeiro de 2011 a agosto de 2016 (reeleita nas eleições de 2014), e sofreu um processo de impeachment que resultou em sua destituição do cargo.

A peça acusatória montada por Reale, Paschoal e Bicudo teve como objeto principal de denúncia a ilegalidade cometida na edição de decretos relativos a créditos suplementares (COMISSÃO ESPECIAL DO IMPEACHMENT, 2016). Segundo a acusação, esses decretos feriram a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), já que, entre outras coisas, não haviam sido

editados com a devida definição da meta fiscal e a aprovação do Congresso Nacional. Nesse sentido, o objeto da denúncia de crime de responsabilidade dividiu-se em dois pontos: 1) a presidente teria autorizado a abertura de créditos suplementares sem a autorização do Congresso Nacional; 2) ela teria realizado operações de crédito com instituição financeira (banco) controlada pela União, as chamadas “pedaladas fiscais” (COMISSÃO ESPECIAL DO IMPEACHMENT, 2016).

A formulação do pedido pode ser lida abaixo:

Os denunciantes, por óbvio, prefeririam que a Presidente da República tivesse condições de levar seu mandato a termo. No entanto, a situação se revela tão drástica e o comportamento da Chefe da nação se revela tão inadmissível, que alternativa não resta além de pedir a esta Câmara dos Deputados que autorize seja ela processada pelos crimes de responsabilidade previstos no artigo 85, incisos V, VI, e VII, da Constituição Federal; nos artigos 4º, incisos V e VI; 9º, números 3 e 7; 10 números 6, 7, 8 e 9; 11º, número 3, da Lei 1.079/1950.

A defesa de Dilma Rousseff foi feita pelo advogado José Eduardo Cardozo. Alinhado à defesa esteve um grupo de senadores de partidos como PT, PMDB e PC do B. Os argumentos da defesa procuraram contestar a pertinência probatória e jurídica do pedido de impeachment, anteriormente mencionado, bem como contestar também a própria legitimidade do processo. Isso porque, segundo os partidários da presidente, Dilma estava sendo vítima de um processo enviesado, tramado por atores políticos como Eduardo Cunha e Michel Temer. Não havendo legitimidade e pertinência nas provas do pedido, o processo seria então fraudulento e não passaria de um “golpe” parlamentar contra a presidente (COMISSÃO ESPECIAL DO IMPEACHMENT, 2016).

Em 12 de maio de 2016 Michel Temer tomava posse como presidente interino, todos os 24 novos ministros eram homens e brancos. Michel Temer extinguiu de uma só vez o Ministério da Cultura e as Secretarias de Direitos Humanos, de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e de Políticas para as Mulheres. Tratava-se do primeiro ministério sem mulheres desde 1979. O governo Temer acenava a ruptura com um processo em curso que, embora lento e por vezes invisíveis, buscava implementar políticas de combate à desigualdade de gênero em estreita relação com os movimentos sociais, em especial o feminista e o de mulheres, que possibilitou a criação, em 2003, da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM) (GONÇALVES; ABREU, 2018).

No mesmo mês em que Temer anunciava o fim das políticas para mulheres. Chocamo-nos quando 33 homens estupraram uma garota de 16 anos no Rio de Janeiro. Aquele estupro coletivo provocou comoção nacional pelos requintes de crueldade e humilhação, porém, é prática corriqueira no país. O estupro coletivo do Rio escancarou a violência patriarcal brasileira e expôs uma fratura própria à misoginia de nossa sociedade. Havia bem pouco tempo muitos carros de patriotas contrários ao governo de Dilma Rousseff, sem constrangimento, não hesitaram em colar na tampa do tanque de gasolina adesivos com montagem do rosto da presidenta em um corpo feminino de pernas abertas, simbolizando o estupro a cada vez que a bomba de gasolina entrava no tanque. A cena política também foi marcada por outra violência simbólica, quando o deputado Jair Bolsonaro atacou a deputada Maria do Rosário, dizendo que não a estuprava porque ela não merecia (GONÇALVES; ABREU, 2018).

Assim também, posteriormente ao governo Temer, já no governo Bolsonaro, assistimos a uma derrocada de inúmeras políticas públicas e ações que deram importância e visibilidade aos sujeitos sociais e sua pluralidade étnica, sexual e de gênero, com a extinção de Secretarias, corte de recursos públicos e minimização das ações relativas à pasta da diversidade.

Embora esse esfacelamento das políticas e ações da diversidade tenha ocorrido nos últimos anos, é importante trazermos as contribuições que legitimaram e solidificaram o terreno sólido sobre a temática de gênero, retomando aqui o impacto dessas ações no Estado do Maranhão, concentrando-nos na análise do Curso de Gênero e Diversidade.

No Maranhão duas universidades públicas ofereceram o curso GDE: a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) (2009 e 2010) e a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) (2009, 2010 e 2014) conforme detalharemos a seguir.

4.7 A experiência do Gênero e Diversidade na Escola (GDE) no Maranhão

No Maranhão o curso GDE foi ofertado em atendimento ao Edital 01/2008/SECAD/MEC, implantado inicialmente em vinte e dois pólos de apoio presencial do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) nos anos de 2009, 2010 e 2014. A UFMA ficou responsável por dois pólos, sendo ofertadas 240 vagas, e a UEMA envolveu vinte e dois pólos com oferta de 1000 vagas.

Para a operacionalização do curso as aulas aconteceram de forma semipresencial, sendo o seu conteúdo ministrado em grande parte via internet no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). O processo de ensino-aprendizagem envolveu o acompanhamento de tutoria presencial e online, no sentido de contribuir para melhor apreensão dos participantes sobre os conteúdos. Os cursistas também receberam material didático disponível em CD e impresso.

De acordo com o Relatório final GDE/UFMA (2010), na primeira oferta do curso a UFMA inscreveu e matriculou 263 professores e professoras. Dos inscritos aproximadamente 20% desistiram do curso, e ao final a evasão (mais de 50%) contribuiu para um total de apenas oitenta e oito finalizando a primeira etapa.

Estes resultados apontam para os entraves em relação às dificuldades de acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), a falta de conexão, conexões lentas e constantes quedas do sistema. Estes problemas ocorrem com muita frequência em municípios do interior do estado. Soma-se ainda, os preconceitos e crenças quanto à modalidade de educação à distância, como uma modalidade que não necessita de muita leitura, o que é desmistificado com necessidade de disciplina para acompanhamento dos estudos e principalmente na administração do tempo, mas que infelizmente resulta muitas vezes na desistência ou evasão de cursos de EaD (SILVA et al., 2015).

O Relatório ressalta que apesar do grande número de evasão, a experiência do curso GDE trouxe resultados satisfatórios para o Projeto de Educação para a Diversidade no Maranhão, pois tanto os(as) tutores(as) quanto os(as) cursistas ressaltaram que foram inúmeros os conhecimentos adquiridos com o GDE. A exemplo, o relato de uma tutora, Rachel Bonfim do Polo Imperatriz:

Acrescente-se também os conhecimentos que adquiri sobre sexualidade, pois os que tinha em nível de senso comum e os estudos promovidos pelos/as professores e professoras foram fundamentais para melhorar minha compreensão sobre o assunto (SILVA et al., 2015, p. 18).

O curso foi reofertado pela UFMA após avaliação, que considerou tanto o aspecto quantitativo, quanto o qualitativo das formações. O projeto foi refeito e encaminhado para a análise, parecer e aprovação da SECAD e também das instâncias decisórias da UFMA, tendo sido aprovado em 2013 e iniciando suas atividades em abril de 2014 (SILVA et al., 2015).

Na versão de 2014 foi disponibilizado um total de 200 vagas sendo 100 para São Luís, 50 para Imperatriz e 50 para Caxias. Essa oferta foi destinada para profissionais da educação, preferencialmente da educação básica pública, que se comprometeram a participar do curso com atividades online de 10 horas semanais e encontros presenciais que aconteceriam nos três municípios.

Em 2014 houve alteração na composição da equipe, e o GDE passou a ser vinculado ao comitê gestor institucional da UFMA. A equipe pedagógica passou a ser composta por uma coordenadora geral, uma coordenadora de tutoria, uma coordenadora pedagógica, quatro professores(as) pesquisadores(as), oito tutores(as) online (um(a) para cada 25 cursistas) e três tutores(as) presenciais, sendo um(a) para cada município (SILVA et al., 2015).

As autoras Torres e Martins (2017) afirmam que a ideia do curso GDE como política pública apresentou um aspecto inovador, rompendo com políticas fragmentadas, inserindo um novo paradigma de gestão pública, que é a gestão transversal na elaboração e execução das políticas públicas. A coordenadora do GDE/UEMA, Professora Elizabeth Souza Abrantes, refletiu sobre o impacto do GDE nas escolas do Maranhão:

A primeira experiência do curso em Gênero e Diversidade na Escola, ofertado pela UEMA, trouxe resultados satisfatórios para o projeto de educação para a diversidade no estado. Mostrou também as fragilidades existentes e que precisam ser resolvidas para um maior êxito na continuidade das ofertas do curso, a fim de que possamos envolver ainda mais os principais protagonistas deste processo de mudança educacional, os professores e professoras, responsáveis pela formação das crianças e jovens, e que precisam estar preparados para refletir e lidar com os temas da diversidade, a fim de garantir uma escola mais inclusiva e tolerante com as diferenças (CARRARA et al., 2011, p. 80).

O documento “Gênero e Diversidade na Escola: trajetórias e repercussões de uma política pública inovadora” lançado em 2011 com o objetivo de registrar as experiências das universidades que executaram o curso GDE, pontua algumas dificuldades enfrentadas pela UEMA na execução do projeto:

1. A distância geográfica existente em alguns contextos e a dificuldade de acesso a transportes (precárias condições de rodovias e linhas de ônibus). A coordenação do Maranhão (Uema) sinaliza que o estado possui grande extensão territorial e o GDE foi ofertado em 20 polos de apoio presencial da UAB, para quase mil alunos que enfrentaram dificuldades de deslocamento;
2. A dificuldade de acesso a computadores com internet e os problemas de locomoção (precariedade de transportes públicos) para os polos do sistema UAB são percebidos como elementos importantes que levam à evasão.

3. A necessidade de se promover um processo eficaz de formação dos/as tutores/as online, especialmente para tratamento das temáticas de forma transversal, tendo em vista que são eles/as os responsáveis pela aplicação do conteúdo e pela motivação e estímulo à participação efetiva dos/as cursistas (CARRARA et al., 2011, p. 74).

Por outro lado, os referidos aspectos não interferiram no sentido de impedir a disseminação de temas da diversidade no cotidiano das salas de aula por meio dos fóruns de discussão, seminários com o acompanhamento do tutor online e nos encontros presenciais.

A coordenadora do GDE/UFMA, professora Sirlene Mota Pinheiro da Silva, ressalta que as repercussões são de diversas ordens: pessoal, profissional, institucional e político-pedagógica. No que se refere às mudanças para a vida pessoal e profissional, pontua:

O curso Gênero e Diversidade na Escola possibilitou-me aprender a 'respeitar as diferenças'. Podemos perceber que os alunos são todos diferentes e carregam consigo uma bagagem cultural imensa que deve ser valorizada e aproveitada no contexto escolar [...]. Aprendemos durante todo o curso que para trabalhar estas questões é necessário abandonar certos paradigmas [...], não podemos permitir que pessoas sejam ameaçadas por causa de sua cor, da sua orientação sexual, pelo seu modo de agir e pensar. Com esse curso hoje tenho uma visão mais aberta a respeito de gênero, sexualidade e diversidade. É necessário uma formação continuada para desconstruirmos uma cultura de uma vida toda. Sei que não vai ser tão fácil e nem tão rápido os resultados, mas se nós educadores(as) estivermos preparados e começarmos essa mudança dentro de nós e no nosso meio, aí sim é possível alcançar os objetivos esperados.

Corroboramos com as falas das coordenadoras do GDE da UFMA e UEMA, pois embora todas as situações apresentadas nos referidos relatórios, que de alguma forma dificultaram a execução do curso, acreditamos que é por meio das formações continuadas que poderemos conquistar uma mudança nas relações de gênero e no entendimento da diversidade sexual dentro das escolas e para além dos muros. É necessário insistir e não desistir de lutar por uma sociedade que respeite as diferenças e se torne verdadeiramente inclusiva.

Nesse sentido, acrescentamos que nossa pesquisa está alinhada aos objetivos e perspectivas do curso GDE no tocante a formar os professores e as professoras, da rede pública de educação básica, para desenvolverem uma educação igualitária de gênero, e terá como alcance as(os) profissionais dos municípios de Paço do Lumiar e São José de Ribamar, que não foram contemplados

nas versões do GDE na UFMA e UEMA. Podendo assim, conhecer outras experiências de dois municípios da região metropolitana.

5 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

5.1 Tipo de pesquisa

O termo pesquisa é definido por Richardson (1999) como uma metodologia de construção do conhecimento e tem como alvo principal gerar novos conhecimentos ou rejeitá-lo. A pesquisa desenvolve-se por meio de um processo constituído por várias fases, que vão desde a formulação de “um problema da vida prática” até a apresentação e discussão dos resultados (MINAYO, 2010, p. 15).

Esta pesquisa de cunho educacional e feminista se caracteriza por uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação. A autora Franco (2005) resgata que esse tipo de pesquisa tem sido utilizada nas últimas décadas, de diferentes maneiras, a partir de diversas intencionalidades, passando a compor um vasto mosaico de abordagens teórico-metodológicas. Para isto, situa que foi num contexto de pós-guerra, que no ano de 1946, os trabalhos de Kurt Lewin deram origem à pesquisa-ação. Este pesquisador desenvolveu uma abordagem de pesquisa experimental, de campo, que iniciou a partir de estudos que tinham por finalidade a mudança de hábitos alimentares da população e também a mudança de atitudes dos americanos frente aos grupos étnicos minoritários.

Os estudos de Lewin pautavam-se por um conjunto de valores (relações democráticas; a participação dos sujeitos; o reconhecimento de direitos individuais, culturais e étnicos das minorias; a tolerância a opiniões divergentes) e consideravam que os sujeitos mudavam mais facilmente quando conduzidos por decisões grupais. Estes resultados impulsionaram este tipo de pesquisa nas empresas em atividades ligadas ao desenvolvimento organizacional. Nas últimas décadas a pesquisa-ação tem sido muito utilizada principalmente no campo educacional, quando absorveu na década de 1980, os pressupostos da perspectiva dialética com a incorporação dos fundamentos da teoria crítica de Habermas²⁰, assumindo como finalidade a melhoria da prática educativa docente (FRANCO, 2005).

Para nos apoiar na condução deste percurso metodológico, pela via da pesquisa-ação, buscamos apoio em um dos principais autores desse tipo de

²⁰ A Teoria da Ação Comunicativa (HABERMAS, 1987).

pesquisa, Thiollent (1986), pois embora seja uma pesquisa de base empírica, necessita de todo um aporte teórico, com as mesmas condições e exigências da pesquisa científica. Conforme nos diz o autor:

A nosso ver, um grande desafio metodológico consiste em fundamentar a inserção da pesquisa-ação dentro de uma perspectiva de investigação científica, concebida de modo aberto e na qual 'ciência' não seja sinônimo de 'positivismo', 'funcionalismo' ou de outros 'rótulos' (THIOLLENT, 1986, p. 20).

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). No campo da educação, é cada vez mais importante identificar, de maneira científica, a origem de seus fenômenos. Nesse sentido, a opção metodológica se justifica por entendermos a pesquisa-ação como uma experiência de investigação, que supõe uma forma de ação planejada, com caráter social, educacional e técnico que pressupõe a transformação do sujeito (THIOLLENT, 1986).

Nossa proposta de ação é desenvolvida por caminhos que trilham a colaboração, na qual pesquisadora e sujeitos estão em parceria em torno de um objetivo comum. Ou seja, uma pesquisa-ação realizada colaborativamente que possibilita atingir mudanças no locus de intervenção (MORIN, 2004).

Para Thiollent (1986), esse tipo de pesquisa social com base empírica é concebida e realizada com estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, e, no qual as(os) pesquisadoras(es) e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. O autor acrescenta ainda que uma das especificidades da pesquisa-ação consiste no relacionamento de dois tipos de objetivos:

- a) Objetivo prático: contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às 'soluções' para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação. É claro que este tipo de objetivo deve ser visto com 'realismo', isto é, sem exageros na definição das soluções alcançáveis. Nem todos os problemas têm soluções a curto prazo.
- b) Objetivo de conhecimento: obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização, etc.) (THIOLLENT, 1988, p. 18).

Franco (2005) nos aponta que a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Percebe-se assim, o caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, uma vez que o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo.

Sendo assim, metodologia da pesquisa-ação mostrou-se como a mais adequada aos objetivos do nosso estudo, considerando suas características de propiciar uma contínua intervenção no campo pesquisado, bem como o envolvimento dos sujeitos da pesquisa, que por meio da reflexão deverão desenvolver mudanças em suas práticas.

É necessário destacar que tal metodologia assume também um caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos (FRANCO, 2005).

Para Freire (1996), a ação só é humana quando mais que um puro fazer, é um fazer que também não se dicotomiza da reflexão. Neste sentido, a pesquisa-ação coaduna-se a esta noção quando traz a proposta de agir e refletir, ou seja, busca uma estrutura valorativa baseada na práxis, sem esquecer as regras da ciência (FALS BORDA, 2012).

Com apoio nesses pressupostos nossa pesquisa encaminhou para o referencial crítico-dialético que vem nos fornecer bases necessárias de reflexão seguindo o raciocínio de Gil (2008, p. 14):

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.

A contradição é um ponto chave da dialética, pois aqui os fenômenos não são analisados apenas como algo fixo, mas como havendo uma unidade dos contrários.

Portanto, a dialética constata a mudança; mas, por que mudam as coisas? Porque não estão de acordo consigo próprias, porque há luta entre as forças, entre os antagonismos internos, porque há contradição. [...] As coisas mudam, porque contêm em si mesmas a contradição (POLITZER, 1972, p. 74).

Dentre as leis gerais da Dialética utilizaremos a contradição, por compreendermos que ela é responsável pelo movimento que permite a transformação dos fenômenos (TRIVIÑOS, 1995).

5.2 Caracterização do local de pesquisa

O locus da nossa pesquisa foi a Unidade de Educação Moranguinho, localizada na rua Principal nº 100, no bairro Vassoural, zona rural do município de Paço do Lumiar. A escola está situada na principal avenida do bairro e agrega alunos e alunas de dois municípios São José de Ribamar e Paço do Lumiar. Trata-se de uma escola de pequeno porte da Rede Municipal de Ensino, que atende a Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais).

A escola supracitada surgiu no ano de 1999, em virtude da enorme procura por vagas na educação infantil no bairro, onde existia somente a Unidade de Educação Básica Liberalino de Jesus Pereira. Deste modo o prédio principal não comportava o número de alunos/ alunas e assim foi criado o anexo vindo a funcionar em um prédio alugado pela prefeitura. No ano de 2009 foi gerado pelo sistema o INEP - 21565660 da Unidade de Educação Básica Moranguinho sendo o mesmo desvinculado da U.E.B. Liberalino de Jesus Pereira e passando a funcionar desde então em um prédio alugado.

Após algumas reformas, a escola se encontra com a seguinte estrutura física: Prédio principal (quatro salas, um corredor, três banheiros, uma cantina e uma secretaria) e no Prédio 2 (quatro salas e um banheiro). Um dos fatores negativos na infraestrutura da escola é a pouca ventilação e as salas pequenas, além da falta de um pátio grande, o que dificulta as atividades ao ar livre e/ou festas comemorativas.

A U.E.B. Moranguinho atende um total de 197 alunos(as), distribuídos em 16 turmas. No turno matutino temos três turmas de creche, duas de Infantil I, duas de Infantil II e uma turma de 1º ano. No turno vespertino, atendem duas turmas de creche, duas de Infantil I, duas de Infantil II e duas turmas de 1º ano.

No que se refere aos aspectos administrativos, conta com uma diretora geral, uma diretora adjunta, duas coordenadoras pedagógicas, dois professores e 14 professoras. Na tabela a seguir destacamos todos os servidores da escola.

Tabela 1 – Quantidade e cargos dos funcionários da escola

Funcionários da U.E.B. Moranguinho	Quantidade
Diretora Geral	01
Diretora Adjunta	01
Coordenadora Pedagógica	02
Professoras	14
Professores	02
Merendeiras	02
Auxiliar de serviços gerais	01
Vigilantes	02
Total	25

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

5.3 Instrumentos de coleta de dados

Para Minayo (2001, p. 57), entrevistar “não significa uma conversa desprestiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade”. Desta forma, consideramos a coleta das informações uma das etapas mais importantes da pesquisa, onde as pesquisadoras recorrem a métodos e técnicas para lidar com a dimensão coletiva e interativa da investigação. É o momento em que se obtêm as informações necessárias e que serão, posteriormente, alvo de análise (MOROZ; GIANFALDONI, 2002).

Dentre os instrumentos possíveis para a coleta das informações na pesquisa-ação as mais utilizadas são as entrevistas individuais e/ou coletivas; questionários, observação participante e história de vida, que devem ser usados como procedimentos flexíveis (GIL, 2002).

Em nossa pesquisa, optamos por utilizar as entrevistas semiestruturadas. Sobre entrevista semiestruturada, que foi aplicada em nossa pesquisa, Triviños (1995, p. 152), afirma que “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

É importante ressaltar que, em decorrência de uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2 (Covid-19)²¹ que atingiu o mundo todo, e fez com que praticamente todas as pessoas mudassem suas rotinas diárias, nossa pesquisa também sofreu algumas alterações do que foi pensado inicialmente.

O surto da doença foi caracterizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma Pandemia. Dentre as várias orientações da OMS, está o uso de máscaras em locais públicos e o distanciamento social para evitar aglomerações, devendo manter-se a pelo menos um metro de distância das outras pessoas (OMS, 2020).

Diante dessa situação a escola, locus da nossa investigação, foi fechada e as aulas interrompidas. Dessa forma, utilizamos as ferramentas executivas, Google Meet para aplicar entrevistas e para a realização dos seminários online. Segundo Thiollent (2011), uma das técnicas da pesquisa-ação é o seminário que tem por objetivo examinar, discutir e tomar decisões sobre o processo de investigação, com a constituição de grupos. Os grupos foram formados pelas gestoras, professoras, professores e membros significativos dos grupos implicados no problema em análise. O seminário então produz o material, o qual parte será de natureza teórica e parte de natureza empírica.

Para Thiollent (1986), a peça principal, ao redor da qual as outras gravitam, é o “seminário” (Quadro 4). É neste espaço que se centraliza e discute todas as informações para a tomada de decisões, onde se produz material de natureza “teórica” e de natureza “empírica”. É ali também que participantes e pesquisador aprendem.

²¹ Covid-19 é a doença infecciosa provocada pelo vírus SARS-CoV-2 e sua primeira incidência foi na cidade de Wuhan, na China. Os sintomas desta doença geralmente são leves e vão piorando gradualmente. Os principais sintomas são: febre, cansaço, tosse seca, em alguns casos pode apresentar dores, congestão nasal, dor de cabeça, diarreia, dor na garganta, perda da sensação olfativa ou gustativa, erupção cutânea na pele, conjuntivite (OPAS, 2020).

Quadro 4 - Função do seminário e papel do pesquisador

OBJETIVOS DO SEMINÁRIO	PAPEL DA PESQUISADORA
1. Definir o tema e equacionar os problemas; 2. Elaborar a problemática e correspondentes hipóteses de pesquisa; 3. Construir e coordenar grupos de estudos e equipes de pesquisa; 4. Centralizar as informações; 5. Elaborar as interpretações; 6. Buscar soluções e definir diretrizes de ação; 7. Acompanhar e avaliar as ações; 8. Divulgar resultados.	1. Disponibilizar conhecimentos teóricos e práticos; 2. Elaborar atas de reuniões, registros de informação e sínteses; 3. Conceber e aplicar de forma participativa modalidades de ação; 4. Participar de forma reflexiva em eventuais generalizações e discussões dos resultados em um quadro mais abrangente de ciências sociais.

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

A pesquisa-ação, enquanto estratégia de conhecimento e metodologia de investigação possui caráter coletivo no processo de investigação. As técnicas utilizadas, principalmente o seminário e as discussões decorrentes dele, possibilitaram aos(as) professores e professoras o envolvimento com a temática. Desse modo, percebemos a partir de suas falas que eles(as) são capazes de compreender e refletir sobre a importância de uma educação para a formação de uma sociedade menos desigual e machista por meio da educação para a igualdade de gênero.

Foi gratificante ouvir seus testemunhos sobre esse novo olhar para as relações de gênero, admitindo a fragilidade das suas formações iniciais e continuada, mas reconhecendo suas responsabilidades, enquanto agentes de mudanças, e que por meio de uma vigilância constante dos seus discursos e práticas educativas, possam trabalhar na perspectiva de igualdade de oportunidades para meninos e meninas.

Assim, fazer parte desse processo foi também uma grande contribuição para a formação da minha identidade profissional. Ele me proporcionou aprofundar meus conhecimentos e experiências fundamentais para que eu possa, enquanto coordenadora pedagógica, atuar por uma educação não-sexista e ter práticas educativas que viabilize a igualdade entre meninos e meninas.

5.3.1 Organização e análise das informações da pesquisa

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses materiais e permitir apresentar aos outros aquilo que encontramos no campo de pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Nossa análise foi trabalhada na perspectiva da técnica de análise de conteúdo conforme o referencial teórico de Bardin (1977 apud FRANCO, 2008) que a define como um conjunto de técnicas de análise de comunicação, que faz uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de detalhamentos dos conteúdos das mensagens e tem como intenção a inferência de conhecimentos relacionados às condições de produção e de recepção das mensagens.

A opção da abordagem pela análise de conteúdo se deu por entendermos que técnica presta-se aos fins descritivos e explicativos e aos de verificação formulados no problema proposto. Nesse sentido, ainda segundo Bardin (2010), a utilização desta técnica prevê três fases fundamentais.

A pré-análise que é fase de organização do material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional e bem definido, embora possa ser flexível. Esta primeira fase possui três incumbências: a escolha dos documentos a serem submetidos a análise; a formulação das hipóteses e/ou objetivos; e, a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. De forma geral, efetua-se a organização do material a ser investigado. Tal sistematização serve para que o analista possa conduzir as operações sucessivas de análise.

Nessa fase, nossa primeira ação foi fazer a apresentação da pesquisa aos entrevistados e entrevistadas, demonstrando os principais pontos, tais como justificativa, objetivo geral e específicos e os questionamentos. A apresentação foi feita em duas etapas, pois não conseguimos reuni-los em um único momento. Na oportunidade, esclarecemos algumas dúvidas levantadas por eles(as) e apresentamos o cronograma com as futuras ações.

Em seguida, organizamos o roteiro das entrevistas à luz dos cinco objetivos propostos na pesquisa, que contaram em média com três perguntas para cada objetivo, e acrescentamos durante a realização das entrevistas, outras perguntas que se fizeram necessárias.

As entrevistas foram realizadas individualmente no período de 21 de outubro a 3 de novembro de 2021, pela ferramenta do Google Meet e tiveram duração de 40min a 1h, onde estabelecemos somente o horário de início de acordo com o agendamento e disponibilidade de cada um.

A segunda fase consiste na exploração do material, na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas.

Nessa fase, de posse dos resultados das entrevistas fizemos a transcrição dos dados e organizamos as pautas dos seminários de acordo com os indicativos evidenciados nas respostas das(os) entrevistadas(os) em relação à educação para a igualdade de gênero. Optamos por organizar três seminários no período de novembro a dezembro de 2021, que descreveremos detalhadamente na seção posterior.

A terceira e última fase, tratamento dos resultados, ou seja, a inferência e interpretação que consiste em captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado. A análise comparativa é realizada através da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes.

Assim, organizamos, por meio da identificação nas falas, as palavras chaves que compõem as categorias temáticas e na sequência apresentaremos os resultados das entrevistas com suas respectivas análises.

5.4 Discussão dos resultados da pesquisa

Nesta seção, são apresentados os resultados da pesquisa, desde o seu contexto e caracterização dos sujeitos envolvidos, apresentando uma descrição e análises das concepções dos participantes coletados por meio de questionário, das entrevistas e dos seminários.

5.4.1 Caracterização dos participantes

Achamos oportuno apresentar o quadro 5 com as informações básicas sobre os(as) entrevistados e entrevistadas, antes de apresentarmos as análises e

interpretações das respostas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Os colaboradores da nossa pesquisa foram as(os) seguintes: a gestora geral, uma coordenadora pedagógica, duas professoras e um professor das turmas do 1º ano do turno matutino. No entanto, não conseguimos realizar a entrevista com uma professora, sendo que conseguimos somente traçar o perfil e sua participação em dois seminários realizados. Acrescentamos que não revelamos seus nomes verdadeiros, garantindo o direito do anonimato por razões éticas de pesquisa e as identificaremos por códigos criados pela pesquisadora.

Primeiramente buscou-se vislumbrar o perfil formativo dos profissionais participantes da pesquisa. Para isto, foi aplicado um questionário com o objetivo de obter essas informações. O quadro 5 revela o perfil formativo dos participantes da pesquisa.

Quadro 5 – Perfil formativo dos participantes da pesquisa

SUJEITO	FUNÇÃO	FAIXA ETÁRIA	FORMAÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO	RELIGIÃO	ESTADO CIVIL	FILHOS
P1	Professor	Entre 35 a 40 anos	Pedagogia	Entre 5 a 10 anos	Católica	Casado	Sim
P2	Professora	Entre 35 a 40 anos	Pedagogia	Entre 5 a 10 anos	Evangélica	Casada	Sim
P3	Professora	Entre 35 a 40 anos	Pedagogia	Entre 10 a 15	Católica	Casada	Sim
P4	Coordenadora Pedagógica	Entre 35 a 40 anos	Pedagogia	Entre 5 a 10 anos	Evangélica	Casada	Não
P5	Gestora geral	Entre 40 a 45 anos	Pedagogia	Entre 15 a 25	Católica	Casada	Sim

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

É importante pontuar que inicialmente o quadro foi pensado com a intenção de demonstrar o perfil formativo dos(as) professores e professoras, mas durante o processo de investigação percebemos nas conversas que os aspectos da religião, estado civil e a maternidade/paternidade eram predominantes em seus discursos, uma vez que fazem parte de sua constituição enquanto homens e mulheres e impactam na forma de se verem e se situarem no mundo e consequentemente na condução de suas práticas educativas.

A religião como um dos discursos que também justificam a hierarquização das relações entre homens e mulheres, e presente na nossa constituição, possivelmente um aspecto determinante na difusão de preconceitos, intolerâncias e violências no contexto escolar e social, pois a incorporação de uma moral religiosa, muitas vezes não reconhece as crenças, convicções e valores de outros grupos religiosos, bem como das pessoas sem religião, ateus e agnósticos.

O estado civil e a maternidade/paternidade também foram aspectos relevantes em nossa observação, pois em muitos discursos percebemos, principalmente nas falas das professoras, que na educação dos(as) filhos(as), muitos dos companheiros tentam reproduzir a forma como foram socializados, não problematizando e considerando as mudanças ocorridas na sociedade, e que refletem no comportamento das crianças que já nascem num processo mais dinâmico, rápido, interconectado e que as oportuniza exercerem sua autonomia de forma mais objetiva, e que para muitos pais é visto como uma indisciplina e/ou desrespeito, pois são totalmente diferentes da forma hierarquizada e de comando pelo qual foram formados.

Desse modo, é importante levar em conta esses aspectos implícitos nas falas dos(as) entrevistados e entrevistadas, pois a meu ver, eles refletem muito na forma como eles e elas se posicionam em relação a temática, que apresentaremos a seguir.

5.4.2 As entrevistas

Para compreendermos melhor as visões dos sujeitos da pesquisa e construirmos um produto que estivesse em sintonia com as necessidades da equipe, foram aplicados dois roteiros distintos de entrevistas com questões que versam sobre nosso objeto de estudo. Todas as entrevistas foram realizadas via Google

Meet individualmente, em horário combinado com cada participante, com duração em média de 40 minutos cada uma, mas sem tempo pré-estabelecido para que eles pudessem ficar bem à vontade para narrar situações que foram suscitadas durante a entrevista.

As entrevistas aplicadas aos participantes demonstram as concepções acerca das principais categorias que permeiam nosso objeto de estudo, como também evidenciam os desafios que a temática, gênero, apresenta na prática docente em sala de aula e no convívio com os alunos e alunas. Os dados foram organizados em quatro blocos de análise, onde se suscitou unidades de significados e a partir destas organizou-se uma compilação das questões levantadas.

Os blocos receberam a denominação de: i) Importância do tema ii) Entraves na implementação do tema; iii) Prática pedagógica sobre o tema; iv) Contribuição para a inclusão da temática na prática docente.

Quadro 6 – Divisão de blocos de assuntos gerados a partir das entrevistas

BLOCOS	ASSUNTO	CATEGORIAS
I	Importância do Tema	Direitos iguais, preconceito Sociedade machista, Respeito
II	Entraves na Implementaçãodo Tema	Formação Docente, Concepção dos pais, Questões Culturais, Preconceito
III	Prática pedagógica sobre o tema	Falta de instrumentos didáticos, Concepção dos pais, Formação Docente
IV	Contribuição para a inclusãoda temática na prática docente	Diálogo, Formação Continuada

Fonte: Própria autora, 2021.

Bloco I - Importância do Tema

As categorias temáticas deste bloco foram captadas a partir das falas dos participantes quando questionados sobre o que entendiam sobre igualdade de gênero e a importância do tema. Em sua totalidade, demonstraram que consideram o tema gênero como uma abordagem importante e necessária, principalmente, para

entendimento e desmistificação de preconceitos presentes em nossa sociedade em relação à temática.

As categorias recorrentes detectadas nas falas analisadas quanto à concepção sobre igualdade de gênero foram: Preconceito; Direitos iguais; Respeito e Sociedade Machista. Vejamos suas respostas:

Quadro 7 - Entendimento dos entrevistados e das entrevistadas sobre Igualdade de Gênero

SUJEITOS	RESPOSTAS
P1	<i>“Acredito que seria direitos iguais de menino e menina... trazendo aquele principio de isonomia, direito iguais tanto para menina como menino, acho que é... o principio básico da igualdade de gênero”.</i>
P2	<i>“Na verdade é um tema novo para mim... na questão da educação para a igualdade é... trabalhar o respeito em primeiro, que eu entendo é o pra mim é o respeito. A gente tem que desmistificar várias coisas que acontecem ao longo do tempo na nossa sociedade machista”</i>
P3	<i>“Realmente tem muito preconceito, a gente foi criado assim de uma forma, com outros conceitos, o que é de menina é de menina, o que é de menino é de menino, para mim ainda falta muito ainda a entender, a gente não realmente sabe distinguir esse tipo de gênero”</i>
P4	<i>“O principio dela deve ser o respeito, mas é... saber a função de cada um e o papel de cada um na sociedade... vamos dizer assim é um assunto novo”.</i>

Fonte: Pesquisa empírica.

A respeito do entendimento sobre igualdade de gênero, alguns participantes mostraram que realmente se sentem inseguros e em dúvida quanto à temática, ao afirmarem que é um “assunto novo”, e de forma recorrente abordaram o princípio do respeito. A Professora 3, complementa sinalizando que “falta muito ainda a entender”; avalia assim, seu processo de socialização ao questionar: “a gente foi criado de uma forma, com outros conceitos, o que é de menina é de menina”.

A professora 4 trouxe na sua fala a função e o papel de cada um na sociedade. Entretanto, não considera as condições objetivas e subjetivas dos papéis e do modo desigual como são construídas as relações, onde as mulheres não possuem acesso igualitário ao trabalho, aos salários, aos bens e, de maneira geral, como essas desigualdades são naturalizadas e fundadas em concepções convencionais do masculino e do feminino, que se dão numa perspectiva social, histórica e cultural, pois é no âmbito das relações sociais que se constrói os distintos modelos de ser homem e mulher. “Nesse sentido, para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, importa observar não

exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos”. (LOURO, 2014, p. 25).

Destacamos também a fala do Professor 1, que pontua os direitos iguais entre meninos e meninas trazendo o princípio da isonomia. Aqui entendemos que se referiu ao fato de que homens e mulheres sejam livres para fazer suas escolhas, usufruindo das mesmas responsabilidades, direitos e oportunidades.

Quando questionados sobre a importância de trabalhar gênero, obtivemos as seguintes respostas e as categorias:

Quadro 8 - A importância de trabalhar gênero de acordo com os entrevistados e as entrevistadas

SUJEITOS	RESPOSTAS
P1	<i>“A sociedade se mostrou e ainda se mostra um pouco machista...tem aquela cultura do macho, do patriarcado. Hoje a gente vê isso e é algo que tem sido é... pouco discutido, tem sido discutido nem em questões escolares”</i>
P2	<i>“Sim! Eu acho importante porque na verdade assim... nossa sociedade, ela é muito machista... é uma raiz assim muito profunda... e raiz pra gente arrancar é bem difícil né. Aquilo que a gente também traz...dentro da nossa cultura familiar, aquilo que a gente já vivenciou, aquilo que nós aprendemos dentro da família, do contexto familiar a gente acaba levando isso para sociedade.”</i>
P3	<i>“É que realmente a gente vai descobrindo assim...é novas metodologias novo jeito assim... de trabalhar com os meninos e meninas realmente é distinguir realmente... tirar um pouco desse preconceito, saber que existe a diferença, mas que a gente também tem que ter respeito. Pode até ser que nós mesmos adulto... pode ter a dificuldade de aceitar aquilo ali, mas que a gente tenha pelo menos o respeito... é importante demais”.</i>
P4	<i>“Questão do respeito e pela desmistificação, como a nossa sociedade acaba trazendo essa questão do gênero para a sexualidade... confundindo essas duas questões. Se uma menina, aliás mais para o menino... se ele brinca com uma brincadeira feminina pode interferir na questão da sexualidade dele”.</i>

Fonte: Pesquisa empírica.

De acordo com as respostas dos(as) entrevistados e entrevistadas, todos(as) demonstram entender a importância de trabalhar relações de gênero. Situação essa que nos deixou animadas, visto que, embora esteja muito evidente nas falas, principalmente de P2 e P3, duas questões bem importantes: “O que se aprende na cultura familiar” e a “dificuldade dos adultos em aceitarem”, percebemos o reconhecimento dos seus próprios conflitos sobre a temática.

Destacamos que P4 trouxe uma reflexão crítica acerca da temática, uma questão bem comum quando falamos de gênero hoje em dia, a confusão do termo com sexualidade. Tais posicionamentos nos fazem acreditar que estamos caminhando para a construção e conscientização da importância de trabalhar com

esta temática, buscando a desmistificação desses preconceitos e a proposição de que a escola é o locus para lidar com as temáticas de gênero e diversidade.

É importante destacar também como há um núcleo de conexão entre as falas de P1 e P2, que iniciam com o entendimento sobre o papel da cultura como um elemento constitutivo das formas de se inserir no mundo e nas relações sociais que são determinadas pelos grupos dos quais fazemos parte. Nesse entendimento, o conceito de patriarcado é o fundamento que ancora a ideia central de ambas as falas, na medida em que é ele que sedimenta a própria lógica de entendimento sobre as relações sociais, que são significadas pela e dentro da cultura.

Segundo Saffioti (1987), o patriarcado é o mais antigo sistema de dominação-exploração que historicamente temos conhecimento, não se resumindo

A um sistema de dominação, modelado pela ideologia machista. Mais do que isto, ele é também um sistema de exploração. Enquanto a dominação pode [...] ser situada essencialmente nos campos político e ideológico, a exploração diz respeito diretamente ao campo econômico (SAFFIOTI, 1987, p. 50).

Pensando a partir dessa dimensão de dominação, é interessante notar em ambas as falas, palavras que remetem a esse sistema “machismo, cultura do macho” e que permeiam com bastante profundidade a fala de P2, que usa de uma linguagem metafórica para expressar sua opinião acerca desse sistema e sua forma ideológica de construção social, que é o machismo, caracterizando-o na assertiva [...] é uma raiz assim muito profunda, e raiz pra gente arrancar é bem difícil”.

Percebemos ainda na fala de P2, uma continuação sobre o sistema patriarcal, que inicia na instituição social familiar como nossa primeira fonte de referência, mas que não se limita a ela, pois se estende ideológica e politicamente sobre as outras instituições sociais das quais fazemos parte e que integram o tecido social.

É possível também identificarmos na fala de P4, duas velhas fronteiras que mesmo diante das diversas pesquisas e estudos sobre gênero, ainda são difíceis de ser discutidas como eixos de um núcleo de construção. Pois o maior desafio nas práticas sociais dos sujeitos é internalizar a ideia de que as fronteiras entre gênero e sexualidade são constantemente atravessadas, uma vez que a sexualidade como eixo desse mesmo núcleo ainda é “alvo privilegiado da vigilância e do controle das sociedades” (LOURO, 2008, p.21).

Nas falas é importante notar que, apesar de demarcarem o machismo, o patriarcado e o preconceito como formas de dominação e exercício do poder nas práticas de nossa sociedade, também se colocam indiretamente como sujeitos que vivenciam essas práticas, porque estão imersos na cultura que internalizaram socialmente. Mas, por outro lado, abrem a possibilidade de se posicionarem como sujeitos em processo de aprendizado, cuja evidência se expressa em palavras como respeito, desmistificação e diferença.

Bloco II - Entraves na Implementação do Tema.

Neste segundo bloco de análises, as categorias temáticas foram evidenciadas a partir dos relatos dos(as) entrevistados e entrevistadas, quando perguntamos os(as) professores e professoras quais os desafios para a inclusão da temática de relações de gênero no cotidiano escolar e sobre a participação em formação continuada e/ou palestra sobre gênero ou disciplina sobre relações de gênero na graduação e/ou pós-graduação.

Destacamos as seguintes: Formação Docente, Concepção dos pais, Questões Culturais e Preconceito. Vejamos as respostas quanto aos entraves para a inclusão da temática:

Quadro 9 - Os desafios para a inclusão das relações de gênero no cotidiano escolar

SUJEITOS	RESPOSTAS
P1	<i>“Acho que um dos grandes desafios é desconstruir o que eles trazem de casa, trazem da família, pai ensina que meninos devem agir... cordialmente com as meninas, outros pais já tem a visão mais machista, ensinando que esse menino é melhor que a menina, que às vezes a gente tem essa dificuldade.</i> <i>Por que é ensinada que menino é mais forte que a menina, que a menina é sexo frágil, não é isso? sexo frágil e que não tem certas capacidades que não pode atingir certas capacidades por ser mulher, por ser menina, e eu acho que é grande dificuldade de fazer é tentar colocar isso na cabeça da criança de forma que ela entenda que menino pode fazer isso e menina. Um exemplo que aconteceu numa escola que eu trabalhei, foi quando teve um torneio de futebol, fizeram os times dos meninos, só que quando foi pra fazer com as meninas, eles queriam inventar outros tipos de jogos mas femininos, mais as meninas bateram o pé, e quiseram também tivemos uma discussão com a equipe, não as meninas também vão poder jogar vamos participar do como fazer um campeonato para elas também e futebol e fizemos um campeonato para as meninas, então é nessas pequenas ocasiões é que a gente vê mesmo as dificuldades que ainda tem, os comportamentos que ainda tem, da cultura escolar principalmente sobre o respeito do direito das meninas e meninos, basicamente é isso lutar com essa cultura que vem de fora”</i>
P4	<i>“O primeiro desafio é a falta de informação, a falta de informação, inclusive para nos professores que a gente ainda não tem esse conhecimento sobre esse assunto, precisamos aprofundar as nossas pesquisas em relação a isso. O segundo desafio seria a questão dos Pais né, que a gente não sabe de que forma que esse trabalho vai ser aceito pelos pais. É um trabalho que deve começar com os pais né, conversando com os pais sobre a necessidade de começar a trabalhar essa temática e de que forma e mostrar como vai ser trabalhado, para que não haja conflitos”.</i>

Fonte: Pesquisa empírica.

Percebemos nas falas dos(as) professoras(as) que um dos entraves para a inclusão da temática é a questão da família que, na opinião deles e delas, não concordam com a discussão do tema, o que os(as) deixa receosos(as), uma vez que também não se sentem preparados.

Importante notar que esses entraves destacados pelos(as) professores e professoras relacionam-se com o próprio currículo escolar, o qual se estrutura em uma perspectiva de sujeito que geralmente é aceito como “normal” pela sociedade, seguindo o padrão normativo de matriz heterossexual, pois a escola é a instituição em que se produzem subjetividades e identidades sociais, por meio de um sistema de classificações (LOURO, 2014).

Assim, nesse padrão de identidade, alicerça-se também a própria instituição social família, que é atravessada por discursos normativos que regulamentam a vida social e tomam status de verdade, servindo a um regime discursivo de práticas socialmente aceitas dentro de um campo simbólico de poder e saber. Desse modo é

que os sujeitos sociais são constantemente produzidos em determinado contexto em que emergem e fazem surgir certas verdades que são aceitas sob as condições de produção dos discursos (FOUCAULT, 2012).

A professora 4 aponta a necessidade de aprofundar as pesquisas sobre o assunto, para que assim possa envolver a família. O Professor 1, ao narrar uma situação de um torneio de futebol, nos faz refletir sobre como as relações de gênero estão implícitas em nosso cotidiano, ao posicionar-se a favor da realização de um torneio para as meninas, a educação para a igualdade de gênero está sendo trabalhada e são nessas oportunidades que podemos demonstrar para as famílias qual o real significado da temática, desmitificando preconceitos do tipo “futebol é um esporte masculino”. Meninas ao exigirem participar do torneio, estão exigindo um espaço, debatendo questões de gênero e reconhecendo a igualdade entre homens e mulheres.

Nesse sentido, Guacira Louro destaca que os sujeitos não são sempre receptores passivos de imposições sociais “ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente” (LOURO, 2014, p. 65).

Percebe-se que meninas estão cada vez mais cedo reconhecendo seus espaços e precisamos incentivar a buscar de sua autonomia e empoderamento, objetivando romper ciclos de dominação masculina em todos os espaços. Para isso, são necessárias ações permanentes e efetivas no ambiente escolar para que o assunto não silencie e que possamos ter uma sociedade mais justa e igualitária.

Em consonância com uma das categorias evidenciadas em relação às dificuldades de trabalhar a temática de gênero, perguntamos aos(as) entrevistados e entrevistadas sobre a participação deles(as) em: formação continuada e/ou palestra sobre gênero ou disciplina sobre relações de gênero na graduação e/ou pós-graduação.

Quadro 10 – Participação em formação continuada e/ou palestra sobre gênero ou disciplina sobre relações de gênero na graduação e/ou pós- graduação

SUJEITOS	RESPOSTAS
P1	<i>Não!! Pra falar a verdade o que eu conheço é de leitura esporádica, por curiosidade, mas formação específica não</i>
	<i>Não, isso eu posso te responder com toda clareza não foi trabalhada de forma nenhuma</i>
P2	<i>Uma formação, na verdade dentro da educação infantil mesmo, que falava essa questão dos brinquedos. Brinquedo de menino e brinquedo de menina</i>
	<i>Que eu me recorde não. Não</i>
P3	<i>Não! Na realidade esse tema mesmo assim...tu me despertou agora, esse tema foi despertado agora... realmente eu nunca tinha imaginado, não imaginava a importância desse estudo e saber diferenciar</i>
	<i>Eu na realidade não. Não me recorde. Agora sim que eu acredito que deva que eu tenha tido assim alguma coisa assim sobre só na graduação, mas assim, realmente agora não me recorde.</i>
P4	<i>Na verdade a gente, especificamente, relacionada ao tema não, a gente acaba discutindo nas disciplinas de sociologia, História, mas abordar esse tema não.</i>

Fonte: Pesquisa empírica.

Observamos, em tais relatos, que a maioria dos(as) professores e professoras nunca tiveram uma formação específica sobre as relações de gênero. O Professor 1 demonstra um interesse pela temática ao assumir sua curiosidade, mesmo que em leituras esporádicas. Nesse sentido, é preciso pensar sobre a construção da identidade pessoal e profissional do(a) professor(a) e na formação continuada como aspectos fundamentais para um bom exercício docente. “Estar em formação implica em um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista a construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992).

A Professora 4, destaca a importância da temática e que este tema foi despertado agora a partir da apresentação da pesquisa. Percebemos assim que, embora as relações de gênero estejam legitimadas por meio de políticas públicas que inserem a perspectiva de gênero na educação, tais como os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RECNEI, 1998), estas discussões ainda estão muito distantes do currículo escolar e dos cursos de formação inicial de professores. Como pontuam Vianna e Unbehaun (2006, p. 407),

[...] embora esses documentos constituam importantes instrumentos de referência para a construção de políticas públicas de educação no Brasil, a partir da ótica de gênero, contribuído com a formação e com a atuação de

professoras e professores, essas políticas não são devidamente efetivadas pelo Estado.

Dessa maneira, percebemos que os(as) professores e professoras não dispõem, de forma qualificada, de um referencial teórico para inclusão da temática e nem espaços de troca de informações e de discussão de suas práticas que possam promover essas questões no ambiente escolar. Diante disso, o espaço para o diálogo e a troca de saberes e experiências entre professores e professoras constitui-se como uma possibilidade do(a) professor(a) se formar e contribuir para a formação do outro. “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1992).

Por outro lado, é importante destacar que cada professor(a) também deve se sentir responsável por seu próprio processo de formação, na perspectiva de buscar novos conhecimentos necessários para a mudança de suas estruturas de pensamento e de sua prática docente, mais ainda, sobre seu próprio processo de subjetivação, de sua identidade como pessoa e como profissional, pois uma não existe sem a outra, uma vez que:

[...] A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]. Eis – nos de face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos nós. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam com a maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 2000, p. 17).

Em uma visão geral sobre as questões levantadas pelos(as) professores e professoras, apontamos a necessidade de formação, bem como esse espaço de trocas e diálogos possíveis, sem os quais não se pode pensar numa prática docente que articule teorias e práticas, no contexto real do que vivenciam em sala de aula. Também, aliados à necessidade de formação e de adquirirem conhecimentos específicos acerca da temática de gênero, são apontados outros aspectos, como a concepção dos pais nas questões culturais e de preconceito.

Nesse sentido, é preciso perceber que tais aspectos se ligam diretamente aos padrões da sociedade que temos e de como essas concepções são reiteradas por práticas, símbolos, representações e discursos que existem na escola, na família, na

igreja, nas diversas instituições sociais, produzindo os sujeitos e reproduzindo as relações desiguais que atravessam historicamente tais instituições.

Bloco III - Prática pedagógica sobre o tema.

Neste bloco de análises, queríamos identificar ações e práticas pedagógicas sobre o tema, então perguntamos aos(às) professores e professoras sobre as dificuldades em trabalhar a temática, se já presenciaram alguma atitude entre os alunos e alunas envolvendo desigualdade de gênero ou situação relacionada à violência de gênero entre meninos e meninas e como se posicionaram diante de tais situações.

Percebemos que os entrevistados e as entrevistadas tinham pouca familiaridade com a temática e ficou muito evidente que, além da falta de formação, ocorre a preocupação de um possível atrito com a concepção dos pais. Desse modo, podemos considerar importante tratar esta temática com a família para poder evitar preconceitos e discriminações. Entende-se que a família é uma instituição social fundamental para a construção de valores, comportamentos e ideias do que é ser menino ou menina e que se a família for capaz de promover o desenvolvimento de valores de igualdade entre meninos e meninas, contribuirá para o combate de preconceitos e discriminações.

No entanto, é preciso que o(a) professor(a) esteja preparado para essas situações, pois elas estão no dia a dia da escola nas atitudes mais sutis. A formação da identidade profissional docente deve contemplar diferentes discussões, reflexões e saberes docentes necessários para um exercício crítico e conectado com as exigências da realidade escolar e da sociedade. Sobre isso, Pimenta (1996, p. 83), aponta:

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela. Do que decorre um primeiro aspecto da prática escolar: o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores(as) sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica (PIMENTA, 1996, p. 83).

No quadro a seguir, apresentamos as principais questões colocadas pelos(as) professores e professoras em relação às dificuldades em trabalhar a temática. Sobre

esse aspecto, destacaram-se como categorias temáticas: falta de instrumentos didáticos, concepção dos pais e formação docente.

Quadro 11 - Dificuldade em trabalhar a temática

SUJEITOS	RESPOSTAS
P1	<i>Pra falar verdade, sinto certo receio, por que como eu falei a cultura vem de casa, e às vezes a gente pode estar causando um certo atrito entre a escola e família.</i>
P4	<i>Sim! Sinto bastante dificuldade, justamente pelo que já foi colocado, justamente a gente pela questão da sociedade que acaba tendo alguns conceitos ou preconceitos em relação a isso, principalmente os pais.</i>

Fonte: Pesquisa empírica.

Desse modo, para que o(a) educador(a) possa exercer práticas pedagógicas e que trabalhem com as relações de gênero, que busquem uma educação para a igualdade de gênero e que não imprimam o sexismo, é necessário problematizar a formação docente. É preciso investir na formação inicial e continuada do(a) profissional a respeito da importância da temática, de modo que o(a) professor(a) não exerça posturas que reitem o preconceito e a discriminação no espaço escolar e que a concepção dos pais não seja um impedimento para tais discussões.

Outro questionamento feito aos entrevistados e às entrevistadas foi se já presenciaram no ambiente escolar, alguma atitude entre os alunos e alunas envolvendo desigualdade de gênero e como se posicionou, diante de atitudes?

Quadro 12 - Presenciou alguma atitude entre os alunos e alunas envolvendo desigualdade de gênero

SUJEITOS	RESPOSTAS
P1	<i>Já, foi mais ou menos como a história do jogo futebol, foi um projeto que teve na escola, projeto sobre eleição e na hora de disputar os cargos exemplo Presidente, vice-presidente, senador e por aí vai, só que quando era para escolher Presidente candidatos a presidente, a maioria das meninas não queria tinham medo, receio não sei, e quando alguém se candidatava para uma menina geralmente é o restante da turma votava em menino, aí quando chegar na hora de escolher um vice aí que eles escolhiam a menina. Por isso que eu te falei que é uma cultura queta tanto tempo na escola que as meninas acabam se confortando com isso, que a mulher tem aquele papel secundário, aí eu tive que conversar com eles, tive que dizer das várias mulheres que se envolveram na política, falei da nossa presidenta, um maior exemplo, uma mulher que foi presidente, falei para as meninas não terem medo de se candidatar que era um projeto que visava o crescimento delas, o encorajamento delas também.</i>
P2	<i>Olha assim, eu me recordo uma vez, agora veio a cabeça. a questão das cores. Por que a cor rosa geralmente é predominantemente feminina. E aí eu lembro de crianças de três anos né que eu tava em sala e aí a gente sempre pintava né, tinha as atividades de pintura e eu lembro uma vez, não uma vez só mais algumas vezes eu pegava o lápis rosa e às vezes perguntava para ele qual a cor que eles queriam né para explorar, para saber quais as cores que eles já tinham conhecimento. Aí eu dizia tem várias cores, qual vocês querem? e pegava o potinho e pedia pra eles escolherem. Aí um menino disse: Ah tia me dá o rosa, aí outro menino ouviu e disse assim: rumm eu não quero rosa não tia, que rosa é coisa de menina. Aí eu disse: olha ele pode pintar também como rosa, por que rosa é coisa de menina? e ele disse: foi minha mãe que disse, foi minha mãe que disse. E aí assim aquele dia a criança não pegou o rosa. Então assim até mesmo nas cores a gente vê essa. Essa desigualdade essa discriminação vamos dizer assim, por que o rosa de fato é predominantemente feminino. E aí como é questões e aí envolve essa questão da cultura familiar, dos valores, dos princípios que essas crianças elas vêm tendo desde crianças, desde bebês.</i>
P3	<i>Olha assim do tempo que eu estou, na realidade eu não me recordo, eu acredito que tenha passado assim por algum momento assim, mas eu não tô me recordando. E se realmente eu passei eu posso te dizer que eu acredito que eu não tenha interferido muito não, tem como ainda. Como eu te falei né? Não tinha ainda essa mente mesmo para esse tema né? Então eu acredito que se houve algum fato na escola assim que eu no momento eu não tô me recordando, eu acredito também que eu não tenha me envolvido muito.</i>
P4	<i>Como eu já disse, às vezes na questão dos brinquedos né? Naquele dia de levar um brinquedo. E aí essa questão de dizer não esse brinquedo, esse brinquedo é de menina ou na brincadeira na aula de educação física, menina não pode participar disso, menino não pode participar daquilo. E geralmente os alunos, eles tendem a ficar separados, acho que já é até automático.</i>

Fonte: Pesquisa empírica.

Na fala do Professor 1, pode-se analisar que este busca promover a igualdade entre meninos e meninas em sua atuação como professor. Ele mostra ter posturas não-sexistas ao relatar que busca fazer intervenções para que as crianças percebam que não existem diferenças entre o que é dito ser de menino e de menina, que mulheres podem assumir cargos na política, da mesma forma que homens.

Observa-se assim que, naturalmente, pode-se trabalhar uma educação para igualdade de gênero em situações rotineiras que acontecem na escola, pois o currículo não é expresso somente nos documentos oficiais normativos e regulamentares da escola, ele é vivo e dinâmico e pode permitir que se explorem as mais variadas situações cotidianas, tornando-as pedagógicas.

É interessante analisar a fala da professora 2 quando diz: ele pode pintar também com o rosa, por que rosa é coisa de menina? Pois, embora faça esse questionamento, admite a discriminação, mas justifica a cor rosa ser predominantemente feminina. Não se atentando a sua fala contraditória, sem uma visão crítica e reflexiva que pudesse desconstruir esses valores que ainda que sejam da cultura familiar, estão carregados de preconceitos que limitam as possibilidades de as crianças explorarem de forma livre as cores, brinquedos e brincadeiras.

A professora 4 cita em sua fala a questão dos brinquedos e uma automática separação de meninos e meninas, mas não faz nenhuma intervenção no sentido de desmistificar essas práticas deixando assim que se naturalize certas atitudes que poderiam ser bem melhor trabalhadas, no sentido de construir uma educação não-sexista e que promovam a igualdade, contribuindo para que os(as) educandos(as) possam vivenciar de forma espontânea e livre a brincadeira e a imitação de papéis, construindo os modos de ser do que é ser menino e menina de forma livre e igual.

Assim, o(a) educador(a) deve estar atento as suas práticas pedagógicas que, muitas vezes, sem que se perceba, podem colaborar para relações sexistas, mesmo sem que uma palavra seja dita. Sobre isso, Vianna e Finco (2009, p. 272) afirmam:

Homens e mulheres adultos educam crianças definindo em seus corpos diferenças de gênero. As características físicas e os comportamentos esperados para meninos e meninas são reforçados, às vezes inconscientemente, nos pequenos gestos e práticas do dia a dia na educação infantil. (VIANNA; FINCO, 2009, p. 272).

Seguindo nosso roteiro perguntamos se já haviam identificado na escola alguma situação relacionada à violência de gênero entre meninos e meninas, obtivemos as seguintes respostas.

Quadro 13 - Identificou na escola, alguma situação relacionada à violência de gênero entre meninos e meninas

SUJEITOS	RESPOSTAS
P 1	<i>Eu já presenciei muito, já tive muita dificuldade mesmo de separar menino e menina quando a questão é o desentendimento, porque às vezes o menino por ser mais forte, acha que ele é o dono da razão e como as meninas geralmente são mais cabeças inteligentes e são mais argumentativas gente pode dizer assim os meninos perdem a razão e a paciência e querem partir pra violência</i>
P2	<i>Não! Eu trabalho, sempre trabalhei com Educação Infantil, sempre foi meu público. Não me recordo de ter presenciado essa questão de violência não, por ser menino ou ser menina. Por ser mulher ser menina por ser menino né? Não lembro não me recordo.</i>
P 3	<i>Então assim, não lembro de ter ocorrido algum fato assim de violência verbal ou mesmo entre eles. Não! Até porque são crianças pequenas, não me recordo não.</i>
P 4	<i>Não, da violência em si, assim porque eu não tenho muito um conhecimento do que significa a violência de gênero. Porque, muitas vezes, você pensa, você tem um conhecimento, eu que eu tenho um conhecimento limitado em relação ao assunto, então de repente eu posso ter presenciado e por conta da minha falta de conhecimento eu posso não ter considerado como uma atitude de violência.</i>

Fonte: Pesquisa empírica.

A fala do P1 chama atenção por ele ter citado as vivências experienciadas em sua prática pedagógica. Por ter presenciado falas e comportamentos dos(as) alunos e alunas, e a partir da experiência da sua prática, estabeleceu reflexões sobre os conflitos existentes na escola e que precisam de uma postura que possa combater a desigualdade entre os sexos presente na sociedade que muitas vezes são justificadas pelo comportamento agressivo de meninos.

As professoras P2 e P3 afirmam não recordarem de nenhuma situação envolvendo violência de gênero, entre seus(as) alunos e alunas, mas ficou evidente uma certa dificuldade em identificar o que seria violência de gênero, quando pontuam: “até porque são crianças muito pequenas” e “sempre trabalhei com educação infantil”. A P4 reconhece não saber identificar uma violência de gênero e que, por falta de conhecimento, pode ter presenciado alguma cena que não considerou uma atitude de violência.

Quando falamos em violência é muito comum uma certa confusão, pois existem muitos tipos de violência e a de gênero, que é uma violência simbólica, é muito difícil de ser percebida. Werba e Strey (2001, p. 72) assim conceituam a violência de gênero como um fenômeno que “envolve ações ou circunstâncias que submetem unidirecionalmente, física ou emocionalmente, visível ou invisivelmente

as pessoas em função de seu sexo”. Assim, a violência de gênero é qualquer forma de manutenção de relações de gênero desiguais, de manutenção da supremacia do masculino sobre o feminino.

Neste bloco foi possível perceber como a escola está permeada de uma cultura de classificações que reiteram o que as crianças trazem de casa, a partir da concepção dos pais e também são reforçadas muitas vezes pela falta de atitude do(a) professor(a) em relação a uma determinada situação, por não saber como lidar em virtude da ausência de uma formação específica que possa fornecer os subsídios teórico-práticos para desconstruir certos preconceitos e, até mesmo, para detectá-los quando ocorrem simbolicamente através da violência de gênero.

Também pudemos observar que já existe uma atenção dos(as) professores e professoras sobre suas práticas, quando percebem que certas formas de conduzir o seu trabalho não correspondem com uma educação que possa dar visibilidade à igualdade de gênero ou identificar práticas discriminatórias no espaço escolar.

Bloco IV - Contribuição para a inclusão da temática na prática docente.

Neste bloco de análises, buscamos saber dos(as) entrevistados e entrevistadas quais instrumentos e/ou estratégias poderiam auxiliar na abordagem da temática com seus alunos e alunas. E neste último bloco, as categorias temáticas que mais estiveram presentes foram: Diálogo, Formação Continuada. Vejamos suas respostas:

Quadro 14 - Instrumentos e/ou estratégias para auxiliar na abordagem da temática com alunos e alunas

SUJEITOS	RESPOSTAS
P 1	<i>Acho que primeiro lugar, ter conversas entre nós mesmos... entre os professores também... Os professores precisam se informar mais, eu mesmo não tenho certas essas informações que você já deve ter, então se tiver essa troca de conhecimento entre professores vai ser mais fácil gerar novas estratégias para tratar esse assunto em sala de aula, tudo é questão de diálogo, quanto mais a gente dialogar sobre esse assunto... mas a gente vai aprender ...e mais a gente vai ensinar para as crianças de uma forma que eles aprendam para toda a vida. Projetos pedagógicos também sempre são bem vindos.</i>
P2	<i>Assim... primeiramente acredito que o professor, que ele precisa ter isso... é não como, tratar esse tema de forma harmoniosa né? E assim... a ação poderia a escola toda se reunir né? Tem que haver entre a equipe... para que sei lá...montar seu projeto vamos montar um projeto aqui ...então falando sobre isso sobre esse desigualdade.</i>
P 3	<i>No caso seria o que formação? Acho que poderia auxiliar eles é formação continuada... acredito que isso aí seria um meio de abrir mais a mente deles...mais algum tipo de recurso alguma coisa assim... realmente para um trabalho direitinho para a temática. A formação continuada seria ideal. No caso da nossa clientela, como são crianças muito pequenas, vídeos, rodas de conversas, mostrar exemplos mais assim... vivos, mais presentes na vida deles, no vídeos. Eu acredito muito nos vídeos porque elas prestam mais atenção.</i>
P4	<i>Eu acredito que vídeos educativos, sobre o assunto, brincadeiras, brincadeiras como a gente já conversou a questão de trazer a teoria e aliar a prática, você tentar trazer um pouco da prática pra sala de aula.</i>

Fonte: Pesquisa empírica.

O professor 1 enfatiza a necessidade do diálogo entre os(as) professores e professoras como um primeiro passo a direcionar o trabalho na escola, a professora 2 concorda também com esse movimento e pontua uma conversa de forma harmoniosa com toda a equipe escolar, pois todos precisam estar envolvidos e dispostos a trabalhar as relações de gênero numa perspectiva igualitária. A professora 3, embora com um certo receio ao responder, pergunta: “No caso seria uma formação?” E deduz assim que uma formação continuada poderá auxiliar na abordagem na temática. Diante disso, é importante que a escola esteja pronta para favorecer a construção da igualdade entre meninos e meninas, modificando, ao invés de reforçar, padrões que podem vir a refletir a desigualdade e discriminação entre os sexos.

Em uma visão geral das respostas dos entrevistados e das entrevistadas, percebemos que no Bloco I, as categorias “Direitos Iguais” e “Respeito” estiveram

como tônica central dos discursos, o que nos leva a identificar que ao elencarem essas duas categorias, demonstram como eles percebem a sociedade demarcada pela falta de igualdade e desvalorização das diferenças e da diversidade e que as relações de gênero são pautadas em relações desiguais e, assim, precisam estar reguladas pelo respeito, embora não sejam compreendidas por eles e elas num contexto histórico de reprodução de desigualdades que tem marcas desde a infância e, assim, precisam ser problematizadas e discutidas nos espaços escolares com vistas a construção de uma sociedade menos desigual para meninos e meninas, homens e mulheres.

Nos blocos 2 e 3, a falta de formação docente esteve como uma das categorias que se repete em cada um dos blocos, alinhada com a outra resposta, concepção dos pais. Percebemos assim que a formação docente como uma demanda educacional está diretamente relacionada com o receio da concepção dos pais, uma vez que não se sentem preparados.

Entretanto, precisamos pensar que, por mais embasados teoricamente que estejamos, a concepção dos pais sempre será uma barreira a enfrentar e é por meio das discussões e problematizações com esses atores que iremos proporcionar contribuições significativas para uma educação igualitária de meninos e meninas, mas para isso precisam de um ponto de partida.

Já no último bloco, a categoria formação continuada foi uma das mais elucidadas como estratégia que mais contribuiriam para a inclusão da temática. Porém, para além da necessidade de uma formação continuada que é uma realidade, haja vista não fazerem parte dos processos formativos dos professores e professoras, achamos importante pontuar a categoria diálogo, que também foi evidenciada pelos entrevistados e entrevistadas como esse ponto de partida para inclusão da temática a partir do parar para refletir.

Essa experiência foi constatada também com a realização dos nossos seminários onde os(as) professores e professoras puderam refletir sobre suas práticas por meio de diálogos construtivos e desconstrutivos e também tiveram a oportunidade de contribuir com a elaboração do Produto Educacional, partindo de suas reais necessidades e anseios.

5.4.3 Os seminários

Com base nos resultados obtidos por meio de entrevistas feitas com a equipe da U.E.B. Moranguinho, constatamos algumas lacunas no entendimento sobre as relações de gênero, além da necessidade formativa e reflexiva sobre a educação para a igualdade de gênero. Dessa forma, pensamos em uma proposta de Seminário como um espaço de reflexão sobre nossa constituição, enquanto mulheres e homens, professores e professoras, e também sobre o processo de socialização e como isso reflete em nossas práticas educativas, além de proporcionar o entendimento de algumas questões básicas sobre a temática da educação para igualdade de gênero.

Dessa forma, elaboramos um roteiro que contemplasse aspectos fundamentais para a compreensão das relações de gênero, em específico ao trato das mesmas no ambiente escolar, bem como os conhecimentos necessários para a construção de uma educação para igualdade de gênero.

As atividades foram distribuídas conforme o quadro a seguir:

Quadro 15 – Cronograma dos seminários

CRONOGRAMA DOS SEMINÁRIOS		
DATA	SEMINÁRIOS	RESPONSÁVEL
18/11/2021	1. Os princípios da Igualdade de gênero (Movimento feminista, os discursos, legislações)	Profa. Dra. Elisângela Amorim Profa. Letícia Régia GomesSouza
	2. Sub-representação histórica das mulheres nas carreiras científicas e tecnológicas	
	3. Como a família e a escola reforçam os papéis de gênero.	
	4. A socialização do gênero: Comportamentos, espaços, saberes, brinquedos e brincadeiras.	
29/11/2021	1. A Cultura familiar X Igualdade de gênero	Profa. Ma. Claudia Simone Carneiro Lopes
	2. O que é Violência de gênero?	
02/12/2021	1. Formar-se para informar - Discussões para construção do Produto Educacional.	Profa. Dra. Elisângela Amorim Profa. Letícia Régia GomesSouza

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Foram realizados três seminários, entre os meses de novembro e dezembro de 2021, com duração em média de 2 horas e ocorreram por via plataforma Google Meet. Foram momentos muito significativos, de formação e autoformação, onde pudemos aproximar os(as) participantes do objeto da pesquisa para que estes(as) pudessem refletir sobre suas constituições enquanto sujeitos e também sobre suas práticas educacionais.

O primeiro Seminário, no dia 18 de novembro de 2021, contamos com a presença dos 03 professores e professoras, a coordenadora pedagógica, e a gestora da escola, além da convidada Profa. Delza Cristina, mestrande da 5ª turma do PPGEB. Abordamos no primeiro momento, os princípios da igualdade de gênero, fazendo um resgate da história das mulheres, evidenciando suas vivências silenciadas pelo sistema patriarcal de dominação, apresentando os discursos (culturas, leis, costumes e religiões) que legitimavam essa ordem e a importância do movimento feminista para a consolidação de políticas públicas, bem como o resgate de algumas conquistas ao longo dos anos. No tocante a sub-representação histórica das mulheres nas carreiras científicas e tecnológicas, trouxemos alguns dados de predominância de matrículas do sexo masculino nas áreas de exatas, científicas e tecnológicas. Ilustramos esse momento:

Imagem 1 – Primeiro Seminário

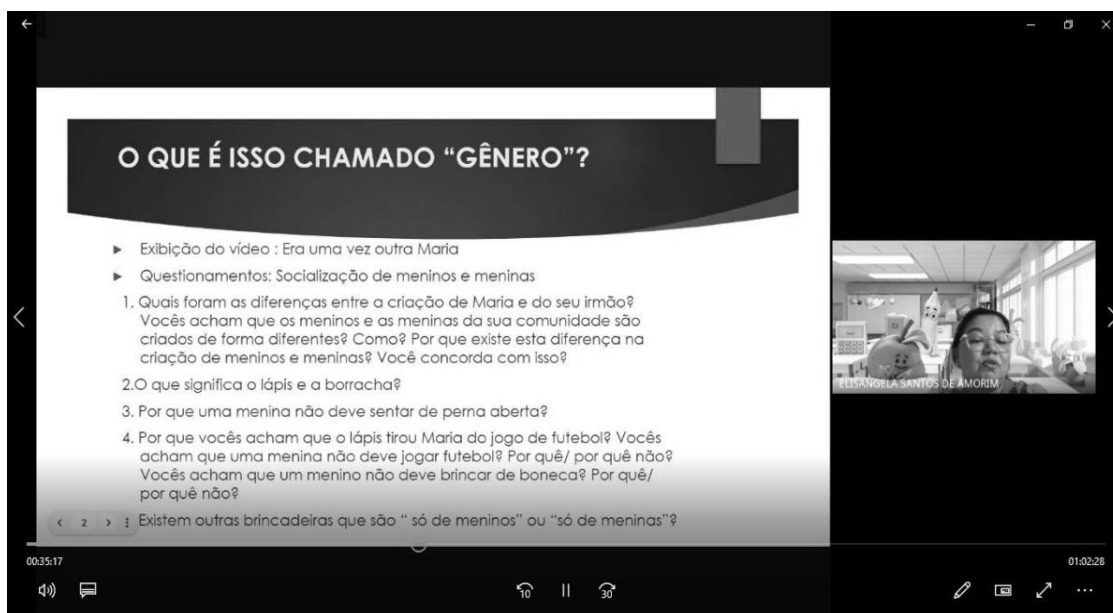


Fonte: elaborado pela autora, 2021.

No segundo momento, conduzido pela Profa. Dra. Elisângela Amorim, tratamos como a família e a escola reforçam os papéis de gênero e a socialização do gênero: comportamentos, espaços, saberes, brinquedos e brincadeiras, trabalhando as relações de gênero na primeira infância.

Iniciando com a exibição do vídeo “Era uma vez outra Maria”, que trouxe reflexões sobre o processo de socialização de meninos e meninas, nas questões referentes às divisões das tarefas domésticas, as brincadeiras e brinquedos, a cobrança da sociedade sobre os padrões e comportamentos esperados para meninos e meninas, por meio do enquadramento do corpo, que não estimula a construção da autonomia das crianças, bem como uma reflexão sobre como esses processos ainda hoje são reproduzidas por nós.

Imagem 2 - Apresentação da Professora Elisângela



Fonte: elaborado pela autora, 2021.

No tocante à divisão das tarefas domésticas, que revelam de uma maneira geral, uma não divisão, nos remetem a uma necessidade de desconstrução dessas relações entre homens e mulheres que ao longo da história foram construídas e normatizadas e que correspondem aos interesses de uma sociedade que privilegia os homens.

Sob esta ótica, destacamos a fala do professor 1: “De certa forma, eu estou envergonhado, eu falo isso, porque geralmente o que a gente vê mesmo nas casas, pelo menos quando eu era menor era assim, eu ficava ali em casa cuidando dos

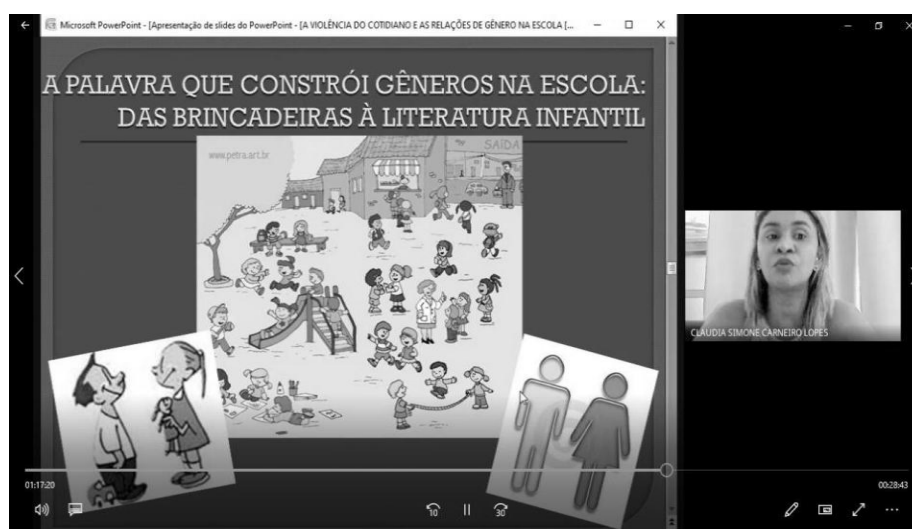
meus, estudando, cuidando de meus afazeres, de brincadeiras de menino, enquanto minha irmã tinha que ajudar minha mãe dentro de casa nos afazeres e isso era visto como normal”.

O professor 1 faz essa fala sobre seu processo de socialização e consegue assim reconhecer como as normas e condutas dos adultos constroem relações desiguais entre meninos e meninas, uma vez que estas são criadas para o trabalho doméstico e meninos para serem livres.

Diante disso, é importante evidenciar como esses momentos de reflexão de professores e professoras sobre esse processo, conduzindo-os(as) a questionar suas práticas educacionais e pessoais de modo que possam contribuir, por meio de sua prática educativa, para modificar padrões que podem vir a refletir a desigualdade e discriminação entre os sexos, visando não favorecer um sexo em detrimento do outro.

O segundo Seminário foi realizado no dia 29 de novembro de 2021, conduzido pela Profa. Ma. Cláudia Simone. Estiveram presentes uma professora, a coordenadora pedagógica e a gestora da escola. Na ocasião discutimos as dificuldades de trabalhar a igualdade de gênero na escola por conta da cultura familiar que carrega preconceitos e concepções equivocadas sobre as relações de gênero. Foram dados alguns exemplos de violência de gênero contextualizando-as dentro da violência simbólica e como ela está presente em todos os lugares sociais que vivemos e contribui para a construção da identidade de gênero na escola.

Imagem 3 – Segundo seminário



Fonte: elaborado pela autora, 2021.

A Professora Claudia iniciou contando um pouco da sua trajetória profissional e como ela foi ressignificada a partir dos trabalhos com as relações de gênero e diversidade. Em seguida fez uma provocação, com a seguinte pergunta: O que você deixou de fazer por ser mulher, seja na fase da infância, adolescência ou fase adulta? E trouxe dados de uma pesquisa com esse questionamento, realizado com mil mulheres, trazendo as respostas de algumas mulheres e meninas de diversas idades.

Percebemos nesse segundo seminário, que as professoras estavam mais à vontade com as discussões trazendo muitas situações pessoais de suas vivências e experiências profissionais.

Vejamos os relatos das professoras 2 e 4 que participavam do Seminário:

Sim! Acho que na verdade a nossa geração, eu acho que a maioria de nós de alguma forma, em algum momento já deixou. Por exemplo, na minha infância eu não podia jogar bola né? Às vezes a gente jogava, eu e as meninas com os meninos, mais escondido. Porque não podia jogar bola com os meninos, não podia ir para todos os lugares, alguns lugares era local de homens e outros era local que as mulheres podiam (Informação verbal²²).

Eu não me recordo, vou ser sincera porque eu fiz tanta coisa na minha infância e adolescência... eu brincava de bola viu! Na verdade, eu estudava naquela escola onde era a “sainha de preguinha”, mas aí eu botava o shortinho por baixo e quando eu pulava elástico, e os meninos ficavam tudo querendo olhar a calcinha. Mas eu não me recordo desses momentos [...] até porque na escola tinha atividade física e eu sempre jogava vôlei e futebol.

Dentro da escola eu não me recordo, eu não lembro desses momentos de ser reprimida dentro da escola. Mas dentro de casa a gente sempre teve, eu sou a caçula, são 7 mulheres e 2 homens então as mulheres reinavam, mas eu lembro assim que quando antigamente, a questão de ir pra festa, tinha que ir pra festa numa certa idade, e os meninos não, eles iam mais cedo e as meninas não, tinha que ter uma certa idade e eu afoita pra ir. Mas lembro que uma vez minha mãe deixou eu ir com minhas irmãs, antes de completar 16 anos (Informação verbal²³).

A professora 4, consegue responder prontamente o que deixou de fazer por ser menina na sua infância: “Jogar bola”. Embora fosse algo proibido pelos pais, na concepção dela hoje como adulta, é somente uma brincadeira como outra qualquer, pode ser que até na fase da infância, ela não visse problema em jogar bola, mas era proibido e o proibido não podia ser questionado, mas era desobedecido. A professora 2 sentiu dificuldades em lembrar de alguma proibição dentro da escola,

²² Professora 4.

²³ Professora 2.

somente se recorda das proibições dentro de casa, em relação às festas em que os meninos iam mais cedo.

Mas ao falar que precisava “colocar um shortinho por baixo” pra pular elástico, não consegue perceber o enquadramento do corpo das meninas por meio desse uniforme que carrega em si várias repressões, impostas naturalmente pela escola, e que as impedem de brincar, pular, saltar e vivenciar sua infância de forma livre e espontânea. Sobre a escola ser uma instituição que produz desigualdades, Louro (2014, p. 61) pontua:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos [...]. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização.

Notamos assim como a escola vai construindo por meio de normas, regras, uniformes, o modo de ser e se comportar de meninos e meninas. O disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes. Os processos de escolarização sempre estiveram preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres (LOURO, 2000).

Ainda sobre essa questão a professora 2 segue, relatando:

Eu não tenho memórias negativas assim da minha infância e adolescência de que eu fui reprimida por eu ser mulher até porque também, eu trabalhei muito cedo. Com nove, dez anos de idade eu e todas as minhas irmãs né? A gente trabalhou em casa de família muito desde cedo, então eu era muito subserviente a muitas pessoas, eu era de servir os outros (Informação verbal²⁴).

Analizando a fala da professora 2, podemos concluir que ela não percebeu que ao trabalharem desde muito cedo na casa de família, fazendo trabalhos domésticos, ela e as irmãs, faziam parte desse processo de divisão sexual do trabalho, naturalizada ao longo dos anos. E mesmo quando adulta ainda não consegue questionar essas divisões, em que seus irmãos não foram direcionados para esses tipos de trabalhos, somente elas eram responsáveis por serem meninas.

O trabalho doméstico infantil em casa de terceiros é uma das formas mais comuns e tradicionais de trabalho infantil, sendo caracterizado por toda a atividade

²⁴ Professora 2.

econômica realizada por pessoas menores de 18 anos fora de sua família nuclear e pelas quais elas podem ou não receber alguma remuneração (OIT, 2011).

A realização das tarefas domésticas consiste em uma das formas mais sutis de exploração do trabalho de crianças e adolescentes. A Lei n.º 8.069/1.990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA revogou o artigo nº 248 que determinava a regularização da guarda do adolescente para prestação de serviço doméstico. Após a Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, o serviço doméstico foi considerado como uma das piores formas de trabalho infantil, estabelecida em lista no Decreto 6.481 de 02 de junho de 2008 que apresenta também os prováveis riscos ocupacionais e repercussões à saúde de crianças e adolescentes.

Essas regulamentações são muito importantes para garantir a proteção do trabalho de crianças e adolescentes, mas além das legislações é necessário investir em políticas que garantam esse direito. Garantir que crianças tenham acesso a creche, impede, por exemplo, que irmãos mais velhos deixem a escola porque precisam cuidar dos mais novos.

Nesse sentido, o trabalho infantil é uma grave violação dos direitos humanos e priva crianças e adolescentes de uma infância normal, impedindo-os(as) muitas vezes de frequentarem a escola e estudar normalmente, bem como de desenvolverem de maneira saudável suas capacidades e habilidades (OIT, 2021).

Segundo Sara Oliveira, gerente de projetos da organização Plan International Brasil em Salvador, a sociedade acha que é para o bem da menina (trabalhar como empregada doméstica). Muitas vêm do interior para estudar e as pessoas dizem que “pelo menos ela tem casa, comida e está estudando”. Mas na verdade, elas não conseguem conciliar o trabalho doméstico com os estudos.

Para a Coordenadora, o trabalho infantil doméstico ainda mantém uma relação com tempo da escravidão com questões patriarcais, pois “muitos patrões e seus filhos acham que a menina ou a adolescente está à disposição. Isso guarda muita semelhança com o tempo da escravidão.”

Ainda sobre o trabalho doméstico infantil, na fala da professora 2, percebemos que ela ainda não consegue enxergar o processo de exploração e de como suas infâncias foram roubadas.

Na verdade eu tinha nove, dez anos e cuidava de crianças de quatro e cinco anos e eu acordava mais cedo, enquanto a dona da casa tava dormindo e

eu que tinha a responsabilidade muito cedo de arrumar as crianças para ir pra escola. Então foi dos meus nove a quatorze anos, eu trabalhei em casa de família, então assim, eu digo com toda sinceridade, eu não vivi nenhuma situação em que eu pudesse reprimida por ser mulher, não sei se eu era muito inocente, não sei, não sei se as situações eram mais diferentes (Informação verbal²⁵).

Sobre isso, a Fundação Abrinq orienta que a criança precisa de tempo para brincar, estudar, descansar, entre outras atividades. Passar a maior parte do seu dia trabalhando, em uma atividade que exija muita responsabilidade, atrapalhará o seu desenvolvimento integral (FRANZIN, 2015; ABRINQ, 2021).

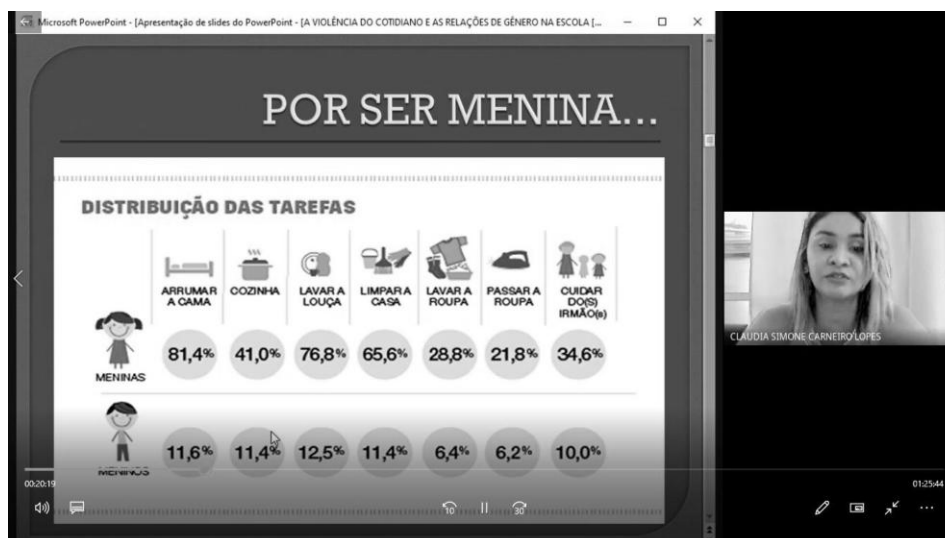
Dessa forma, esses tipos de trabalho contribuem para que crianças e adolescentes deixem a escola mais cedo e/ou impedem o acesso a ela, privando-as da dignidade e liberdade de crescerem desfrutando de todas as etapas da infância e adolescência.

Sobre essa situação, concordamos com Sousa e Guedes (2016) quando afirmam que histórica e culturalmente, especialmente dentro da sociedade capitalista, sempre coube à mulher a responsabilidade pelos cuidados com a casa e com a família, independentemente de sua idade, condição de ocupação e nível de renda. Assim, o trabalho doméstico sempre incidiu sobre as mulheres com base nesse discurso da naturalidade feminina para o cuidado. Por consequência, “a não consideração dos afazeres domésticos como trabalho silenciou e tornou invisível, por muito tempo, relações assimétricas e de poder entre os sexos” (SOUSA; GUEDES, 2016, p. 125).

Seguindo as discussões, uma pesquisa realizada pela Plan fala sobre as distribuições de tarefas domésticas entre meninos e meninas, evidenciando exatamente essa distribuição desigual, aprovada pelas famílias (que são as primeiras instituições), que promovem e reproduzem divisões, que muitas vezes limitam a vida das mulheres ao espaço privado.

²⁵ Professora 2.

Imagem 4 – Apresentação da Professora Cláudia



Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Em seguida, foram apresentados alguns exemplos de violência de gênero na perspectiva da violência simbólica²⁶ de Bourdieu (1990), evidenciamos nas informações das entrevistas que os(as) professores e professoras possuíam dificuldades em identificar a violência de gênero, que se manifesta não apenas pela violência física, mas de forma simbólica e sutil.

A violência simbólica é difícil ser combatida por que elas são internalizadas de forma natural, sejam nas piadas, na linguagem que silencia as mulheres, nos materiais didáticos, nos cartazes que são confeccionados nas escolas, que seguem um padrão de beleza, nas imagens das propagandas de eletrodomésticos, que mostram mulheres felizes, mas que expressam uma opinião sobre o mundo, sobre as divisões e classificações.

É preciso questionar essas ideologias impostas pela sociedade que, como afirma Tiburi (2018), têm uma estrutura de crenças firmadas em uma verdade absoluta, uma verdade que não tem nada de “verdade”, que é, antes, produzida na forma de discurso, eventos e rituais.

²⁶ Violência simbólica – Bourdieu, juntamente com Jean-Claude Passeron, em “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” (1990), parte do pressuposto de que, ainda que por vezes pareçam universais, os sistemas simbólicos (a cultura), compartilhados por um dado grupo social, são arbitrários, uma vez que variam de tempo para tempo e de sociedade para sociedade. Ao ser colocada em prática, a violência simbólica legitima a cultura dominante, que é imposta e acaba sendo naturalizada. Ao chegarem nesse último estágio, os indivíduos dominados não conseguem mais responder ou se opor com força suficiente; muitas vezes, sequer vendo a si mesmos como vítimas, sentindo que sua condição é algo impossível de ser evitado.

Consideramos esse momento muito esclarecedor, pois os professores demonstraram também muita preocupação com concepção dos pais em relação à temática e assim puderam entender como é possível trabalhar relações de gênero em sala de aula com alunos e alunas.

Foi possível exemplificar que trabalhar relações de gênero não necessariamente precisa estar dentro do currículo oficial ou de forma explícita, mas por meio dos posicionamentos, comportamentos e atitudes. É necessário colocar as relações de gênero nesse plano de consciência, ao pensar no planejamento, nos brinquedos, brincadeiras, atividades, leituras, em todas as nossas práticas educativas e treinar esse olhar no sentido de identificar a produção ou reprodução de violências simbólicas de gênero; essa só poderá ser feita por meio da reflexão e questionamentos das práticas que desenvolvemos.

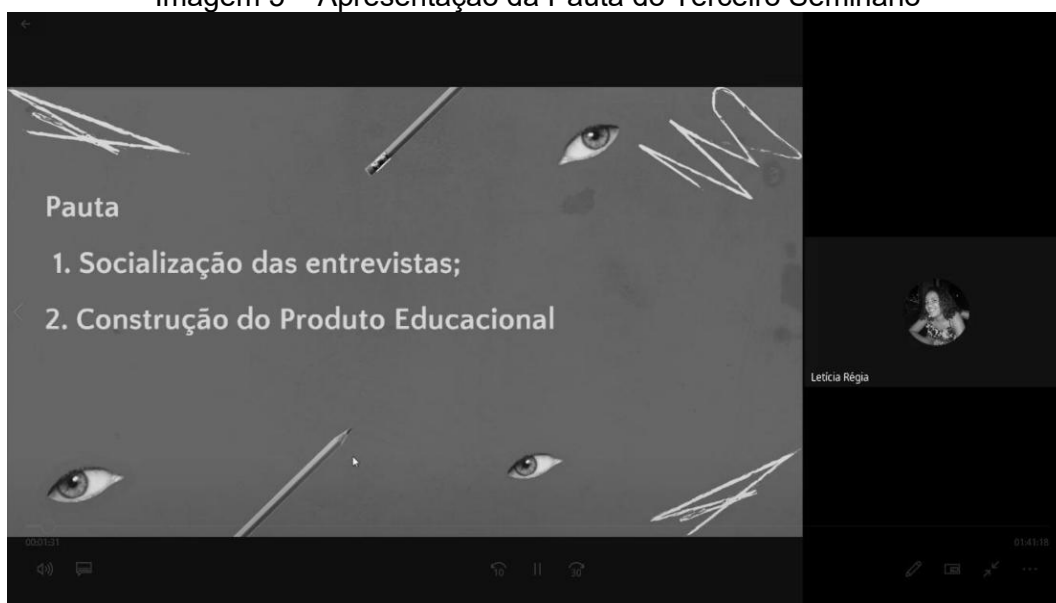
Além das relações de gênero, foi possível também trazer discussões de raça, pois, conforme Sousa e Altmann (1999, p. 56):

É impossível falar de relações de gênero dissociado de raça, pois sendo gênero uma categoria relacional, há de se pensar sua articulação com outras categorias [...], porque gênero, idade, força e habilidade formam um 'emaranhado de exclusões' vividos por meninas e meninos na escola.

Assim, as crianças precisam ter oportunidade, desde a infância, de construir uma imagem positiva de si, já que se tornarão adultos e precisam desenvolver uma autoestima fortalecida de si mesma. Consideramos, imprescindível, a construção dessa identidade positiva, pois as crianças estão imersas num universo social que nega suas identidades, reforça estereótipos e que muitas vezes traz consequências muito cruéis para a autoestima de meninos e meninas.

O terceiro seminário aconteceu no dia 2 de dezembro de 2021, e a pauta contemplava primeiramente a socialização das entrevistas, para que uma retomada das respostas apresentadas por eles(as) evidenciasse pistas para a construção do produto educacional, que era a segunda demanda do dia.

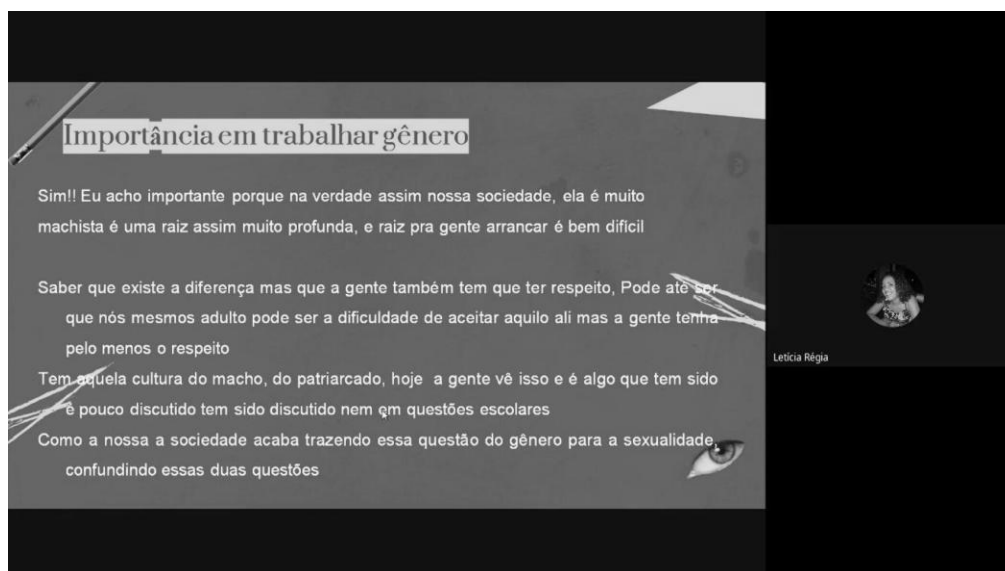
Imagem 5 – Apresentação da Pauta do Terceiro Seminário



Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Após a socialização, os(as) professores e professoras foram se colocando e dando sugestões para compor o Produto Educacional.

Imagem 6– Apresentação da socialização das entrevistas



Fonte: elabora pela autora, 2021.

Desse modo, foi apontado pelo Professor 1, a necessidade de uma sessão no Produto Educacional, onde fosse disponibilizado um histórico das legislações e sanções pertinentes às relações de gênero contextualizando que a Educação, para a igualdade de gênero, faz parte de um movimento internacional e nacional que a partir de estudos sobre os índices das desigualdades, pelas quais mulheres são

afetadas, surge a urgência de políticas públicas que promovam a igualdade de direitos e garantam o pleno exercício da cidadania. Outra sugestão apresentada pelo professor foi de situar a representatividade das mulheres na história, demonstrando seus feitos nas diversas áreas do conhecimento.

A professora 4, pontuou a necessidade de trabalharmos com a família buscando situá-las também sobre a legislação que respalda o trabalho da Educação para a igualdade de gênero, apresentando a Lei nº 14.164, de junho de 2021, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a Prevenção da Violência contra a Mulher nos currículos da Educação Básica, e instituindo a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, em uma linguagem acessível, na intenção de fazê-los compreender a importância da educação para a igualdade, diversidade e respeito mútuo para o pleno exercício da cidadania.

Durante as discussões foi possível também questionar sobre as concepções e preconceitos dos pais sobre o papel do professor da Educação Infantil, e a sugestão apresentada foi fazer um relato de experiências dos pais sobre essa problemática.

Em seguida, refletimos sobre a necessidade de atividades que contemplassem também os alunos, desta forma, discutimos outras sugestões de vídeos e filmes com indicação para os diversos públicos (alunos e alunas), pais, professores e professoras e que pudessem abordar as relações de gênero na perspectiva do esporte, das profissões e da divisão sexual do trabalho, onde cada participante ficou responsável pela produção de uma ficha técnica e de orientações didático-pedagógicas.

Os três momentos no seminário foram de uma imensa satisfação, enquanto pesquisadora, pois perceber nas falas dos(as) professores e professoras, o quanto/como esses momentos fizeram uma transformação/inquietação na forma deles(as) entenderem as relações de gênero, uma vez que são notórios os equívocos e a fragilidade de suas concepções sobre a temática.

Dentro das minhas expectativas, ao planejar os seminários, estavam o rompimento desse silêncio, a provocação e a reflexão, pois o silenciar é negar a presença, de forma sutil, da desigualdade entre meninos e meninas. Provocar professores e professoras, no sentido de fazerem essa reflexão, é sem dúvida o início de um processo de mudança de suas práticas educacionais e de um novo olhar sobre essas questões. Fazê-los(as) parar e pensar sobre as relações de

gênero que se desenvolvem de forma desiguais dentro da escola, sensibilizá-los(as) a partir da consciência dos seus processos de socialização, e como eles moldam nossos comportamentos e atitudes, foram sem dúvida uma das principais conquistas, pois é o pensar que nos transforma.

Essa transformação é nítida quando verificamos na verbalização da professora A, onde disse que aprendeu com a Profa. Claudia, palestrante do II Seminário, que “marido não ajuda, faz a parte dele”, desconstruindo o pensamento de uma cultura machista pela qual ela foi interpelada e que a partir das discussões foi possível questionar.

É premente também relatar, como é evidente nos(as) professores e professoras esse cuidado em abordar o assunto, a preocupação com os pais, a inquietação com a falta de formação, que os capacite para essa abordagem, mas que a partir dos diálogos, depoimentos e esclarecimentos (que foram realizados no Seminário) eles e elas sentiram-se mais atentos(as) e preparados(as) para planejarem e desenvolverem atividades que contemplem a educação para a igualdade de gênero, uma vez que puderam perceber que elas estão presentes e imbricadas em todas as conjunturas da escola.

A partir da imersão e aproximação deles(as), nesse processo de reflexão, foi possível torná-los(as) sujeitos colaborativos e participativos na construção do produto educacional, que era um dos objetivos do tipo de pesquisa que nos propomos a fazer; onde pesquisadores e participantes estão em parceria em torno de um objetivo. Desta forma, avaliamos esses momentos como muito produtivos, e destacamos o terceiro seminário como um dos mais importantes, pois além da troca de experiências, dos momentos de reflexão, conseguimos construir um Produto Educacional de forma colaborativa, o qual apresentaremos a seguir.

5.4.4 Descrição do Produto Educacional

Como parte de todo o processo de construção de nossa escrita, a partir da pesquisa empírica que se insere no campo de uma pesquisa de cunho qualitativo, a criação de um produto final é uma condição dentro dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, na modalidade profissional.

O produto final é um mecanismo de diálogo com os sujeitos da pesquisa, evoca a necessidade de a pesquisadora e o pesquisador olharem para a realidade

não só como um contexto a ser problematizado, mas ainda, a pensar esse contexto de forma interventiva, a partir de uma práxis.

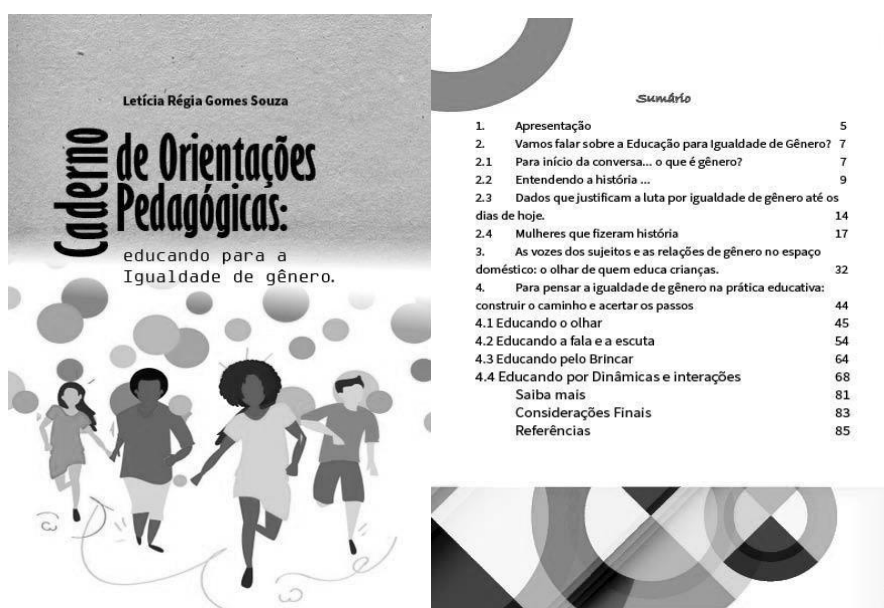
Desse modo, nossa preocupação teve como foco a realidade pesquisada, os sujeitos com quem dialogamos durante todas as fases da pesquisa e como produzir um material adequado a esse público investigado, alcançando os objetivos a que nos propusemos e repensando a possibilidade de novas práticas no contexto escolar observado.

Portanto, assim como todo o processo da pesquisa, nosso produto final está repleto das vozes dos sujeitos com quem dialogamos. Suas percepções, o entorno social em que vivem, o contexto de trabalho, tudo isso está presente de forma direta ou indireta na construção dessa escrita.

De forma colaborativa, a elaboração do produto final traz a contribuição de quatro sujeitos, profissionais da escola pesquisada: um professor, duas professoras e uma coordenadora pedagógica da escola, que puderam a partir das discussões realizadas nas entrevistas e nos seminários, planejarem atividades direcionadas a professores e professoras, alunos e alunas e pais e/ou responsáveis.

O produto em questão foi intitulado “Caderno de Orientações Pedagógicas: educando para a igualdade de gênero” e está estruturado nos seguintes tópicos e sub-tópicos conforme imagem 1.

Figura 2 – Capa e Sumário do Produto Educacional



Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Acrescentamos que este produto educacional está sob a licença do Creative Commons²⁷ devidamente protegido pelas leis de direitos de autor. Traz uma leitura leve, com texto claro e objetivo sobre as concepções que orientam o conceito de gênero e a importância da educação para igualdade de gênero, descrevendo os marcos legais e institucionalizados das políticas de gênero, bem como dados que justificam a luta por igualdade de gênero.

Apresenta também, uma breve biografia de meninas, mulheres e feministas; os relatos de três mães de alunos e alunas da escola campo de pesquisa, sobre como se posicionam diante de algumas situações cotidianas na educação de seus filhos e filhas, dialogando com as falas da autora Chimamanda Ngozi Adiche, em seu livro “Para educar crianças feministas: um manifesto”, que apresenta recomendações sobre educar para a igualdade.

Neste tópico, nossa intenção foi trazer outras vozes que não estão propriamente dentro do ambiente escolar, mas compartilham dele e o interpenetram, uma vez que a cultura familiar interfere diretamente no processo de aprendizagem na escola, porque é parte integrante de quem nos tornamos identitariamente.

Ouvir as mães de algumas crianças é também uma forma de convidar os professores e as professoras que farão uso desse material a agirem pedagogicamente com a capacidade de escuta, não só dos alunos e alunas com quem trabalham, mas das pessoas que também educam essas crianças.

No último tópico, nossa perspectiva é a de pensar o processo de ensinar e aprender, a partir de capacidades inerentes a esse contexto de formação. Por isso, nosso convite é que o leitor e a leitora possa pensar a dimensão de educar, a partir de modos operandis específicos que envolvem capacidades e mecanismos de ação.

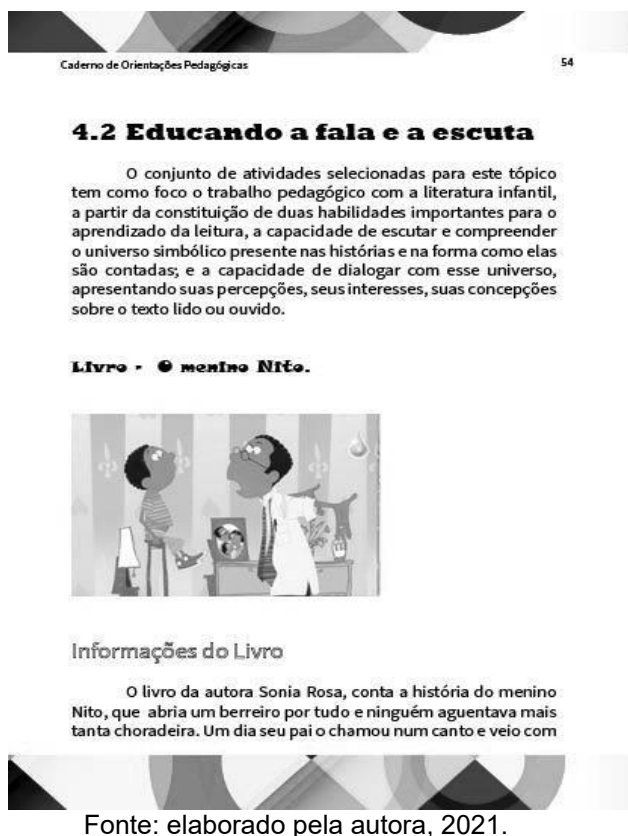
Assim, apresentamos neste último tópico, quatro modos de construir uma proposta de trabalho focada na educação para a igualdade de gênero: educando o olhar, educando fala e a escuta, educando pelo brincar e educando por dinâmicas e interações.

Cada um desses modos de educar é constituído por um conjunto de atividades, para pensar a igualdade de gênero na prática educativa, acrescidas de

²⁷ As licenças Creative Commons têm em comum muitas características importantes. Como licenças ajudam os criadores — a quem, mesmo usando os seus instrumentos — a manter o direito de autor, os seus direitos que permitem que todas as pessoas, distribuam e façam outros usos do seu tempo. — pelo menos, para fins não comerciais. Todos os direitos como licenças Creative são direitos em todos os direitos Creative Commons e/ou direitos de autor e/ou os direitos Estas características comuns compõem uma forma de base.

infográficos que confirmam sobre as várias desigualdades e discriminações por quais meninas e mulheres sofrem até hoje em diversos contextos.

Figura 3 – Atividade do Produto Educacional



As atividades estão devidamente estruturadas com informações sobre o portador textual, a descrição do autor e da autora que propôs a atividade, o link e QR code para acesso, temas abordados e sugestões didático-pedagógicas.

O material está ilustrado, sobretudo, por imagens de meninas negras e brancas; meninos negros e brancos, indígenas, meninas e meninos com deficiência, de modo a reafirmar que todas as crianças precisam conviver em espaços que garantam a igualdade de gênero, independente de sua raça e/ou deficiências. Neste sentido, optamos também por trazer infográficos coloridos e interativos, para reduzir textos muito prolixos, de modo a possibilitar uma leitura rápida, mas com grande concentração de conteúdo e informações.

E por fim, oferecemos algumas indicações de leituras que fazem parte dos referencias da nossa pesquisa, além das literaturas feministas infantis, artigos,

documentários, e sites que consideramos importantes para aprimorar os conhecimentos sobre a temática das nossas leitoras e leitores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa sobre as relações de gênero na perspectiva da Educação para Igualdade de gênero foi uma experiência rica em aprendizagem, tendo em vista os diálogos com os teóricos e teóricas que abordam a temática, bem como com os colaboradores e colaboradoras que se disponibilizaram a participar do estudo, apresentando aspectos relevantes de seus saberes e de suas experiências que nos fizeram entender as particularidades vivenciadas por estes profissionais.

Além dos estudos empreendidos para realização desta pesquisa, foi relevante também as possibilidades da pesquisadora e dos colaboradores e colaboradoras revisitarem suas histórias, as histórias das mulheres, aventurar-se percorrendo seus processos de socialização e reconhecimento de si e perceberem como eles influenciam e impactam nossas vidas, atitudes, valores, nosso olhar sobre o mundo, e conseqüentemente nossas práticas educacionais

A pesquisa de campo permitiu por meio das entrevistas estarmos com os colaboradores e colaboradoras, sem usufruirmos de um encontro presencial, no entanto, esse novo modo de interação, em nossa opinião, favoreceu a troca de experiências vivenciada em cada entrevista realizada, principalmente por se sentirem a vontade por estarem em seus espaços, em suas residências em horários adequados.

Seus relatos foram se somando aos estudos teóricos realizados para compreendermos as suas demandas, como também relacionarmos com dados estatísticos que desvelam as várias desigualdades por quais meninas e mulheres são vítimas. E ainda recorremos às pesquisas que trazem grandes contribuições e apontam a urgência de discutirmos a realidade desigual que persiste entre homens e mulheres nas várias esferas da vida social e que precisam ser discutidas e combatidas também, por meio da educação escolarizada.

Ademais, trouxemos também os marcos legais sobre as políticas de gênero, resgatando o percurso histórico do movimento feminista que foi o impulsionador desta luta, gerando muitos avanços na condição da mulher na atualidade, mas que ainda não foram suficientes. Assim, continuamos a luta por uma sociedade menos desigual, e que só poderá ter esse feito, quando homens e mulheres conseguirem ter os mesmos direitos.

Vale ressaltar que as constatações percebidas nas entrevistas foram decisivas para a construção das temáticas discutidas nos seminários realizados, pois, além de valorizarmos as escutas que os dados revelaram, priorizamos também focar em proposições que rompessem com o receio de trabalhar com as relações de gênero, pela falta de uma formação específica. Contudo, não desconsideramos a importância das formações continuadas, nem mesmo a necessidade da inserção da temática nos cursos de formação inicial.

Considerando as legislações vigentes que orientam um currículo que contemple uma educação para igualdade de gênero e a necessidade de compreendermos como vem sendo discutidas e, ou silenciadas as questões de gênero no espaço educativo, fomos sendo conduzidas pelo nosso propósito inicial de investigar os desafios e as perspectivas que as professoras e professores enfrentam em desenvolver uma educação para a igualdade de gênero. Como também buscamos compreender em que lugares da formação professoras e professores tiveram acesso a conhecimentos relativos às relações de gênero; as dificuldades que as professoras e professores apresentam para trabalharem com as temáticas das relações de gênero na perspectiva da igualdade e as estratégias pedagógicas desenvolvidas para o enfrentamento do preconceito, discriminação e violência de gênero entre meninas e meninos. Para então coletivamente construirmos um Produto Educacional Caderno de Orientações Pedagógicas que contemplasse seus anseios, demandas e que contribuísse decisivamente para a inclusão das relações de gênero, na ação docente, no combate ao preconceito e a desigualdade de gênero no contexto escolar.

Desse modo, consideramos a partir dos referenciais teóricos e da pesquisa empírica que nossos objetivos iniciais propostos, foram alcançados. E partindo de nossas interpretações, constatamos que a falta da inserção dos estudos de Gênero e Diversidade na Formação Docente; A concepção dos pais; As questões culturais e o Preconceito contra a Mulher são os principais desafios que as professoras e professores enfrentam para desenvolverem uma Educação para Igualdade de Gênero.

A elaboração coletiva do Caderno de Orientações Pedagógicas possibilitou que as professoras e professores se percebessem como sujeitos em processo de aprendizagem e de desconstrução de conhecimentos construídos equivocadamente em seus processos de internalizações, em uma proposta desafiadora, mas também

enriquecedora. Considero esse cenário de construção e reconstrução um dos mais fascinantes, pois a aproximação da realidade vivenciada por educadoras e educadores, perceber seus anseios e ter a oportunidade de despertá-los/las para o interesse pela temática, de uma forma leve e tranquila, a partir de processo reflexivo e consciente nos enche de contentamento.

As professoras colaboradoras e os professores colaboradores demonstraram a necessidade e a importância da inserção da temática Educação para Igualdade de gênero nas formações anuais, como uma ação permanente a serem garantidas no Plano Político Pedagógico - PPP da escola, o que evidencia assim, o entendimento e a percepção que as relações de gênero precisam desse espaço reflexivo, de trocas de experiências, e que é possível falar sobre essas questões urgentes em sala de aula; não só é possível como é necessário, mesmo com todas as dificuldades, resistências, formas de pensar arraigadas

No que tange aos lugares de formação que as professoras e professores tiveram acesso a conhecimentos sobre as relações de gênero, constatamos, que os profissionais, não receberam formação para trabalhar com as relações de gênero, na formação continuada e/ou inicial, nem tão pouco dispõem, de forma qualificada, de um referencial teórico para inclusão da temática e nem espaços de troca de informações e de discussão de suas práticas que possam promover essas questões no ambiente escolar.

Os resultados desta investigação apresentam indicações muito precisas com respeito a urgência da inclusão da temática nos cursos de formação inicial de Pedagogia e das licenciaturas, bem como outros cursos da área de Ciências Humanas. Outra alternativa viável são cursos de formação continuada, a exemplo, o projeto piloto do curso Gênero e Diversidade na Escola - GDE, em 2006, resultado de uma articulação entre diversos ministérios (Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e o Ministério da Educação) e realizado por meio de parcerias com universidades federais e estaduais que através de seus diversos núcleos de estudos sobre gênero e sexualidade se disponibilizaram a ofertar o curso GDE aos profissionais da educação das redes públicas estaduais e municipais de ensino de todas as regiões do país, mas que alcançaram um número tímido de participantes.

Por outro lado, é importante destacar que cada professora e professor também deve se sentir responsável por seu próprio processo de formação, na

perspectiva de buscar novos conhecimentos, como foi percebido durante nossos seminários e em especificamente no último, onde planejamos atividades que se consolidaram em um Caderno de Orientações Didáticas que tivemos alguns professoras e professores como propositores .

Constatamos também que o diálogo e a formações continuadas são as estratégias pedagógicas que as professoras e professores elegeram para auxiliarem no enfrentamento do preconceito, discriminação e violência de gênero entre meninas e meninos. Nesse processo, percebermos em seus discursos, o diálogo, como um primeiro passo para esse enfrentamento do preconceito, discriminação e violência de gênero entre meninas e meninos.

A realização dos Seminários foi uma das técnicas que utilizamos em nossa pesquisa e que possibilitaram aos professores e professoras um maior envolvimento com a temática. Assim, puderam reconhecer as diversas formas de violência de gênero, que por vezes nossos alunos e alunas são submetidos de formas veladas ou mais explícitas, como também os preconceitos que estão impregnados nas práticas docentes e que discriminam meninas e meninos como consequência do machismo, da dominação masculina e do exercício de poder de uma cultura que internalizamos socialmente.

Em nossa análise, consideramos termos contribuído, para a ampliação de pesquisas aplicadas no campo da educação para as relações de gênero, sobretudo no que tange à Educação para Igualdade de Gênero, e consideramos que os colaboradores e as colaboradoras da pesquisa sentem-se mais preparando para atuarem por uma educação não-sexista, após experimentarem mudanças nas suas concepções a partir da reflexão provocada pelas vivências nos seminários, que os/as fizeram compreender melhor de que forma podemos contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

Acreditamos ainda, que a realização desta pesquisa contribuiu significativamente para nosso processo de desenvolvimento pessoal e profissional, pois nos permitiu aprofundar conhecimentos acerca da estrutura social, onde pudemos também reconhecer uma série de preconceitos, discriminação que estão cristalizados no nosso perfil tanto pessoal, quanto profissional.

Outro ponto a se destacar na construção deste trabalho foi a possibilidade de muitos aprendizados, dentre eles a importância da reflexão como um exercício fundamental para o constante aprimoramento da qualidade da prática docente. Do

mesmo modo, ter tido a oportunidade de estar em contato com os professores/as, saber de suas vidas, do seu trabalho, conhecer as suas inquietações, as suas crenças e compartilhar também com eles e elas nossas experiências foi algo bem gratificante, pois, assim pudemos construir novas referências para pensarmos sobre nós, revendo práticas, aceitando novos desafios e adquirindo novos conhecimentos.

Enfim, reafirmamos nosso posicionamento político, de uma mulher negra e feminista que continuará em quaisquer dos espaços que estiver, lutando por uma Educação para Igualdade de gênero. Lutando para que meninos e meninas possam crescer livres de práticas sexistas, que possam se reconhecerem como são e não como prescrevem os estereótipos de gênero.

Por isso, finalizamos esse trabalho parafraseando as ideias de Chimamanda Ngozi Adichie, para reafirmamos nosso compromisso de continuarmos a escrever... “Escolher escrever é rejeitar o silêncio”.

REFERÊNCIAS

- ABRINQ. Fundação Abrinq. **Cenário da infância e da adolescência no Brasil 2021**. 1. ed. São Paulo: Fundação Abrinq, 2021. Disponível em: <https://www.fadc.org.br/sites/default/files/2021-04/cenario-da-infancia-e-da-adolescencia-2021.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- ABRAMOWICZ, A. **A menina repetente**. Campinas: Papirus, 1995.
- ADICHIE, C. N. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- ADICHIE, C. N. **Sejamos todos feministas**. Tradução Christina Baum. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ALVAREZ, S. E. **Engendering democracy in Brasil**: women's moviments in transición politics. Pinceton: Princeton University Press, 1990.
- ALVAREZ, S. et al. Encontrando os feminismos latino-americanos e caribenhos. **Revista Estudos Feministas**, v. 11, n. 2, 2003.
- ALVES, J. E. D.; PINTO, C. R. J.; JORDÃO, F. **Mulheres nas eleições 2010**. / José Eustáquio Diniz Alves; Céli Regina Jardim Pinto; Fátima Jordão (Org.). – São Paulo: ABCP/Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2012.
- ALVES, B. M. A luta das sufragistas. In: HOLLANDA, H. B. de (Org.). **Pensamento feminista brasileiro**: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.
- ALVES, B. M.; PITANGUY, J. **O que é feminismo**. 6. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- AMORIM, E. S. de. **Trajetória educacional de mulheres em assentamentos de reforma agrária na região tocantina – MA**. 2007. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.
- AMORIM, E. S. de. **De-Colonialidade de saberes e práticas educativas de professoras em assentamentos rurais no Estado do Maranhão**. 2017. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2017.
- AUAD, D. **Relações de gênero nas práticas escolares**: da escola mista ao ideal de co-educação. 2004. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BELTRAO, K. I.; ALVES, J. E. D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136. São Paulo, jan./abr. 2009, pp.125-156.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria J. Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

BOURDIEU, P. O Campo Científico. In: ORTIZ, Renato (org.). 1983. **Bourdieu – Sociologia**. São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 39. p. 122-155.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2004.

BRASIL. Centro de Estudos e Pesquisa em Saúde Coletiva. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília, DF: SPM, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 2 fev. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas nº. 1/92 a 52/2006. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.

BRASIL. Decreto nº 8.030, de 20 de junho de 2013. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República e remaneja cargos em comissão. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 jun. 2013c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d8030.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

BRASIL. **Lei nº 12.314, de 19 de agosto de 2010**. Altera as Leis n. 10.683, de 28 de maio de 2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, n. 8.745, de 9 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, e 8.029, de 12 de abril de 1990, que dispõe sobre a extinção e dissolução de entidades da administração pública federal; revoga dispositivos da Lei n. 10.678, de 23 de maio de 2003; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 ago, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12314.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 19 maio 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso

em: 10 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório educação para todos no Brasil 2000-2015**: versão preliminar. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013a.

BRASIL., Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. **Gênero e diversidade sexual na escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: MEC/SECAD, 2007. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad4_gen_div_prec.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. **Documento de apresentação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)**. Brasília, DF: Secad, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Relatório de gestão da Secad – 2004**. Brasília, DF: Secad, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18641-secadi-relatorio-gestao-mec-2004-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais: pluralidade cultural. Brasília, DF: MEC/SEF, v. 10.1, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais: orientação sexual. Brasília, DF: MEC/SEF, v. 10.5, 1997b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais: ética. Brasília, DF: MEC/SEF, v. 8, 1997c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Comunicação Social. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria de Comunicação Social, 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem homofobia**: Programa de Combate à Violência e à Discriminação Contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual. Brasília, DF: Ministério da Saúde,

2004b. Disponível em:

https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em: 17 maio 2020.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília, DF: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013b. Disponível em:

https://oig.cepal.org/sites/default/files/brasil_2013_pnpm.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

BRUSCHINI, C. et al. Trabalho, Renda e Políticas Sociais: avanços e desafios. In: **O Progresso das Mulheres no Brasil 2003–2010**. BARSTED, L. L.; PITANGUY, J. (Orgs). Rio de Janeiro: CEPIA; 2011.

BUCCI, M. P. D. Direito administrativo e políticas públicas. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, DF, ano 34, n. 133, p. 89-98, jan./mar. 1997.

CAMPOS, M. de L. Feminismo e movimentos de mulheres no contexto brasileiro: a constituição de identidades coletivas e a busca de incidência nas políticas públicas - **Revista Sociais & Humanas**. v. 30, ed. 2, 2017.

CARRARA, S. et al. (orgs.). **Gênero e diversidade na escola**: avaliação de processos, resultados, impactos e projeções. Rio de Janeiro: CEPESC, 2017. Disponível em: http://www.clam.org.br/uploads/arquivo/GDE_Relatorio-10-02-2017.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

CARRARA, S. et al. **Gênero e diversidade na escola**: trajetórias e repercussões uma política pública inovadora. Rio de Janeiro: CEPESC, 2011.

CARVALHO, M. P. de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas**, v. 9. n. 2, p.554-574, 2001.

CARVALHO, M. P. de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-193, jan./jun. 2003.

CARVALHO, M. E. P.; RABAY, G. **Gênero e Educação Superior**: apontamentos sobre o tema. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: Seminário Internacional sobre Racismo, Xenofobia e Gênero, 2001, Durban. **Anais...** Durban, 2001.

CASTRO, M. G. Marxismo, feminismos e feminismo marxista – mais que um gênero

em tempos neoliberais. **Crítica Marxista**, n. 11, São Paulo, p. 98-108, 2000. (Dossiê Marxismo e Feminismo).

CAVIEDES, E. G.; FERNÁNDEZ, P. P.; BARRIENTOS, A. V. Acceso a la educación y socialización de género en un contexto de reformas educativas. In: CAVIEDES et al. (orgs). **Equidad de género y reformas educativas**. Santiago de Chile: Hexagrama - FLACSO-IESCO, 2006, pp.7-50.

COMISSÃO ESPECIAL DO IMPEACHMENT. **Parecer nº 1, de 2016**. Referente à admissibilidade da DEN nº 1, de 2016.

COMISSÃO ESPECIAL DO IMPEACHMENT. **Resolução do Senado Federal nº 35 de 31/08/2016**. Denúncia por crime de responsabilidade, em desfavor da Presidente da República, Dilma Vana Rousseff, por suposta abertura de créditos suplementares por decretos presidenciais, sem autorização do Congresso Nacional.

CONNELL, R. Políticas da masculinidade. **Educação e Realidade**, v. 2, n. 20, 1995.

CORRÊA, J. S. As contribuições do programa bolsa família: inclusão e permanência escolar. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: Anped, 2012.

DELPHY, C. **L'ennemi principal, Économie politique du patriarcat**. Paris: Ed. Syllepse, 1998.

DIAS, V. de O. O princípio da igualdade e o androcentrismo na ciência jurídica brasileira: a luta da mulher por igualdade e justiça social. **Revista Âmbito Jurídico**, 2013.

DUARTE, C. L. Feminismo e literatura no Brasil. **Mulher, mulheres**, v. 17, n. 49, 2003.

DUARTE, C. L. Feminismo e Literatura: discurso e história. **O Eixo e a Roda**, v. 9, n. 10, p. 195–219, 2003.

DUARTE, C. L. Feminismo: uma história a ser contada. In: HOLLANDA, H. B. de (Org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

FALS BORDA, O. El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis. In: FARFÁN, N. A. H.; GUZMÁN, L. L. **Ciencia, compromiso y cambio social**. 1. ed. Buenos Aires: El Colectivo - Lanzas y Letras - Extensión Libros, p. 214-239, 2012.

FARAH, M. F. S. Parcerias, novos arranjos institucionais e políticas públicas no nível local de governo. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 119-44, jan. /fev. 2001.

FARIA, N.; SILVEIRA, M. L.; NOBRE, M. **Gênero nas políticas públicas: impasses, desafios e perspectivas para a ação feminista**. São Paulo: Sempreviva Organização

Feminista, 2000.

FERREIRA, V. A globalização das políticas de igualdade entre os sexos. Do reformismo social ao reformismo estatal. **Ex aequo**, 2000.

FERREIRA, V. A segregação sexual do mercado de trabalho: perspectivas teóricas e políticas. **Revista Sociedade e Trabalho**, n. 6. p. 39-56. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 1999.

FERREIRA, M. M. **As Caetanas vão à luta**: a trajetória do movimento feminista no Maranhão face as políticas públicas. 269f. (Dissertação). Mestrado em Políticas Públicas) São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 1999.

FERREIRA, M. Movimento de mulheres e feministas e sua ação anticapitalista no Brasil e Maranhão. **Revista de Políticas Públicas**, [S. l.], v. 18, p. 359–367, 2014. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/2727>.

FERREIRA, V. A globalização das políticas de igualdade entre os sexos: do reformismo social ao reformismo estatal. In: GODINHO, T.; SILVEIRA, M. L. (Orgs.). **Políticas públicas e igualdade de gênero**. São Paulo: Coordenadora Especial da Mulher, 2004. p. 77-102.

FIGUEIREDO, M. A evolução do feminismo no Brasil. In: COSTA, A. A. A.; SARDENBERG, C. M. B. (Orgs.). **O feminismo no Brasil**: reflexões teóricas e perspectivas. Salvador: NEIM/UFBA, 1988.

FONSECA, D. J. **Políticas públicas e ações afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FÓRUM ESTADUAL DE MULHERES MARANHENSES. Violência contra a mulher e a cidadania feminina no Maranhão: Balanço crítico. São Luís, 2003. 56p.

FRAISSE, G. **Musa de la razón**: la democracia excluyente y la diferencia de los sexos. Trad. Alicia H. Puleo. Madri: Cátedra, 1989.

FRANCHINI, B. S. O que são as ondas do feminismo? **QG Feminista**, 2017. Disponível em: <https://medium.com/qg-feminista/o-que-s%C3%A3o-as-ondas-do-feminismo-eeed092dae3a>. Acesso em: 7 out. 2021.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, 2005.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FRANZIN, A. Empresa Brasil de Comunicação. **O que caracteriza o trabalho infantil?** 2015. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/infantil/2015/05/o-que->

caracteriza-o-trabalho-infantil. Acesso em: 02 fev. 2022.

FRASER, N. “Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista”. Tradução de Márcia Prates. In: SOUZA, J. (Org.). **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: Editora UnB, 2001. p. 245-282.

FRASER, N. “Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition and Participation”. In: FRASER, N.; HONNETH, A. **Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange**. London: Verso, 2003. p. 7-109.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. J. T.; CARVALHO, M. E. P. Fundação dos núcleos e grupos de estudos de gênero articulados à REDOR. REDOR, 18. **Anais [...]** Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife-PE, 2014.

GÊNERO e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

GESTOS. Soropositividade, Comunicação e Gênero. **Relatório Luz do Grupo de Trabalho da Sociedade Civil para Agenda 2030**. Disponível em: <http://brasilnaagenda2030.org>. Acesso em: 23 out. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODINHO, T. Construir a igualdade combatendo a discriminação. In: GODINHO, T.; SILVEIRA, M. L. da (Orgs.). **Políticas públicas e igualdade de gênero**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004.

GOMES, R. R. Os “novos” direitos na perspectiva feminina: a constitucionalização dos direitos das mulheres. In: WOLKER, A. C.; LEITE, J. R. M. (orgs.). **Os “novos” direitos no Brasil: natureza e perspectivas**. São Paulo: Saraiva, 2003.

GONÇALVES, R.; ABREU, S. Do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres ao “Machistério” de Temer. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 22, n. 2, p. 753-771, 2018.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa Tomo I: racionalidad de la acción y racionalización social**. Madrid: Taurus, 1987.

HOLLANDA, H. B. de (Org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

HOOKS, B. **O feminismo é pra todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução Bhuvli Libanio. 10. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos ventos, 2020.

ILO; UNICEF. International Labour Office. United Nations Children's Fund. **Child Labour: Global estimates 2020, trends and the road forward**. Nova York: ILO; UNICEF, 2021.

KATIE Bouman: conheça a responsável pela primeira imagem de um buraco negro. **Revista Galileu**, São Paulo, 11 abr. 2019. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/Espaco/noticia/2019/04/katie-bouman-conheca-responsavel-pela-primeira-imagem-de-um-buraco-negro.html>. Acesso em: 10 out. 2020.

LIMA, B. S.; LOPES, M. M.; COSTA, M. C. da. Programa Mulher e Ciência: breve análise sobre a política de equidade de gênero nas ciências, no Brasil. *In*: CONGRESO IBEROAMERICANO CIENCIA, TECNOLOGÍA Y GÉNERO, 11., 2016, Costa Rica. **Anais [...]**. Costa Rica: Universidad Nacional Costa Rica, 2016.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Revista Pro-Posições**, v. 19, n. 2, 2008.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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

MACHADO, R. N. S.; SIMÕES, S. C. S. O GEMGe na formação de epistemes de subversão no campo educacional. **Revista Fórum Identidades**, v. 30, n. 1, 2019.

MADRID, M. **La misoginia en Grecia**. Madri: Cátedra, 1999.

MADSEN, N. **A construção da agenda de gênero no sistema educacional brasileiro (1996 a 2007)**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Instituto de Ciências Sociais. Departamento de Sociologia. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

MARÇAL, L. Igualdade de gênero no ambiente escolar. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 21, 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/21/igualdade-de-genero-no-ambiente-escolar>. Acesso em: 7 out. 2021.

MARIANO, S. A. Incorporação de gênero nas políticas públicas: incluindo os diferentes na cidadania. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2., 2003, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2003.

MAC AN GHAILL, M. "Deconstructing heterosexualities in school arenas". **Curriculum Studies**, v. 4, n. 2. Inglaterra, 1996, pp. 191-210.

MCCANN et al. **O livro do feminismo**. Tradução: Ana Rodrigues. Editora Globo Livros, 2019.

MENEZES, E. T. Verbetes Conferência de Jomtien. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. dos. Verbetes Conferência de Jomtien. *In: Dicionário Interativo da Educação Brasileira: Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/conferencia-de-jomtien/>. Acesso em: 1 out. 2020.

MENUCCI, J. M. Uma História do Feminismo no Brasil. **Caderno Espaço Feminino**, [S. l.], v. 30, n. 2, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/37855>.

MILLET, K. **Sexual Politics**. Garden City: Doubleday, 1970.

MILLET, K. Política sexual. Aguilar, México, 1975.

MILLET, K. **Política sexual**. Valencia: Cátedra, 2017.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOEHLECKE, S. As políticas de diversidade na educação no Governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 461-487, maio/ago. 2009.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina**. O sexismo na escola. Tradução: Ana Venite Fuzatto. São Paulo: Moderna, 1999.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Plano, 2002.

MOTTA, D. da G. **Em busca da imprensa feminina no Século XIX no Maranhão**. São Luís – MA, s. d.

MULHERES brasileiras. **Carta das mulheres**. Destinatário: Aos Constituintes de 1987. Brasília, 26 mar. 1987.

NOGUEIRA, C. **Um novo olhar sobre as relações sociais de gênero: feminismo e perspectiva crítica na psicologia social**. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 2001.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, António (org.). **Vida de Professores**. 2 ed. Porto: Porto editora, 2000.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **O trabalho doméstico remuneradona América Latina e Caribe**. 2011. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasil/documents/publication/wcms_233908.pdf

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Trabalho Infantil. Estimativas globais para 2020, tendências e o caminho a seguir**. 2021. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasil/documents/publication/wcms_813706.pdf. Acesso em: 8 out. 2021.

OIT. Organização Mundial do Trabalho. **2021 Ano Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil**. 2021. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasil/temas/trabalho-infantil/2021-aieti/lang--pt/index.htm>. Acesso em: 02 fev. 2022.

OLIVEIRA, E. M. M. de O. Dez anos de políticas para mulheres: avanços e desafios. In: SADER, E. (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo, 2013.

OLIVEIRA, R. M. R. de. Para uma crítica da razão androcêntrica: gênero, homoerotismo e exclusão da ciência jurídica. **Revista Sequencia**, n. 48, p. 41-72, 2004.

OMS. Organização Mundial da Saúde. Coronavírus disease (COVID-19). **Conselhosobre doença coronavírus (COVID-19) para o público: quando e como usar máscaras**. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/pt/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/when-and-how-to-use-masks>. Acesso em: 20 dez. 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Relatório da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento**. Cairo, 1994.

ONU. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**, Jomtien, 1990. Brasília, DF: Unesco, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por?posInSet=2&queryId=090bbecf-59e4-446c-8044-9442ae7e6111. Acesso em: 10 out. 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Dakar**. Dakar, 2000. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito->

aEduca%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html. Acesso em: 10 out. 2020

OPAS. Organização Pan-americana de Saúde/; Organização Mundial da Saúde.

OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia. Washington, DF, 11 mar. 2020. Disponível em:

https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812. Acesso em: 10 set. 2020.

PERROT, M. Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência.

Dossiê: "História das Mulheres no Ocidente". **Cadernos Pagu** (4) 1995: pp. 9-28.

PERROT, M. História (sexualização da). In: HIRATA, H. (Org.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: UNESP, 2009.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **R. Fac. Educ.**, v. 22. n. 2, p. 72-89, 1996.

PINTO, C. R. J. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

PINTO, C. R. J. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

PIOVESAN, F. Integrando a Perspectiva de Gênero na Doutrina Jurídica Brasileira: Desafios e Perspectivas. In: PIOVESAN, F. **Temas de Direitos Humanos**. 4. ed. Editora Saraiva, São Paulo: 2010.

POLITZER, G. **Princípios Fundamentais de Filosofia**. Tradução de João Cunha Andrade. Ed. Fulgor: São Paulo, 1972.

PONCE, B. J. O tempo no mundo contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, p. 1-20, 2016.

PONCE, B. J. O Currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018.

PONCE, B. J.; ARAÚJO, W. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n.3, p. 1045-1074 jul./set. 2019.

PONCE, B. J.; NERI, J. F. de O. A justiça curricular, a violência sexual intrafamiliar (VSI) e o direito à aprendizagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1208-1233, out./dez. 2017.

PRÁ, J. R. R. Estereótipos e ideologias de gênero entre a juventude brasileira.

Revista Feminismos, Salvador, v. 1, n. 3, p. 1-23, 2013., Disponível em:

<http://www.feminismos.neim.ufba.br/index.php/revista/article/view/76>. Acesso em: 20 out. 2020.

PRÁ, J. R. O feminismo como teoria e como prática política. *In*: STREY, M. N. **Mulher: Estudos de Gênero**. São Leopoldo: Unisinos p. 39-57, 1997.

PULEO, A. H. Filosofia e gênero: da memória do passado ao projeto de futuro. *In*: GODINHO, T.; SILVEIRA, M. L. da (Orgs.). **Políticas públicas e igualdade de gênero**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004.

RABELO, J.; SEGUNDO, M. das D. M.; JIMENEZ, S. Educação para todos e reprodução do capital. **Trabalho Necessário**, Niterói, ano 7, n. 9, p. 1-24, 2009.

REES, T. **Mainstreaming equality in the European Union: education, training and labour market policies**. Londres e Nova Iorque: Routledge, 1998.

RIBEIRO, M. **As políticas de igualdade racial no Brasil**. [S. l.]: FES, 2009. (Análises e Propostas, 35). Disponível em: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/06429.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

RICHARSON, R. J. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, A. V. S. C. Lembrar para não esquecer: qual a importância do Dia Internacional da Mulher? Imprensa Feminista, 2015.

ROCHA, O. C. L. Feminismo e escrita de mulheres no piauí (1875-1925). *In*: Simpósio Nacional de História, 27. **Anais [...]**. Natal – RN, 2013.

RODRIGUES, A. C. de C. **Mulheres: movimentos sociais e partidos políticos**. Centro Feminista de Estudos e Assessoria - CFEMEA, 2001.

ROHDEN, F.; CARRARA, S. O percurso da experiência Gênero e Diversidade na Escola: pretensões, realizações e impasses. *In*: ROHDEN, F. *et al.* **Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação on-line: curso Gênero e Diversidade na Escola**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2008.

ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revistas de Estudos Feministas**, n. 2. Florianópolis, jun./set. 2001, pp.515-54.

ROSEMBERG, F.; MADSEN, N. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. *In*: PITANGUY, J.; BARSTED, L. (Org.). **O progresso das mulheres no Brasil, 2003-2010**. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011.

SADKER, M. **Failing at fairness: how our schools cheat girls**. New York: Touchstone, 1995.

SAFFIOTI, H. I. B. **O poder do Macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, H. Conferência – O Segundo Sexo à luz das Teorias Feministas Contemporâneas. *In*: MOTTA, A. B. da; SARDENBERG, C.; GOMES, M. (Orgs.). **Um diálogo com Simone de Beauvoir e outras falas**. Salvador: NEIM/UFBA, 2000.

SALZSMAN, J. **Equidad y género**: una teoría integrada de estabilidad y cambio. Trad. María Coy. Madri: Cátedra, 1992.

SARAVIA, E. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. (orgs.). **Políticas públicas**: coletânea. Brasília, DF: Enap, v. 1, 2006.

SARDENBERG, C. M. B.; MOTTA, A. B.; GOMES, M. **Um diálogo com Simone de Beauvoir e outras falas**. Salvador: NEIM/UFBA (Coleção Bahianas, n. 5), 2000.

SCHIEBINGER, L. Mais mulheres na ciência: questões de conhecimento. **História, Ciências, Saúde**, v. 15, p. 269-281, 2008.

SEDEÑO, E. P.; CORTIJO, P. A. (Coords.) **Ciencia y género**. Madri: Universidad Complutense de Madri, 2001.

SILVA, C. D. *et al.* Meninas bem-comportadas, boas alunas, meninos inteligentes, mas indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 207-225, 1999.

SILVA, S. M. P. S. *et al.* (orgs.). **Gênero e diversidade na escola**: uma experiência de formação. São Luís: Edufma, 2015.

SILVA, O. M. **Origens da Educação (sexual) brasileira e sua trajetória**. Teresina: NIEPSEF, 2002.

SILVA, D. de P. M. da. Superando as desigualdades de gênero: o papel da escola. **Revista Gênero**, Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero – Nuteg, Niterói, v. 8, n. 1, 2007.

SILVA, E. R. Da. Feminismo radical – pensamento e movimento. **Travessias**, Cascavel, v. 2, n. 3, 2010. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3107>. Acesso em: 7 out. 2021.

SILVA, S. M. da. Constitucionalização dos direitos das mulheres no Brasil: um desafio à incorporação da perspectiva de gênero no direito. **Interfaces Científicas – Direito**. Aracaju. v. 1. n. 01. p. 59-69. out. 2012, p. 61.

SCOTT, J. W. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre:, IE/UFRGS, v. 15, n. 2, jul./dez. 1990 e 1995 (2. ed.). (Mulher e Educação).

SOARES, V. Políticas públicas para igualdade: papel do Estado e diretrizes. In: GODINHO, T.; SILVEIRA, M. L. da (Orgs.). **Políticas públicas e igualdade de gênero**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004.

SOUSA, E. S.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, Agosto, 1999.

SOUSA, L. P.; GUEDES, D. R. A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre

a última década. **Estudos Avançados**, v. 30, n. 87, 2016.

SOUZA, R. G. S. **Gênero e mulheres nas universidades**: um estudo de caso na UFBA. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

STOCO, S. Educação como direito de todos: construindo um sistema nacional de indicadores em direitos humanos. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: Anped, 2013.

SUÁREZ, M.; LIBARDONI, M. O impacto do Programa Bolsa-Família: mudanças e continuidades na condição social das mulheres. *In*: VAISTMAN, Jeni; PAES-SOUSA, Rômulo (orgs.). **Avaliação de Políticas e Programas do MDS – Resultados**. Brasília, MDS/SAGI, 2007, v. 2II, p.119-159, 2007.

TELLES, Norma. **Escritores, escritos, escrituras**. *In*: DEL PRIORE, Mary. (Org.). História das mulheres no Brasil. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000, p. 401 - 442.

TIBURI, M. **Feminismo em comum**: para todos, todes e todos. 8. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

TORRES, R. M. **Educação para todos**: uma tarefa por fazer. Tradução: Daisy Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TORRES, T.; MARTINS, A. M. O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM): ênfase no enfrentamento à discriminação de gênero na política educacional brasileira. *In*: GALEGO, C.; RICARDO, M. M. C.; TEODORO, A. (orgs.). **A Educação Comparada para além dos números**: contextos locais, realidades nacionais e processos transnacionais. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2017. p. 2006-2014, 2017.

TORRES SANTOMÉ, J. Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação. Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Álvaro Hypolito. Porto Alegre: Penso, 2013.

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

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Relatório de monitoramento global da educação**. 2015. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education2030/gem-report/>

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34 n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Gênero na Educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, v. 27, n. 95, 2006.

VIANNA, C.; CAVALEIRO, M. C. Políticas públicas de educação e diversidade: gênero e (homo)sexualidades. **Revista Gênero**, Niterói, v. 12, n. 2, p. 27-45, jan./jun. 2011.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cad. Pagu**, n. 33, p. 265-283, 2009.

WAGNER, M. **Tú sola entre todas las mujeres**: el mito y el culto de la Virgen María. Madri: Taurus Humanidades, 1991.

WALBY, S. Cidadania e transformações de gênero. In: GODINHO, T.; SILVEIRA, M. L. (Orgs.) **Políticas públicas e igualdade de gênero**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004. p. 169-182.

WERBA, G. C.; STREY, M. N. Longe dos olhos, longe do coração: ainda a invisibilidade da violência contra mulher. In: GROSSI, P. K. (org.). **Violência e gênero**: coisas que a gente não gostaria de saber. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.

ZIRBEL, I. **Estudos Feministas e Estudos de Gênero no Brasil**: Um Debate (Dissertação). Mestrado em Sociologia Política. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2007.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

Letícia Régia Gomes Souza

Caderno de Orientações Pedagógicas:

educando para a
Igualdade de gênero.



Letícia Régia Gomes Souza

Caderno de Orientações Pedagógicas:

educando
para a Igualdade de gênero.



PPGEEB

São Luís
2022



Educando para a Igualdade de



3

Reitor da Universidade Federal do Maranhão
Professor Dr. Natalino Salgado Filho

Pró-reitor da Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização (AGEUFMA)
Professor Dr. Fernando Carvalho Silva

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB)
Profª Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes (Coordenadora)
Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes (Vice-Coordenador)

Orientadora da Pesquisa
Profª Drª. Elisângela Santos Amorim

Organização
Letícia Régia Gomes Souza

Colaboradores:
Marcio Azevedo Bandeira
Fabiana Ribeiro Martins
Giordana Lima Teixeira
Késia Raimunda Bezerra Pereira
Luziane Ferreira Costa

Diagramação
Mariceia Ribeiro Lima



São Luís
2022

Sumário

1	Apresentação	5
2	Vamos falar sobre a Educação para Igualdade de Gênero?	7
2.1	Para início da conversa, o que é gênero?	7
2.2	Entendendo a história ...	9
2.3	Dados que justificam a luta por igualdade de gênero até os dias de hoje.	14
2.4	Mulheres que fizeram história	17
3.	As vozes dos sujeitos e as relações de gênero no espaço doméstico: o olhar de quem educa crianças.	35
4.	Para pensar a igualdade de gênero na prática educativa: construir o caminho e acertar os passos	46
4.1	Educando o olhar	47
4.2	Educando a fala e a escuta	56
4.3	Educando pelo brincar	66
4.4	Educando por Dinâmicas e interações	70
	Saiba mais	81
	Considerações Finais	83
	Referências	85

Apresentação

A cultura não faz as pessoas, as pessoas fazem a cultura. Se uma humanidade inteira de mulheres não faz parte da nossa cultura, então temos que mudar nossa cultura
Chinomanda Ngozi Adichie

Professoras e Professores,

Este produto educacional foi elaborado com base na pesquisa intitulada "Educação para Igualdade de Gênero: desafios e perspectivas da Ação Docente na UEB Moranguinho", fruto do Mestrado Profissional em Gestão da Educação Básica (PPGEB) da Universidade Federal do Maranhão UFMA. O Mestrado Profissional do PPGEB/UFMA exige que ao final da pesquisa seja elaborado um produto que possa contribuir significativamente com as práticas educacionais dos/as colaboradore/as da pesquisa, bem como de toda a comunidade escolar.

Este Caderno de Orientações Didáticas tem como finalidade trazer propostas de reflexão e atividades para desenvolver os conteúdos inerentes à Educação para a Igualdade de Gênero de acordo com orientações contidas nos documentos oficiais. Ele está constituído de sugestões metodológicas para a inserção da temática, que com base nas informações adquiridas durante a pesquisa, percebemos a necessidade da oferta de um material que possibilitasse aos/as professores/as o entendimento dos aspectos relevantes as relações de gênero, que não compuseram a matriz de suas formações, inicial e continuada.

Desse modo, apresentamos o Caderno de Orientações Didáticas e esclarecemos que a organização e as atividades propostas foram sugeridas também pelos/as participantes da pesquisa, pois nossa intenção ao pensar o produto, foi que ele partisse dessa construção coletiva, com as vozes e necessidades dos sujeitos envolvidos, para que assim possam promover ações conscientes no trato das relações de gênero.

Nesta perspectiva, este material versará num movimento que favoreça a reflexão e o entendimento sobre Educação para Igualdade de gênero, a partir dos temas: representatividade das mulheres na história, violências e desigualdade de gênero, trabalho Infantil e trará também relatos de experiências de pais e/ou responsáveis dos alunos e alunas da escola campo de pesquisa. As atividades serão direcionadas para professores/as, alunos/as e pais e/ou responsáveis e apresentam-se por meio dos seguintes portadores textuais: vídeos, livros, Literatura infantil e dinâmicas.

Assim, esperamos que este caderno apresente possibilidades para que professores/as, alunos/as, pais e/ou responsáveis percebam, de maneira breve, a relevância da Educação para igualdade de gênero de modo que se interessem em promover discussões no combate as desigualdades de gênero presentes na vida de mulheres, homens, crianças e adolescentes, já será um grande passo no sentido da mudança, especialmente no que tange a uma sociedade mais justa e igualitária.

Letícia Régia Gomes Souza
Mestre - PPGEEB - UFMA

2. Vamos Falar sobre a Educação para Igualdade de Gênero?

Neste Capítulo, nossa intenção é dialogar brevemente sobre as concepções que orientam o conceito de gênero, pensá-lo a partir de uma historicidade, portanto, dentro de uma contingência temporal, trazendo o momento presente, a partir da realidade desigual que ainda há entre homens e mulheres, em várias áreas da vida social. Mas também, trazemos as marcas legais e institucionalizadas sobre as políticas de gênero que dão visibilidade a esta temática em nosso cenário contemporâneo, no contorno de uma igualdade de gênero.

2.1 Para início da conversa, o que é gênero?

Quando falamos de gênero, nos referimos à maneira como nossas identidades enquanto mulheres e homens são socialmente produzidas e vivenciadas.

Em outras palavras, nosso gênero diz respeito às formas como somos educadas/os, como nos comportamos e agimos, tornando-nos mulheres e homens; refere-se também à forma como estes papéis e modelos, usualmente estereotipados, são internalizados, pensados e reforçados por todas as pessoas.





Homens não nascem prontos, não
nascem violentos, nem saem da
barriga da mãe sedentos de poder...

Fernando Seffner



2.2 Entendendo a história ...

Durante muito tempo, na maior parte das sociedades, predominou a ideia de que as diferenças entre os corpos e as aptidões femininas e masculinas eram naturais e, portanto, inalteráveis. Acreditava-se que a construção da nossa identidade enquanto mulher ou homem se iniciava no momento do nascimento, quando a nós é atribuído um sexo (feminino ou masculino) de acordo com nossos órgãos genitais. Assim, são criadas expectativas sobre como meninas e meninos devem se comportar. Meninas são educadas para atividades domésticas e meninos para serem os provedores. Esse discurso foi utilizado, exaustivamente para justificar a subordinação feminina e as relações desiguais entre mulheres e homens.

O movimento de mulheres e o feminista exigiram uma revisão de valores, normas culturais e processos institucionais, resultando numa crise da ordem de gênero e da sexualidade. A desigualdade entre os gêneros começou a ser questionada,

mostrando que o “jeito de ser homem” e o “jeito de ser mulher” são modelos aprendidos ao longo da vida e que podem se alterar.

Essas diferenças e desigualdades sobre como mulheres e homens devem se comportar são chamadas de representações de gênero e são ensinadas e reforçadas pelos pares, famílias, instituições e comunidades e consequentemente atinge e prejudica mulheres, meninas.

Assim, várias Conferências foram realizadas, Secretarias foram criadas e documentos elaborados em consonância com as diretrizes traçadas pelo Governo Federal para implementação de políticas públicas para o desenvolvimento de uma Educação para a Igualdade de Gênero.

O que dizem os documentos

- ♦ A Constituição Federal, (1988) em seu Art. 3º, define, entre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, “a promoção do bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2016,)
- ♦ Os Parâmetros Curriculares Educacionais (1997) como o primeiro documento orientador da temática de gênero e orientação sexual, e dos fóruns de discussões como instrumento de luta pela igualdade de direitos do acesso à educação pública de qualidade.
- ♦ IV Conferência Mundial sobre a Mulher (1995) promovida pela Organização das Nações Unidas, debateu sobre a incorporação de gênero nas políticas públicas e ganhou maior relevância com a democratização das relações sociais entre homens e mulheres, partindo do entendimento de que estas são relações de poder.

- ♦ Declaração de Dakar (2000), em um documento síntese que se denominou Marco de Ação de Dakar, o Fórum estabeleceu a educação como o “meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e nas economias do século XXI”, tendo como meta: Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade. (UNESCO, 200, np.)
- ♦ Secretaria de Políticas para Mulheres – SPM, da Presidência da República (2003), a partir dela as políticas de gênero no campo educacional ganharam impulso.
- ♦ O Programa Mulher e Ciência (2005) é uma iniciativa orientada para a paridade e igualdade de gênero e pretende estimular a presença feminina em áreas do conhecimento de tradição masculina.
- ♦ O Programa Mulher e Ciência (2005) é uma iniciativa orientada para a paridade e igualdade de gênero e pretende estimular a presença feminina em áreas do conhecimento de tradição masculina.

- ♦ 1ª, 2ª e 3ª - Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (2004, 2007, 2011), fomentada pela SPM, debateram agendas e elaboraram:

I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM)

II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM)

III Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM)

- ♦ Pacto Nacional pelo Enfrentamento da Violência contra as Mulheres (2007), lançado pela Presidência da República, tem como um de seus objetivos a construção de uma Agenda Social integrada por todos os ministérios da área social, empresas e bancos.

- ♦ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (2010), em seu Art. 16, afirmam que “os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos [...] a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos” – e lista sexualidade e gênero entre eles – que devem “permeiar o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo”. (BRASIL, 2013, p.115)

♦ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD (2011), foi instituída no Ministério da Educação (MEC) possibilitou o desenvolvimento e a transversalidade de uma política educacional com perspectiva de gênero. Em 2014 com a reestruturação organizacional do MEC, transformou-se em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão - SECADI.

♦

Lei nº 14.164, 10/6/2021- Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher.



2.3 Dados que justificam a luta por igualdade de gênero até os dias de hoje.

Para entender as reivindicações do movimento das mulheres no Brasil.



1

Violência contra mulher

Divulgado em 2019, o 13º Anuário Brasileiro de Segurança Pública registrou o maior número de vítimas de violência sexual desde o início do estudo em 2007. A dez estupros, oito foram contra mulheres. A maioria das vítimas (53,8%) foram meninas de até 13 anos. O relatório também registrou um aumento de 4% no número de feminicídio - homicídio contra mulheres pelo fato de serem mulheres - em relação ao ano anterior. Mais de 1200 mulheres foram mortas, quase 90% dos assassinos são ex ou atuais companheiros das vítimas. A violência começa dentro de casa, a pesquisa aponta um registro de violência doméstica a cada dois minutos.



2

Desigualdade salarial

Apesar da queda na desigualdade salarial nos últimos anos, as mulheres brasileiras ainda ganham cerca de 20,5% a menos que os homens. O estudo foi feito pelo IBGE com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) de 2018.



3

Mulheres na política

No Brasil, as mulheres são subrepresentadas na política. Segundo o Mapa Mulheres na Política 2019, um relatório da Organização das Nações Unidas e da União Interparlamentar, o Brasil ocupa a posição 149 de 188 países no ranking representatividade feminina na política. No congresso brasileiro, apenas 15% dos representantes são mulheres.

4 Mulheres negras

Quando é feito um recorte de mulheres negras, a violência e desigualdade de acesso à educação e ao mercado de trabalho se somam ao racismo e ficam ainda maiores. De acordo com o 13º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 61% das vítimas de feminicídio são mulheres negras. Nos casos de violência sexual, elas também são maioria das vítimas (50,9%).

No mercado de trabalho, as mulheres negras recebem menos da metade do salário de um homem branco (44,4%) em 2018, segundo o IBGE. A pesquisa também apontou que quanto maior o cargo, menor a presença de pessoas negras na liderança.

5 Casamento infantil

O Brasil é quarto país do mundo no ranking de casamento infantil de meninas, atrás apenas da Índia, Bangladesh e Nigéria, de acordo com o estudo “Tirando o véu - Estudo sobre o casamento infantil no Brasil”, de 2019. O país também está entre os cinco países da América Latina e Caribe com a maior incidência de casos. Na região, uma em cada quatro meninas menores de 18 anos se casam. Dos 137.973 casamentos infantis realizados em 2019 no Brasil, violência doméstica a cada dois minutos.



6 Mulheres em cargos de chefia

O machismo e o excesso de tarefas domésticas refletem na dificuldade de ascensão das mulheres no mercado de trabalho. De acordo com o IBGE, elas são minoria em cargos de chefia. Em 2016, a porcentagem de mulheres em cargos gerenciais era de 37,8%.

7

Dupla jornada

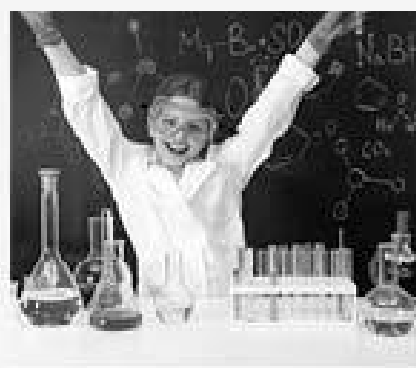
Além de ganharem menos, as mulheres trabalham mais dentro de casa por conta da dupla jornada, ou seja, afazeres domésticos e criação dos filhos. Uma pesquisa do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (Dieese), dos três últimos meses de 2019, apontou que as mulheres gastam 95% a mais de tempo com afazeres domésticos do que os homens.



8

Mulheres na pesquisa acadêmica

Apesar das mulheres serem maioria no Ensino Superior (71,3%), segundo a pesquisa do Instituto de Psicologia (IP) da Universidade de São Paulo (USP) a partir de dados da Academia Brasileira de Ciências (ABC), na área de “Engenharia, Ciências Exatas e da Terra”, apenas 20,08% das bolsistas são mulheres. Nas outras áreas, a diferença é menos significativa. A pesquisa ainda mostrou que conforme o nível das chamadas bolsas de produtividade aumenta, a porcentagem de pesquisadoras mulheres na área de “Engenharia, Ciências Exatas e da Terra” cai para menos de 10%.



2.4 Mulheres que fizeram história

*Se a história do feminismo é pouco conhecida,
deve-se também ao fato de ser pouco contada.
Constância Lima Duarte*

Apresentamos a compilação da história de vida de meninas e mulheres de várias partes do mundo, que de diversas formas lutaram e ainda lutam por uma sociedade livre e igualitária. Ao conhecermos um pouco da história de cada uma delas, perceberemos o entrelaçar de seus ideais e convicções ao longo dos séculos.



1. Angela Davis (1944)

Angela Davis é uma militante negra norte-americana de grande reconhecimento e influência nos EUA e no resto do mundo, inclusive no Brasil. Sua luta ganhou destaque nos anos 1970 ao participar do coletivo Panteras Negras (Black Panthers) e do Partido Comunista dos EUA.



2. Betty Friedan (1921-2006)

Betty Naomi Goldstein, mais conhecida como Betty Friedan foi uma importante ativista feminista estadunidense do século XX. Publicou o livro “The Feminine Mystique” (“A Mística Feminina”), um best-seller que fomentou a segunda

onda do feminismo, abordando o papel da mulher na indústria e na função de dona de casa. É considerada uma das feministas mais influentes do século XX.



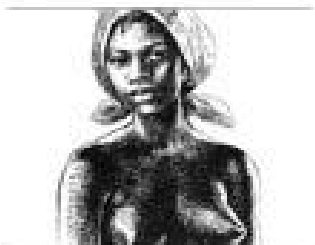
3. bell hooks (1952-2021)

Gloria Jean Watkins, mais conhecida pelo pseudônimo bell hooks, foi uma autora, professora, teórica feminista, artista e ativista antirracista estadunidense. hooks publicou mais de trinta obras e numerosos artigos acadêmicos, apareceu em vários filmes e documentários, e participou de várias palestras públicas. bell hooks foi uma das mais importantes intelectuais da atualidade. Desde a década de 1980 até os dias atuais, por meio de uma linguagem acessível,



4. Bertha Lutz (1894-1976)

Bertha Lutz foi uma brasileira, exemplo das mulheres na história do país. Foi figura de destaque no movimento feminista brasileiro. Ela lutou pela conquista do voto feminino no Brasil e pela libertação das mulheres. Além disso, foi cientista e dedicou parte da vida à política.



5. Dandara (?-1694)

Um dos símbolos femininos de maior força para o movimento negro no Brasil é Dandara. Casada com Zumbi dos Palmares, Dandara foi uma guerreira no período colonial do país. Não há muitos registros sobre sua vida e seus feitos. Entretanto, especula-se que ela conhecia as técnicas de capoeira e lutou bravamente para defender o quilombo dos Palmares. Morreu em 1694 ao cometer suicídio, pois não tolerava retornar à condição de escrava.



6. Diomar das Graças Motta (1942)

É professora normalista pelo Instituto de Educação em São Luís, diplomou-se em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Mestre em Educação pela Fundação Getúlio Vargas - FGV e Doutora pela Universidade Federal Fluminense - UFF (ambas do Rio de Janeiro), criadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero - GEMGe, onde atua ininterruptamente desde 15 de fevereiro de 2002, impulsionando a

produção de 35 trabalhos de conclusão de Mestrados sobre mulheres, questões raciais e de gênero na educação. Precursora da disciplina acadêmica, Mulheres e relações de gênero na UFMA e Membro honorário e sócio efetivo da Academia Maranhense de Cultura Jurídica, Social e Política, ocupando a cadeira nº 3 patroneada pela Professora e escritora Laura Rosa. Recebeu em 2005 o prêmio Palmas Universitárias e Amigo da UNITI, UNITI pela UFMA; e em 2011 a Medalha da Ordem Nacional do Mérito da então Presidente da República Dilma Rousseff; em 2012 a Medalha Mérito Educacional Professora Anna Maria Saldanha pelo Conselho Estadual de Educação - CEE; e em 2015 o Certificado de Reconhecimento pela Fundação Sousândrade e Mérito do Mestrado pela UFMA.



7. Elizabeth Candy (1815-1902)

Elizabeth Cady Stanton, foi uma feminista, ativista social e abolicionista estadunidense, uma figura líder do movimento pelos direitos das mulheres Seu documento a Declaração de Sentimentos, apresentado na Convenção de Seneca Falls realizada em 1848 é muitas vezes considerado como início da organização e movimento pelos direitos das mulheres. Ela

foi presidente da National Woman Suffrage Association até 1900.

8. Emmeline Pankhurst (1858-1928)



Emmeline Pankhurst nasceu no Reino Unido e foi uma das fundadoras do movimento britânico do sufragismo. O nome da “Sra. Pankhurst”, mais do que qualquer outro, está associado com a luta pelo direito de voto para mulheres de classe média alta, no período imediatamente antes da Primeira Guerra Mundial. Morreu, tendo atingido o maior de seus objetivos: o direito de voto para as mulheres no Reino Unido.

9. Eponina de Oliveira Condurú Serra. (1842-1931)



A maranhense, Eponina Condurú, foi a pioneira no jornalismo local que pelas qualidades dos seus textos teve publicações em periódicos, no interior do estado do Maranhão e outras capitais como Belém (Província do Pará e O Estado do Pará) e São Paulo (Província de São Paulo e O Estado de São Paulo). Na capital maranhense escrevia O País e Jornal do Maranhão. Detentora de um conhecimento

eclético ministrava aulas de geografia, matemática, francês e português. Aquela época se impôs como poetiza, conferencista, contista, crítica literária e jornalista.

10. Frida Kahlo (1907-1954)



A pintora mexicana Frida Kahlo é um ícone feminino da história da arte. Teve uma produção intensa, pintando autorretratos e cenas surrealistas com forte identidade latino-americana. Atualmente, a artista é reconhecida também como um emblema feminista. Isso porque mesmo não se identificando como tal, teve uma postura marcada contra o sistema patriarcal e impôs suas ideias de forma criativa e decidida.

11. Greta Thunberg (2003)



Greta Thunberg é uma jovem ativista sueca que ficou conhecida em 2018 por realizar protestos contra os danos climáticos junto ao parlamento sueco. A partir de então, a garota se tornou uma inspiração e liderança para milhares de estudantes em seu país, que passaram a cobrar medidas de proteção à natureza e fazer manifestações pelo clima. Greta ganhou projeção internacional e foi

indicada duas vezes ao Prêmio Nobel da Paz, em 2019 e 2020.

12. Joan Scott (1941)



Joan Wallach Scott é uma historiadora norte americano, que desde a década de 1980 estuda a história das mulheres, a partir da perspectiva de gênero. Entre suas publicações mais notáveis está o artigo “¹⁰Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, publicado em 1986 no *American Historical Review*. Este artigo, “sem dúvida, um dos artigos mais lidos e citados na história da revista”, foi essencial na formação de um campo de história de gênero dentro dos estudos históricos anglo-americanos. O artigo foi traduzido para o português e é referência teórica importante no estabelecimento dos estudos de gênero no Brasil.

13. Kate Millet (1934-2017)



Kate nasceu nos EUA e foi uma militante do feminismo e lutou por causas como o direito ao aborto e os direitos das mulheres no Irã. A obra *Política Sexual* (*Sexual Politics*, no nome original) faz um panorama histórico de séculos de exclusão das mulheres do ponto de vista legal, político e cultural. A obra expressa a esperança

no empoderamento feminino e na libertação das mulheres. Sob o lema “Mulheres do mundo, unam-se!”, Millet cunhou a palavra “sororidade”. É, sem dúvida, uma ideia que inspira, porque longe de permanecer no mero rótulo, procura incentivar, fortalecer como coletivo e visualizar-nos em nossos contextos cotidianos para alcançar a mudança.

14. Laura Rosa (1884-1976)



Professora e poetiza maranhense. Teve uma trajetória de muita singularidade, pela demonstração do seu aprendizado publicamente (no caso, com conferências, publicações em jornais e revistas) O ingresso no mundo literário se dá com o pseudônimo de Violeta do Campo. Entrou na Academia Maranhense de Letras em 1943, sendo a primeira professora a entrar na Academia.

15. Lélia Gonzáles (1935-1994)



Lélia Gonzáles foi uma professora, ativista, pesquisadora e intelectual do movimento negro brasileiro. Contribuiu para a fundação do Instituto de Pesquisas

das Culturas Negras do Rio de Janeiro e do Movimento Negro Unificado. Deixou livros, ensaios e artigos importantes para pensar o feminismo na América Latina.

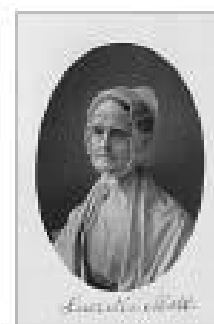
16. Leolinda Daltro (1859-1935)

A baiana Leolinda Daltro é precursora do feminismo no Brasil no século XIX. Quando teve seu alistamento eleitoral negado, fundou o Partido Republicano Feminino. O objetivo era mobilizar as mulheres pelo direito ao voto. Seu obituário publicado na revista 'Mulher', editada pela Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, assinala que Leolinda "teve que lutar contra a pior das armas de que se serviam os adversários da mulher: o ridículo".



17. Lucretia Mott (1793-1880)

Lucretia Mott foi uma americana Quaker, abolicionista, ativista dos direitos das mulheres e reformadora social. Ficou conhecida por ser uma das primeiras ativistas feministas do século XIX ao defender a necessidade de reformar a posição das mulheres na sociedade quando foi proibida de participar na Convenção Mundial contra a



Escravidão em 1840, por de ser mulher.

18. Lucy Stone (1818-1893)



Lucy Stone foi conceituada oradora, sufragista americana, abolicionista, defensora local e promotora dos direitos das mulheres norte-americana. Em 1847, Stone se tornou a primeira mulher de Massachusetts a receber a graduação pela Oberlin College em Ohio nos Estados Unidos, que foi a primeira instituição de ensino superior no país a admitir mulheres e negros. Seu ativismo pelas mulheres conseguiu ganhos reais para os salários das mulheres durante o século XIX.

19. Malala Yousafzai (1997-)



A paquistanesa Malala Yousafzai é uma das mulheres que defendem os direitos das crianças, principalmente, das crianças do sexo feminino. Ela defendeu que as meninas pudessem frequentar escolas em seu país. Por isso, Malala foi perseguida e sofreu um atentado em 2012, quando voltava da escola em um ônibus. Depois de meses em tratamento, Malala se recuperou e criou a Malala Fund, fundação que arrecada verba para destinar à educação de meninas em todo o mundo. Em 2014, foi

homenageada com o Prêmio Nobel da Paz, sendo a mais jovem mulher a receber a honraria.

20. Maria Aragão (1910-1991)

A professora normalista, Maria José Camargo Aragão tornou-se médica pediatra e, posteriormente, militante comunista, cujo marco foi sua participação no comício, em 1945, no Rio de Janeiro, ao lado de Pablo Neruda e Luis Carlos Prestes. Presa, humilhada e torturada, durante os governos militares não perdeu sua obstinação pela luta dos direitos individuais, políticos e sociais da mulher. Foi precursora das campanhas contra o câncer da mulher, no estado do Maranhão, contribuiu clinicando gratuitamente e educando as mulheres sobre o seu corpo e criação de seus filhos. Para complementar seu esforço, criou o Grupo de Mulheres “8 de Março”, em 1982, homenageando o episódio desta data, como sua saída da prisão.



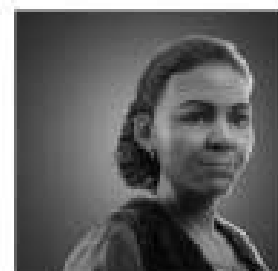
21. Maria da Penha (1945-)

Maria da Penha é uma brasileira nascida no Ceará que teve a vida marcada pela violência doméstica, o que a impulsionou na luta contra o feminicídio e violência a contra a mulher. O caso ganhou repercussão e uma lei com seu nome foi sancionada no Brasil em 2006, a Lei Maria da Penha, importante instrumento de combate à violência doméstica.



22. Maria Firmina dos Reis (1822-1917)

Maria Firmina dos Reis foi uma expoente da cultura maranhense. Seu romance de estreia, *Úrsula*, é considerado a primeira obra do gênero escrita por uma mulher no país. Escritora, poeta e professora, contribuiu com artigos para diversos jornais de sua época e também atuou no campo da música, compondo canções clássicas e populares.



23. Maria Lacerda de Moura (1887-1945)

Maria Lacerda de Moura se definia como intelectual, pacifista e feminista. Na imprensa, escreveu sobre os movimentos em que militou sem deixar de criticá-los: o feminismo, por não acolher mulheres negras e pobres; o comunismo,



por pregar hierarquias excessivas no governo; o anarquismo, por ser tão radical a ponto de não aproveitar boas estratégias de outros sistemas políticos. A descrição poderia ser a de muitas jovens de hoje, mas pertence a uma mulher que viveu no século passado, e que foi uma das primeiras feministas do Brasil.

24. Mary Wollstonecraft (1759-1797)

Mary Wollstonecraft entrou para a história como mãe de Mary Shelley, a célebre autora de Frankenstein. Mary, produziu registros históricos da Revolução Francesa, publicou comentários políticos que respondiam a pensadores homens, escreveu romances e livros infantis que questionavam a ordem sexual e de gênero, além de defender os direitos das mulheres à educação e à igualdade no casamento. A inglesa Wollstonecraft é celebrada principalmente como uma das fundadoras do feminismo.



25. Michelle Perrot (1928)

Michelle Perrot, é professora emérita de História Contemporânea na Universidade Paris-VII e, a mais ilustre historiadora da vida das mulheres, sendo co-autora de uma monumental História das Mulheres



no Ocidente, de parceria com Georges Duby – obra em cinco volumes, já editada em diversas línguas, incluindo o português.

26. Millicent Fawcett (1847-1929)

Dame Millicent Garrett Fawcett, GBE foi uma ativista feminista, intelectual e política inglesa. Ela também foi líder de sindicato e escritora. É conhecida por sua luta por direitos iguais entre homens e mulheres. Como sufragista, ela era conhecida por sua postura moderada mas era uma ativista empenhada. Ela concentrava mais suas energias na luta para melhorar as oportunidades de acesso das mulheres às instituições de ensino superior e em 1871 cofundou a faculdade Newnham College de Cambridge. Mais tarde, tornou-se presidente da organização conhecida como União Nacional das Sociedades de Sufrágio Feminino.



27. Nísia Floresta (1810-1885)

Dionísia Pinto Lisboa, escritora e intelectual brasileira ficou mais conhecida pelo pseudônimo Nísia Floresta Brasileira Augusta. Floresta era o nome do sítio onde



nasceu. Augusta homenageava seu segundo companheiro e grande amor. Ela lutou pela educação das mulheres, a abolição da escravidão, a República, os indígenas e a liberdade religiosa.

28. Olympe de Gouges (1748- 1793)

Olympe de Gouges, francesa, autora da Declaração dos Direitos da Mulher, Era uma referência direta à Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, documento símbolo da Revolução Francesa, mas que pouco dizia sobre os direitos do sexo feminino, foi condenada à morte na guilhotina em plena Revolução Francesa.



29. Rayssa Leal (2008)

Jhulia Rayssa Mendes Leal, mais conhecida como Rayssa Leal, é uma skatista brasileira. Popularmente chamada de “Fadinha do skate”, ganhou esse apelido após ter seu vídeo viralizado na internet aos oito anos de idade, fazendo manobras de skate fantasiada de fada. Atualmente é medalhista de prata nas Olimpíadas de Tóquio.



30. Rosa Mochel (1929-1985)



Rosa Mochel bacharelou-se em Geografia e História, em São Luís, em seguida, matriculou-se na Escola de Agronomia do Pará, tornando-se a primeira mulher maranhense a se formar em engenharia agrônoma. Demonstrou ser uma mulher que enfrentava a igualdade de condições, enquanto profissional no campo da agronomia dando visibilidade à participação da mulher em atividades como agricultura. Além de se ater à literatura, contribuiu com iniciativas sempre direcionadas para a educação com respeito e conservação da flora maranhense, como: Casa de Alice - Um horto, concebido em seu sítio no distrito do Maracanã, com uma variedade de plantas, e aberto a visitação pública, sobretudo de crianças e jovens, a fim de que pudessem conhecer um pouco da flora brasileira, em especial, a maranhense e a Festa da Juçara - Celebração que faz parte do calendário de festividades maranhenses, realizada no distrito do Maracanã, entre os meses de outubro e novembro, época de sua safra expressiva. O reconhecimento de suas iniciativas fez com que se tornasse a primeira mulher a ingressar no Instituto Histórico e Geográfico do Maranhão.³¹ Simone de Beauvoir (1908-1986).

32. Shulamith Fireston (1945-2012)

Shulamith Firestone foi uma canadense, feminista de segunda onda ou vaga, foi alvo de escárnio ao defender no seu manifesto de 1970 úteros artificiais, mas os seus argumentos sobre a exploração do trabalho reprodutivo mantêm muita relevância hoje. Escritora, publicou vários livros onde defendia o aborto, classificava como aberração da natureza o parto normal e proclamava a liberalidade sexual entre crianças e adultos.



33. Suzanne Monnier Voilquin (1801-1877)

Suzanne era uma feminista francesa, que escreveu e editou *The Tribune des femmes*, o primeiro jornal feminista conhecido da classe trabalhadora (seus editores rejeitaram o uso de sobrenomes, pois subordinava as mulheres a seus pais ou maridos). Suzanne e os outros escritores enfatizaram a necessidade dos direitos das mulheres ao divórcio, educação e trabalho. Suzanne, em particular, enfatizou a necessidade de proteção das mães.



3. AS VOZES DOS SUJEITOS E AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO ESPAÇO DOMÉSTICO: O OLHAR DE QUEM EDUCA CRIANÇAS

Há alguns anos, quando uma amiga de infância — que cresceu e se tornou uma mulher bondosa, forte e inteligente — me perguntou o que devia fazer para criar sua filha como feminista, minha primeira reação foi pensar que eu não sabia. Parecia uma tarefa imensa. Mas, como eu me manifestara publicamente sobre o feminismo, talvez ela achasse que eu era uma especialista no assunto. Ao longo dos anos, eu havia cuidado de muitos filhos de pessoas próximas, tinha sido baby-sitter e ajudado a criar sobrinhos e sobrinhas. Havia observado muito, ouvido muito e pensado ainda mais. Em resposta ao pedido de minha amiga, resolvi lhe escrever uma carta, na esperança de que fosse algo prático e sincero, e também que servisse como uma espécie de mapa de minhas próprias reflexões feministas. Este livro é uma versão da carta, com algumas pequenas alterações. Agora eu também sou mãe de uma menininha encantadora e percebo como é fácil dar conselhos para os outros criarem seus filhos, sem enfrentar na pele essa realidade tremendamente complexa. Ainda assim, penso que é moralmente urgente termos conversas honestas sobre outras maneiras de criar nossos filhos, na tentativa de preparar um mundo mais justo para mulheres e homens. Minha amiga respondeu dizendo que iria “tentar” seguir minhas sugestões. E, ao relê-las agora como mãe, eu também estou decidida a tentar.

(Chimamanda Ngozi Adichie).

Educar crianças para a igualdade de gênero é um processo longo e cheio de muitos desafios a se conquistar. Mas tomarei emprestado a introdução do livro “Para educar crianças feministas”, porque retrata bem sobre o que quero falar, pois como diz Chimamanda, é moralmente urgente criarmos nossos filhos para que tenhamos relações mais igualitárias e um mundo mais justo.

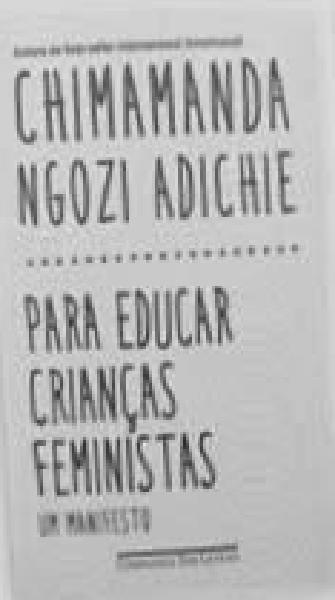
Nesta seção, você terá a oportunidade de conhecer um pouco

do que falam e pensam as mães de alunos/as da escola que foi campo de pesquisa e como se posicionam diante de algumas situações cotidianas na educação de seus filhos/as. Junto às falas das mães, você terá oportunidade de dialogar com as falas de Chimamanda e conhecer um pouco das ideias feministas sobre educar para a igualdade. Essa entrevista foi proposta e realizada por Fabiana Lima que é a Pro-

fessora da UEB Moranguinho.

Importante destacar que esse processo de escuta deve se tornar contínuo no trabalho escolar, pois envolver pais, mães e responsáveis é condição precípua para estabelecermos uma educação que se estenda para além dos muros da escola e alcance de forma parceira quem também é responsável direto por esse processo.

Conhecendo a autora Chimamanda Ngozi Adichie



Chimamanda, nasceu em Enugu, na Nigéria, em 1977. É uma feminista e escritora reconhecida como uma das mais importantes jovens autoras anglófonas de sucesso. É autora dos romances *Meio sol amarelo* (2008), *Hibisco roxo* (2011) e *Americanah* (2014), publicados no Brasil pela Companhia das Letras. Sua obra foi traduzida para mais de trinta línguas e apareceu em inúmeros periódicos, como as revistas *New Yorker* e *Granta*. Além destes, a Companhia das Letras publicou no Brasil também seu livro de contos, *No seu pescoço*, e suas conferências do TED: *Sejamos todos feministas*, *Para educar crianças feministas* e *O perigo de uma história única*.

CONHECENDO A PROFESSORA FABIANA RIBEIRO

Graduada em Pedagogia com Pós Graduação em Educação Especial e Inclusiva. Professora da Rede Municipal de Paço do Lumiar.

12 anos de profissão

Casada/Mãe de menino.

Como são divididas as atividades domésticas em sua casa?

Aqui em casa as atividades domésticas não são divididas porque geralmente sou eu que faço.

Maria - mãe de menina

33 anos - dona do lar

Aqui em casa, é.. as atividades domésticas, na verdade é ... a maioria das vezes eu costumo fazer, mas... às vezes eu me sinto ... estou indisposta e ele mesmo se oferece pra fazer, lava a louça, ele varre casa, ele passa o pano no chão, ele lava o banheiro, do jeitinho dele mais eu deixo . é ... até por que quando ele estiver ..um maior eu pretendo ensinar ele a fazer tudo um pouco, até por questão de.. de independência de criar autonomia mesmo.

Elizabeth - mãe de menino

xx anos - Segurança e estudante de pedagogia

Bom, vamos lá... Karlíinha acabou de fazer 7 anos e o Nicolas tem 5 aninhos e... E Eles tem tarefas, é... iguais em casa, só é feito o revezamento né, então assim eles enchem os litros, eles lavam a sua própria louça do lanche deles né, a sua colher o seu prato...

Terminou de comer que deixou cair o grão, cair no chão, eles mesmo juntam então não tem muitas diferença nas atividades domésticas não, eles participam ativamente os dois fazendo exatamente as mesmas coisas, só que com revezamento

Simone - mãe de menina e menino
37 anos - Professora.

Ensine a ela que “papéis de gênero” são totalmente absurdos. Nunca lhe diga para fazer ou deixar de fazer alguma coisa “porque você é menina”. “Porque você é menina” nunca é razão para nada. Jamais. Lembro que me diziam quando era criança para “varrer direito, como uma menina”. O que significava que varrer tinha a ver com ser mulher. Eu preferiria que tivessem dito apenas para “varrer direito, pois assim vai limpar melhor o chão”. E preferiria que tivessem dito a mesma coisa para os meus irmãos (NGOZI ADICHE, 2017, p.21)..

Em sua casa, os meninos são responsáveis por alguma atividade doméstica? Por que?

Não, por que que não é. não é porque é ... a única..., a única atividade que eu geralmente é.... quero que eles se responsabilizem é, é as atividades mesmo escolar, que eles foquem na escola, entendeu?

Maria - Mãe de Menina
33 anos - Dona dolar

Sim o Nicolas lava as louça, a loucinha dele, no caso dentro da limitações e das dificuldades dele, ele, ele .. ele .. lava pra aprender que tem que lavar mesmo entendeu.

Por exemplo, toma banho lava a cuequinha e a karlinha lava a calcinha então... isso é muito natural aqui dentro de casa.

Simone - mãe de menina e menino
37 anos - Professora.

É ... na verdade.. as atividades que por enquanto que eu a inda dou pra ele, que ele é responsável, é por guardar os brinquedos, organizar o quarto dele, ele arruma o quarto dele, ele arruma da colcha da cama, organiza os brinquedos, e até mesmo ele gosta de fazer, do quarto dele ficar do jeito que ele quer, quando ele arruma ele pede ate pra mim não mexer, e quando ele chega ele vai ver se tava do jeito que ele deixou. Então assim... eu não vejo por que menino, por que o menino não ter alguma a função, até por que é... como eu já falei, é muito bom é... dá essa independência e para crianças e tornar um adulto independente, um adulto autônomo.

Elizabeth - mãe de menino

xx anos - Segurança e estudante de pedagogia

Os estereótipos de gênero são tão profundamente incutidos em nós que é comum os seguirmos mesmo quando vão contra nossos verdadeiros desejos, nossas necessidades, nossa felicidade. É muito difícil desaprendê-los, e por isso é importante cuidar para que Chizalum rejeite esses estereótipos desde o começo. Em vez de deixá-la internalizar essas ideias, ensine-lhe autonomia. Diga-lhe que é importante fazer por si mesma e se virar sozinha. Ensine-a a consertar as coisas quando quebram. A gente supõe rápido demais que as meninas não conseguem fazer várias coisas. Deixe-a tentar. Ela pode não conseguir, mas deixe-a tentar (NGOZI ADICHE, 2017, p.28).

Você acha que tem brincadeira de menina e de menino?

Simone - mãe de menina e menino

37 anos – Professora.

Bom. Eu acho Sim! Eu acho sim, que tem brincadeiras que é adequadas pra meninas e tem brincadeira que é mais adequada pra menino, né, mas só por uma questão de .. acho que fica melhor ... tipo tem brincadeiras que são muitooooo pesadas que eu acho pras meninas brincarem, né.

Elizabeth - mãe de menino

xx anos - Segurança e estudante de pedagogia

Eu não acho que existe brincadeira separada, existe brincadeira, as crianças elas não tem.. elas não fazem essa divisão de menino ou menina. Meu filho pelo menos, ele quer uma criança pra brincar independente que seja menino ou menina e ele brinca, brinca.. que eu acredito que brincadeira é .. existe é as brincadeiras e pra eles interagirem um com outro e não existe isso de brincadeira de menino e de menina.

Maria - Mãe de Menina
33 anos – Dona do lar

Eu não acho que tem brincadeira de menina e de menino, pra mim todas as brincadeiras são iguais né... assim tanto pra menina e como pra menino . eu não consigo diferenciar, entendeu ? Por que Afinal de contas todas são crianças então todas tem direito de brincar e.. e.. e... de... aprender uns com os outros, menina com menino é ... é importante até no desenvolvimento deles.

Olhei a seção de brinquedos, também organizada por gênero. Os brinquedos para meninos geralmente são “ativos”, pedindo algum tipo de “ação” — trens, carrinhos —, e os brinquedos para meninas geralmente são “passivos”, sendo a imensa maioria bonecas. Fiquei impressionada com isso. Eu não tinha percebido ainda como a sociedade começa tão cedo a inventar a ideia do que deve ser um menino e do que deve ser uma menina. Eu gostaria que os brinquedos fossem divididos por tipo, não por gênero (NGOZI ADICHE, 2017, p.24-25).

Você acha que menino pode brincar de boneca? Por quê?

Sim! sem nenhum problema, eu acho que sim, sem nenhum problema e... é uma atitude da criança saber lidar futuramente como tratar até as pessoas mesmo .. as mulheres e não ter nenhum tipo de preconceito, nenhum tipo... de machismo .. assim no meu pensamento né.

**Maria - Mãe de Menina
33 anos - Dona do lar**

Olha meu filho, ele tem umas primas, e ele as vezes brinca de boneca, ele pega, ele.. a boneca da prima dele passou quase um mês aqui e as vezes ele pegava a boneca e ficava brincando de da aula praquela boneca.. então... ele tava brincando de boneca. .. e eu não vejo .. eu não, eu não ..não boto muito..., eu tenho uma irmã que ela não deixa.. a neta dela brincar com carrinho por que carrinho é de menina mas não, isso nem existe mais .. isso são bobagens, é mais mesmo tabu. Meu filho brinca é... já brincou de boneca e ele brincava, pegava a boneca da prima dela e ficava dando aula lá no quarto.

não existe isso de brincadeira de menino e de menina.

**Elizabeth - mãe de menino
21 anos - Segurança e estudante de pedagogia**

Simone - mãe de menina e menino

37 anos - Professora.

Eu acho, eu não vejo problemas, o Nicolas e a Karlinha brincam muito juntos. E o Nicolas brinca de boneca com ela, só que eu observo como é, né, honestamente eu observo como é a forma que ele brinca com a boneca, então pra mim ele ta aprendendo a ser pai e ser um adulto responsável, quando ele brinca de boneca com a irmã, onde ele é o pai, onde ele ta a ajudando a dar banho na boneca, ele ta ajudando a trocar uma fraldinha, então .. então.. ele ta aprendendo a ser um pai ativo, um pai que participa da educação dos filhos, quando eu vejo ele brincando de boneca com a irmã, por exemplo, mas tudo vai depender da forma como ta sendo brincado, pra mim, entendeu?

E sim a karlinha também brinca de carrinho com ele da mesma forma, ate por que meninas dirigem, mulheres também tem carro enfim, não tenho problemas com isso

Explicando: Qual o tipo de brincadeira, se ele tiver brincando de boneca que eu às vezes eu fico observando pra vê se ele vai brincar dessa forma ou não por que eu não vou gostar que ele brinque assim. É ... por exemplo brincar de maquiagem reproduzindo em si mesmo, entendeu? .. eu já não.. eu já não... já não permito, já não gosto, que já vejo que é coisa pra menina e não pra menino, entendeu? A Karlinha brinca com as bonecas e brinca de salão de beleza, por exemplo, e as vezes ele ta junto com ela, mas eles geralmente brincam onde ele é o pai e ela é a mãe e quando tem essa brincadeira de salão de beleza, por exemplo, eu não quero que ele reproduza, por exemplo, uma maquiagem em si mesmo, entendeu? por que pra mim isso é coisa de mulher e não de homem.

Outra conhecida, uma americana, me contou uma vez que levou o filho de um ano a um espaço de recreação infantil em que várias mães levavam seus bebês, e perceberam que as mães das meninas eram muito controladoras, sempre dizendo "não pegue isso" ou "pare e seja boazinha", e que os meninos eram incentivados a explorar mais, não eram tão reprimidos e as mães quase nunca diziam "seja bonzinho". Sua teoria é que pais e mães inconscientemente começam muito cedo a ensinar às meninas como devem ser, que elas têm mais regras e menos espaço, e os meninos têm mais espaço e menos regras (NGOZI ADICHE, 2017, p.26-27).

Você acha que meninas podem brincar com carrinho? Por que?

Sim!! inclusive eu tenho uma aqui em casa, que é a minha menina especial, ela gosta muito de carrinho ela já não gosta de boneca. então eu não vejo problema nenhum .. eu acho normal que as meninas brinquem com as coisas de menino e meninos com bonecas sem problema nenhum.

Maria - Mãe de Menina

33 anos - Dona do lar

Esim a karlinha também brinca de carrinho com ele da mesma forma, ate por que meninas dirigem, mulheres também tem carro enfim, não tenho problemas com isso.

Simone - mãe de menina e menino

37 anos - Professora

Eu não tenho é ..meu filho ele brinca de carrinho, brinca de boneca e se eu tivesse uma menina, eu deixaria brincar de carrinho, até por que.. é tudo uma brincadeira, são tudo uma descoberta que eles estão fazendo , eles ainda são apenas .. são apenas um são apenas umas crianças então eu não vejo por que proibir uma menina de pegar, de brincar com carrinho ate por que hoje é ... a maioria dos brinquedos femininos também já tem carrinho, tem essas coisas até pra acabar com esse tabu que existe. Mas eu não discordo de menina, menino brincar de boneca e menina brincar de carrinho.

Elizabeth- mãe de menino

xx anos - Segurança e estudante de pedagogia

Já contei sobre a vez que fui a um shopping americano com uma menina nigeriana de sete anos e a mãe dela? A menina viu um helicóptero de brinquedo, uma daquelas coisas que voam com controle remoto. Ela ficou fascinada e pediu um. "Não", disse a mãe. "Você tem suas bonecas." E a menina respondeu: "Mamãe, é só com boneca que vou brincar?". Nunca me esqueci daquilo. A intenção da mãe era boa, claro. Era bem versada nas ideias de estereótipos de gênero — meninas brincam com bonecas e meninos brincam com helicópteros. Agora me pergunto, um pouco sonhadora, se a menininha não teria virado uma engenheira revolucionária se tivessem dado a ela a chance de explorar aquele helicóptero (NGOZI ADICHE, 2017, p.25-26).

4. Para pensar a igualdade de gênero na prática educativa: construir o caminho e acertar os passos

Para se construir um trabalho pedagógico focado numa educação para igualdade de gênero, é preciso pensar nos pressupostos que fundamentam nossa prática educativa como professores/as e até que ponto o nosso olhar sobre o mundo tem proporcionado a nós um caminhar em direção à vivência dessa igualdade.

Portanto, para dar o primeiro passo, passos diferentes ou continuar na caminhada dessa perspectiva epistemológica, vamos propor algumas atividades que, pensadas coletivamente com os/as professores/as que foram sujeitos da pesquisa, agora também se inserem nesse caminho de construir metodologicamente um espaço para a igualdade de gênero no contexto da sala de aula e da prática pedagógica, o que poderíamos melhor definir, no caminho de uma práxis.

Ressaltamos que como parte das atividades que foram elaboradas para este Caderno, são produções dos/as professores/as sujeitos do universo da pesquisa, faremos uma

pequena apresentação desses profissionais nas atividades que produziram.

4.1 Educando o olhar

As propostas de atividades que seguem são organizadas por meio de vídeos selecionados da internet, acessível a qualquer usuário.



da Divisão de Trabalho Doméstico

ACESSE O VÍDEO PELO
QR CODE



<https://www.youtube.com/watch?v=ov0Ar44SuZA>

Nessa primeira proposta, convidamos a professora Giordana, para pensar sobre sua prática e dar um passo adiante!

Conhecendo a Professora Giordana Lima
Graduada em Pedagogia com pós graduação em Gestão e coordenação escolar
Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Paço do Lumiar
16 anos de Profissão
Casada/sem filhos

Informações do Vídeo

Campanha pela Divisão Justa do Trabalho Doméstico é uma animação que faz parte da Campanha pela Divisão Justa do Trabalho Doméstico, uma iniciativa do projeto Pró-Semiárido, executado pela Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional (CAR) e apoiada Governo do Estado da Bahia.

O vídeo traz um debate importante sobre a divisão do trabalho doméstico, a dupla jornada de trabalho das mulheres, a invisibilidade do trabalho doméstico realizado pelas mulheres, o trabalho das mulheres do campo. Tudo isso por meio da história de Rosa, uma mulher do campo que se divide entre os afazeres domésticos e o trabalho de cultivo e plantio no campo.

Temas Abordados:

Divisão do trabalho doméstico, a dupla jornada de trabalho das mulheres, a invisibilidade do trabalho doméstico realizado pelas mulheres, o trabalho das mulheres do campo.

Sugestões Didático-Pedagógicas

O/A professor/a apresenta à turma o vídeo e por meio de perguntas o/a professor/a interpreta, com os/as alunos/as, o vídeo.

Após assistir ao vídeo, O/A professor/a associa a história do vídeo com a realidade social e propõe novas questões para o debate em sala de aula.

- 1) Em sua opinião, tinha divisão das tarefas domésticas? Sim ou não. Explique.
- 2) Porque a mulher tinha que fazer todas as tarefas domésticas?
- 3) Quando a mulher percebeu que deveria ter a divisão das

tarefas entre todos da família?

4) E você já fez alguma tarefa doméstica em casa? Qual ou quais?

Escreva abaixo:

5) Você já se recusou a fazer alguma tarefa doméstica em casa? Por quê?

Desafio Vivência na cozinha:

1º Que tal preparar uma receita (pode ser na cozinha da escola ou em um lugar apropriado para a realização da atividade). A receita fica a critério de escolha da professora ou do professor junto

aos alunos/as. Pode-se fazer uma lista de comida que as crianças gostam e escolher uma ou duas;

2º Faça a lista dos ingredientes e exponha em sala;

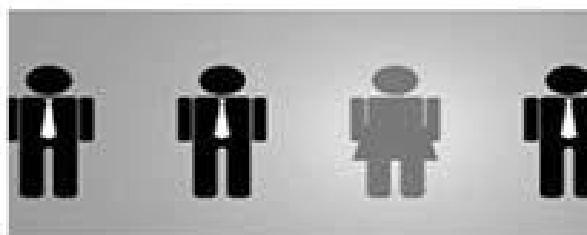
3º Perguntar às crianças quem faz sua comida em casa;

4º Dialogar sobre a presença predominante da mulher na cozinha. Como as crianças veem isso.

5º No momento da receita, deixar que os meninos participem fazendo algo que, na maioria das vezes, é de prioridade feminina. Ex. lavar a louça, arrumar a mesa.



Vídeo: As profissões



https://www.instagram.com/tv/CWFARpnJUlr/?utm_medium=share_sheet



ACESSE O VÍDEO PELO
QR CODE

Nessa Proposta, convidamos a professora Késia, para pensar sobre sua prática e contribuir com temas estudados em sala de aula.



Informações do Vídeo

O vídeo aborda a experiência em sala de aula em que duas professoras propõem uma atividade em que os/as alunos/as terão que desenhar pessoas que representassem diferentes profissões. Ao final da atividade, é possível perceber como os/as alunos são surpreendidos pelas ideias pré-concebidas que tinham em relação a cada profissão que desenharam.

Temas abordados:

Estereótipo de gênero; sexismo.

Sugestões Didático-Pedagógicas:

1. Encene um teatro de fantoches sobre várias profissões tradicionalmente associadas a mulheres e homens.
2. Fale sobre as profissões e verifique o que sabem sobre elas; colocar questões como: As mulheres podem ser bombeiras? Os homens podem ser educadores-de-infância? As mulheres podem ser padeiras? As mulheres podem ser mecânicas? Os homens podem ser cozinheiros?
3. Solicitar que se coloquem na situação do sexo oposto: Se fosse homem/mulher que profissão gostaria de ter.
4. Elaborar desenhos/fazer uma dramatização sobre o que querem ser quando forem grandes.
5. Questionar se mulheres e homens podem ter a mesma profissão, deixando-os falar livremente sobre o tema.
6. Procurar exemplos que contrariem os estereótipos manifestados.
7. Pode finalizar-se o diálogo explicando que não há profissões só para homens e/ou só para mulheres.

Outras sugestões: Construção de um painel com as profissões que as crianças conhecem. • Entrevista a pessoas que tenham profissões não tradicionais em termos de gênero. • Utilização de uma canção conhecida e/ou criação de uma nova canção com adaptação de letra. • Construção de um móbil com utensílios das profissões. • Recurso à dramatização de profissões com base em contos/histórias sobre profissões.



Vídeo Vida Maria



https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4



ACESSE O VÍDEO
PELO QR CODE

Informações do Vídeo

Produzido em computação gráfica 3D, o curta-metragem, dirigido por Márcio Ramos, apresenta a trajetória de Maria em poucos minutos. Os personagens fazem parte de um entorno social situado no Sertão Cearense, no Nordeste do Brasil. Criando uma atmosfera realista e humanizada, o curta conta a história de uma Maria e muitas Marias que passam por situações de pobreza, miséria, vivendo uma infância sem brinquedos e sem brincadeiras.

Nessa Proposta, convidamos o professor Márcio, para pensar sobre sua prática e contribuir com temas estudados em sala de aula.

Conhecendo o Professor Márcio Azevedo

Graduado em Pedagogia com pós-graduação em Gestão Educacional Integradora e graduando em psicopedagogia Institucional e Clínica. Professor da Rede Municipal de Paço do Lumiar. 07 anos de profissão, Casado/Pai de menina

Temas abordados:

Trabalho infantil doméstico; analfabetismo; infância.

Orientações Didático-Pedagógicas

1º Proponha o dia do cineminha na escola para exibição do curta Vida Maria;

2º Coloque as crianças num ambiente confortável e comece explorando algumas questões centrais antes da exibição: Vocês acham que toda criança tem direito à escola? Vocês acham que toda criança consegue frequentar a escola? Conhecem alguma criança que não estuda? O que essa criança faz ao invés de estudar? Toda criança tem direito a brincar? Mas toda criança brinca e tem brinquedos? Hoje, nós iremos conhecer a história da Maria, uma criança da idade de vocês, mas que teve uma vida diferente.

4º Após a exibição do curta, discuta com eles/as as questões centrais e pergunte para eles/as o que chamou atenção deles/as, o que conseguiram ver de parecido com alguma situação que viveram;

5º Deixe que falem sobre as necessidades de uma criança, pergunte sobre o que meninas e meninos gostam de fazer para brincar, o que gostam de estudar;

6º Apresente dados na aula de matemática sobre a situação de crianças no Brasil, trabalho infantil, infância etc.

7º Elabore com eles um painel na sala de aula ou em alguma área da escola, onde eles poderão livremente pintar, desenhar, escrever frases, a partir do tema “Toda criança precisa..”

- 8º Proponha a eles/as a criação de uma campanha com o tema “Toda criança precisa...”, onde eles deverão produzir cartazes, memes, postagens, para veiculação no grupo de whatsapp das suas famílias ou nas redes sociais de seus pais, com a ajuda do responsável.
- 9º Finalize a sequência didática, com um dia de socialização do que foi produzido por eles/as.



4.2 Educando a fala e a escuta

O conjunto de atividades selecionadas para este tópico tem como foco o trabalho pedagógico com a literatura infantil, a partir da constituição de duas habilidades importantes para o aprendizado da leitura, a capacidade de escutar e compreender o universo simbólico presente nas histórias e na forma como elas são contadas; e a capacidade de dialogar com esse universo, apresentando suas percepções, seus interesses, suas concepções sobre o texto lido ou ouvido.

Livro - ● menino Nito.



Informações do Livro

O livro da autora Sonia Rosa, conta a história do menino Nito, que abria um berreiro por tudo e ninguém aguentava mais tanta choradeira. Um dia seu pai o chamou num canto e veio com aquele discurso: “Você é um rapazinho, já está na hora de parar de chorar à toa. E tem mais: homem que é homem não chora.” Essas palavras martelaram na cabeça do Nito de tal maneira o menino resolveu parar de chorar. Definitivamente. Engoliu todas as lágrimas e contabilizou: tantos choros quando cortou o pé, mas tantos choros quando levou aquela injeção e assim por diante. Mas como ninguém é de ferro, caiu na cama doente. E só um médico, o Dr. Aymoré resolveu o seu problema: o menino tinha que desabrochar todas as lágrimas reprimidas, uma a uma. Os pais do Nito trouxeram duas bacias enormes e além do menino, todos naquela casa choraram juntos. De emoção, de alegria e muito alívio.

Temas abordados:

Violência de gênero e masculinidade, estereótipos de gênero

Sugestão Didático-Pedagógica

- 1º Comece fazendo uma roda de conversa com as crianças;
- 2º Pergunte como eles estão se sentindo, se estão felizes, se estão tristes, se estão animados, desanimados;
- 3º Levante alguns questionamentos: “em que situações vocês choram? Tem alguma situação em que vocês quiseram chorar, mas prenderam o choro? Vocês acham que para as meninas é mais fácil chorar? Por que?”

4º Após as respostas, convide a todos/as a ouvirem a história que vocês irá contar, iniciando pela apresentação do título, autora e ilustrações.

5º Após contar a história, peça que eles/as falem do que acharam, que opiniões levantam sobre a história e se já se sentiram como o Nito;

6º Proponha uma atividade por meio da produção de um jogo em que você levará um cartaz para afixar na parede e eles deverão preencher o quadro que está no cartaz, conforme ilustração abaixo:

MENINAS NÃO PODEM	MENINOS NÃO PODEM
MENINOS E MENINAS PODEM	

6º Você chamará cada um pelo nome e pedirá que eles/as pensem em situações do cotidiano onde eles/as ouvem de outras pessoas coisas que meninos não podem fazer e coisas que meninas não podem fazer. Em seguida, você pedirá que eles/as dêem a opinião deles sobre tudo que eles/as ouvem e vivenciam e digam o que meninos e meninas podem fazer, independente de serem menino ou menina;

7º Finalize a atividade, pedindo que cada um escolha do quadro coisas que meninos e meninas podem fazer e re-

Educando para a Igualdade de gênero

59

esentem por meio de um desenho que será afixado a parede ao lado do quadro.



Livro - Frida Kahlo - Coleção antiprincesas.



Informações do Livro

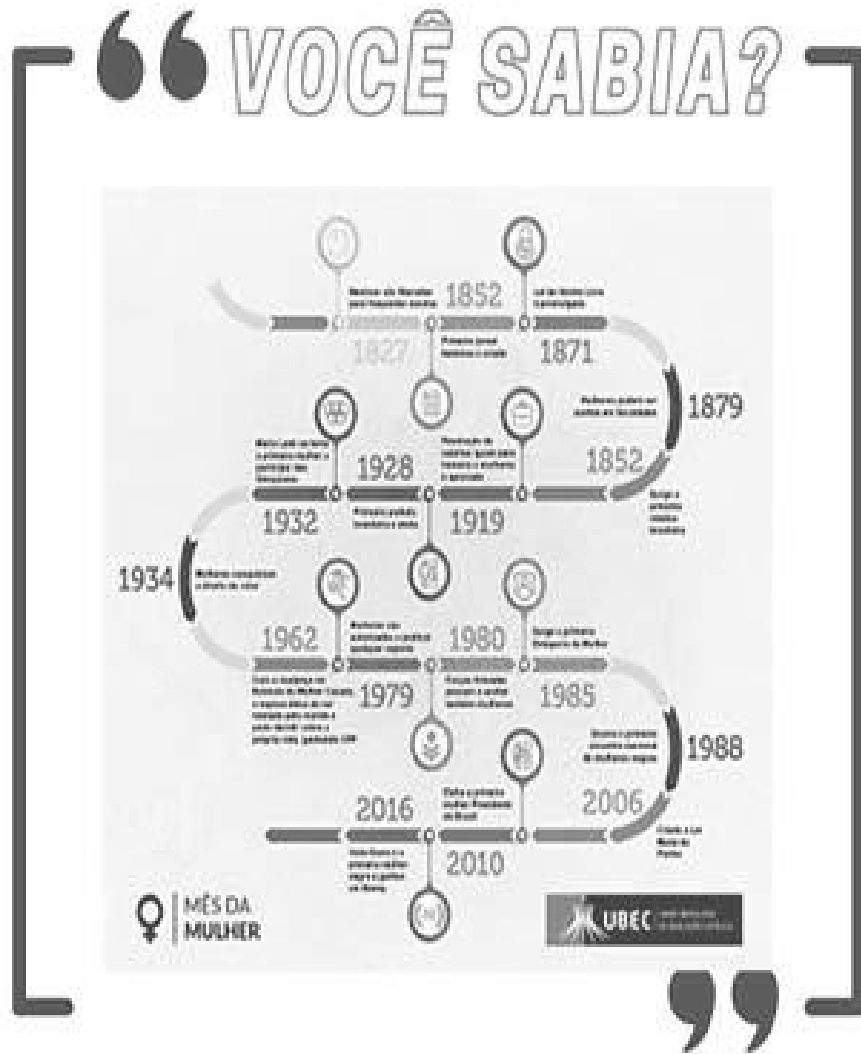
A coleção antiprincesas vem para instigar crianças através de mulheres inspiradoras. Elas não esperaram pelo príncipe encantado e resolveram viver felizes para sempre, mas sim lutaram pelo coletivo, usando a sua vida, suas tristezas, sua arte e alegria para ajudar a mudar o mundo. Nesta obra a pintora mexicana Frida Kahlo que rompeu que confrontou em seu modo de vida e em sua obra os padrões de gênero da época em que viveu.

Temas abordados:

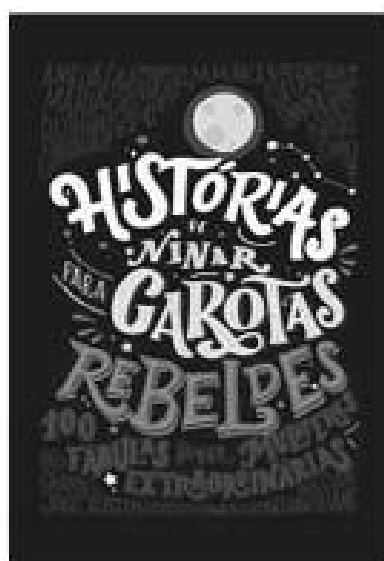
Superação, estereótipos de beleza, papéis sociais femininos.

Sugestão Didático-Pedagógica no próprio livro.





Livro Histórias de Ninar para Garotas Rebeldes



Informações sobre o Livro

O Livro reúne 100 histórias sobre a vida de mulheres extraordinárias do passado e do presente para inspirar crianças e pré-adolescentes a alcançarem seus objetivos. Mesmo com audácia das suas aventuras e da extensão da sua genialidade, elas foram constantemente menosprezadas, esquecidas e, em alguns casos, quase excluídas da história. Em Histórias de ninar para garotas rebeldes, tudo o que podemos sentir é esperança e entusiasmo pelo mundo que estamos construindo. Um mundo onde gênero não defina quão alto você pode sonhar nem quão longe você pode ir.

Crédito: V&R Editoras/Divulgação



Temas abordados:

Empoderamento, carreiras, diversidade cultural.

Sugestão Didático-Pedagógica

1º Comece fazendo uma roda de conversa com as crianças e apresente o Livro Histórias de Ninar Para Garotas Rebeldes;

2º Escolha 4 garotas para ouvirem suas histórias. Em cada semana será apresentada uma garota destacando seu nome e sobrenome, e as características da sua Profissão/Título e nacionalidade/país. Explique as profissões/títulos que forem pouco conhecidas, as características dos países (cultura, religião, clima, área territorial, regime político, idioma etc..)

3º Ao fim da apresentação de todas as garotas, faremos um caça palavras com fichas (modelo abaixo), para que os alunos possam identificar qual personagem estamos nos referindo a partir das pistas que daremos. O Professor fará a chamada das características ou letras que compõem cada categoria por rodada.

1. Rodada.

Dica 1. O nome da personagem tem a letra final "A".

Dica 2. O sobrenome da nossa personagem tem a letra final "r".

Dica 3. Trabalha de modo ativo, eficiente, na prática por uma causa.

Dica 4. A língua oficial do país é o inglês.

2º . Rodada.



Dica 1. O nome da personagem também tem a letra inicial "A".

Dica 2. A quarta letra do sobrenome da nossa personagem é "S".

Dica 3. Pode ser ambiental...

Dica 4. O nome do país tem a letra inicial "P".

Faça rodadas até que o aluno consiga identificar qual a personagem estamos falando a partir de suas características.

NOME (3 LETRAS)	SOBRENOME (8 LETRAS)	PROFISSÃO/TÍTULO (3 LETRAS)	PAÍS (5 LETRAS)
MALALA	YOUSAFZAI	ATIVISTA	PAQUISTÃO
NOME (x LETRAS)	SOBRENOME (x LETRAS)	PROFISSÃO/TÍTULO (x LETRAS)	PAÍS (x LETRAS)





4.3 Educando pelo brincar



Cada atividade referente à temática sugerida tem como objetivo envolver a criança, desde cedo, em tarefas domésticas para ajudá-las a desenvolver um conjunto de habilidades que serão úteis para o resto da sua vida. Afinal, independentemente de a criança ser menino ou menina, precisamos saber como cuidar do lugar onde vivemos, bem como, ter a consciência de que como pertencente a uma família, cada um tem uma parcela de contribuição nas tarefas domésticas para que o ambiente do lar seja um local de harmonia e organização, assim como, no ambiente escolar.

Tarefas Domésticas



- **Como as crianças podem ajudar em casa sem a distinção de gênero**

Nessa proposta a professora Giordana pensou nas brincadeiras, no passo dos sapatos ... e Dia da Limpeza, para contribuir com os temas estudados.

- **No passo dos sapatos, sandálias ou chinelos:**



Como fazer: Para esta brincadeira, o professor ou a professora irá dividir a turma em grupos de acordo com a quantidade de alunos. Em seguida, solicitar que as crianças tirem seus sapatos e coloquem no meio da sala. Na contagem até três, os grupos terão um tempo (pode ser 1 minuto) para encontrarem os pares iguais e organizá-los de forma correta. As equipes precisam de atenção, organização e entrosamento para que tudo ocorra bem. Ao final da brincadeira, o mediador irá explicar o motivo desta contextualizando com a organização do seu ambiente familiar

- **Dia da Limpeza**





Como fazer?: Separar um dia da semana e explicar que naquele dia as crianças farão a limpeza da sala de aula. Após o recreio, a professora ou o professor pedirá que as crianças observem se a sala está organizada e limpa. Com as devidas respostas, o mediador fará uma lista de tarefas. Ex. meninos (varrer a sala e recolher o lixo); meninas(organizar as cadeiras). Fazer a troca de tarefas quando chegar o “Dia da limpeza”. Questionar as crianças: O que acharam da tarefa? Será que menino pode varrer? E as meninas, tem força para organizar as cadeiras e mesas? Você já fez alguma tarefa doméstica em casa? etc...

• **Um dia de trabalho**

Como fazer: Para esta brincadeira, o professor ou a professora irá fazer várias duplas com meninos e meninas. Peça que eles se apresentem e Explique a brincadeira:

Disponha pela sala várias bolinhas (de duas cores azul e rosa) e mesma quantidade para cada cor. Disponha também 2 duas caixas para cada dupla e explique que o trabalho deles será colocar as bolinhas nas caixa, sendo que uma caixa só poderá ter bolinha azul e a outra só poderá ter bolinha rosa. Deixe que eles se organizem da maneira que preferirem, e observe se eles determinarão quem ficará com cada cor? E se assim, decidirem, quem vai ajudar o outro caso termine antes?

As duplas terão 2 minutos para fazer a separação das bolinhas em cada caixa. Explique que as três duplas que conseguirem se-



parar o maior número de bolas serão as vencedoras e ganharam uma recompensa. (A recompensa poderá ser um saco com bombons sendo que els terão tamanhos diferentes)

Façam a conferência das bolas de cada dupla e divulgue as duplas vencedoras. Peça que as três duplas fechem os olhos e

entregue para as meninas o saco menor e para os meninos o saco maior. escolha das três duplas faça a entrega do prêmio. Observe a reação deles, quando receberem as recompensas e diga que as meninas receberam os sacos menores por que são meninas. Em seguida faça o seguinte questionamento?

As meninas fizeram o mesmo trabalho dos meninos?

Vocês acham que foi justa a recompensa recebida pela menina e pelo menino? Por que?

Vocês acham que essas diferenças acontecem em nossa sociedade?

Para casa:

Meninas devem fazer a seguinte pesquisa:

Quais as profissões que mais evidenciam essa diferença salarial

Qual o percentual de diferença do salário de mulheres e homens com a mesma formação.

Meninos devem elaborar um modelo de carta solicitando a equidade salarial de homens e mulheres. Fazendo uma justificativa baseado nos dados que as meninas apresentarem.

4.4 Educando com Dinâmicas e Interações

Educar é preencher a vida de sentidos, portanto, é na mobilização de todos os sentidos que os/as alunos/as poderão fazer uso de suas capacidades para melhor compreender o mundo simbólico e material que as rodeia, por meio de um processo de internalização, para que possam interagir nele e ressignificá-lo.

A ação é condição para o aprendizado, por isso, as propostas que seguem tem o intuito de construir metodologicamente atividades que integrem o agir dos/das alunos/as, de forma dinâmica e protagonista, num sentido sistematizado e orgânico.

Dinâmica 1: Aja como Homem

Objetivos

1. Identificar diferenças entre as regras de comportamento para homens e mulheres
2. Entender como essas regras de gênero afetam a vida de homens e mulheres

Grau de instrução: Qualquer nível;

Recursos: Baixos.

Tempo: 45-60 minutos

Materiais

• Flipchart • Marcadores • Fita adesiva • Folha de Recursos

2: Exemplos de Tabelas para a Atividade “Aja como Homem”

Notas para o facilitador Esta atividade é uma boa forma de entender a ideia de normas de gênero. Mas lembre-se que essas normas de gênero também podem ser afetadas por classe, raça, etnia e outras diferenças.

Também vale lembrar que as normas de gênero estão a mudar

em muitos países. Em alguns lugares, homens e mulheres estão a ter mais facilidade de se enquadrar fora do “modelo” pré-estabelecido de comportamento. Se houver tempo, discuta com o grupo os fatores que facilitam essa mudança de comportamento por parte de homens e mulheres em alguns lugares.

Passos

1. Pergunte aos participantes do sexo masculino, se alguma vez na vida alguém já lhes disse para “agir como um homem”. Peça-lhes para compartilhar experiências de alguém lhes dizendo essa frase ou algo semelhante. Pergunte: Por que você acha que isso lhe foi dito? Como você se sentiu ao ouvir isso?
2. Agora pergunte às participantes do sexo feminino se alguma vez na vida alguém já lhes disse para “agir como uma mulher”. Peça-lhes para compartilhar experiências de alguém lhes dizendo essa frase ou algo semelhante. Pergunte: Por que você acha que isso lhe foi dito? Como você se sentiu ao ouvir isso?
3. Diga aos participantes que você gostaria de analisar essas duas frases com mais profundidade. Explique que ao refletir sobre essas frases, podemos começar a entender como a sociedade cria regras bem diferenciadas para o comportamento que esperam dos homens em comparação àquele que esperam das mulheres. Explique que essas regras também são chamadas de “normas de gênero”. Isso porque elas ditam o que é “normal” para homens pensarem, sentirem e agirem, bem como o que é “normal” para mulheres. Explique que essas regras restringem/limitam a vida tanto de homens quanto de mulheres. Elas tentam manter os homens dentro de uma caixa com o rótulo “Aja como homem” e as mulheres numa outra caixa com o rótulo “Aja como mulher”.
4. Em letras grandes, escreva numa folha do flipchart a frase: “Aja como homem”. Pergunte aos participantes o que se espera dos homens nas suas comunidades em relação ao seu comportamento. Escreva essas mensagens na folha de papel. Verifique os exemplos para ver os tipos de mensagens que costumam ser listadas.

Acrescente algumas que não tenham sido mencionadas durante a discussão.

5. Quando o grupo não tiver mais nada a acrescentar, faça as perguntas abaixo para incitar à discussão.

Quais dessas mensagens podem ser potencialmente nocivas/prejudiciais? Porquê? (desenhe uma estrela ao lado de cada mensagem e discuta cada uma individualmente)

Como a pressão para se enquadrar na “caixa” ou no “modelo” pode afetar a vida de homens e daqueles que os rodeiam?

O que acontece com homens que tentam não seguir as regras de gênero? (ex. “não se enquadrar no modelo”)? O que as pessoas dizem sobre eles? Como são tratados?

6. Escreva em outra folha do flipchart a frase “Aja como mulher”. Pergunte aos participantes o que se espera das mulheres nas suas comunidades em relação ao seu comportamento. Escreva essas mensagens na folha de papel. Verifique os exemplos para

ver os tipos de mensagens que costumam ser listadas. Acrescente algumas que não tenham sido mencionadas durante a discussão.

7. Quando o grupo não tiver mais nada a acrescentar, faça as perguntas abaixo para incitar à discussão.

Quais dessas mensagens podem ser potencialmente nocivas/prejudiciais? Porquê? (desenhe uma estrela ao lado de cada mensagem e discuta cada uma individualmente)

Como a pressão para se enquadrar na “caixa” ou no “modelo” pode afetar a vida de mulheres e daqueles que as rodeiam?

O que acontece com homens que tentam não seguir as regras de gênero? O que as pessoas dizem sobre elas? Como são tratadas?

8. Depois, desenhe uma tabela que tenha uma coluna para os homens e outra para as mulheres. Escreva acima “Homens/Mulheres Transformados”. Peça aos participantes para listarem características de homens

que “não se enquadram no modelo/na caixa”. Anote suas respostas. Depois que você tiver de 7 a 9 respostas, faça a mesma pergunta sobre mulheres que “não se enquadram no modelo/caixa”. Ajude os participantes a reconhecerem que, no final das contas, que as características de equidade de gênero entre homens e mulheres são de fato semelhantes.

9. Faça as seguintes perguntas aos participantes:

- ▶ Nossas percepções sobre os papéis de homens e mulheres são afetadas pelo que nossa família e amigos pensam? Como?
- ▶ A mídia exerce alguma influência sobre as normas de gênero? De que forma? Como a mídia retrata as mulheres? Como a mídia retrata os homens?
- ▶ Como vocês, na vossa vida, podem desafiar expectativas diferentes de comportamento masculinos? E como vocês podem desafiar

as expectativas diferentes de comportamento femininos.

Encerramento

No decurso da vida, homens e mulheres recebem mensagens da família, da mídia e da sociedade sobre como devem agir na qualidade de homens e como devem se relacionar com mulheres e outros homens. Como vimos, muitas dessas diferenças são construídas pela sociedade e não fazem parte da nossa natureza ou da nossa formação biológica. Muitas dessas expectativas são perfeitamente razoáveis e ajudam-nos a desfrutar das nossas identidades, tanto como homens quanto como mulheres. Porém, todos nós temos a capacidade de identificar mensagens nocivas/prejudiciais e o direito de impedir que elas limitem nosso potencial pleno como seres humanos. À medida que nos tornamos mais conscientes de certos estereótipos de gênero e como eles podem ter um impacto negativo nas nossas vidas e comunidades, podemos refletir de forma construtiva sobre como desafiá-los e promover relações e papéis de gênero mais positivos



nas nossas vidas e comunidades. Portanto, estamos todos livres para criarmos nossas próprias “caixas” ou “modelos” de gênero, de acordo com a maneira que escolhemos viver as nossas vidas como homens e mulheres.

Dinâmica 2: Ainda Bem que Sou...Se Eu Fosse...

Objetivos

1. Desenvolver uma melhor compreensão dos aspectos agradáveis e difíceis de ser homem ou mulher

Grau de Instrução: Qualquer nível;

Recursos: Médios

Tempo: 60 minutos

Materiais

- Flipchart
- Marcadores
- Fita adesiva

Passos

1. Separe os participantes em grupos do mesmo sexo de no máximo 8 pessoas. Se todos os participantes forem homens, divida-os em pequenos grupos. Diga-lhes para escolherem uma

pessoa que será o redator do grupo.

2. Dê a cada grupo uma folha do flipchart e um pincel atômico. Peça aos participantes que completem as frases abaixo com o maior número de complementos possível:

- Grupo masculino: Sou feliz por ser homem porque...
- Grupo feminino: Sou feliz por ser mulher porque... (Se o grupo for todo de homens, ignore esta segunda questão.)

Dê um exemplo de cada um para ajudar os grupos a começar. Dê 15 minutos para essa parte da atividade.

Observação:

Certifique-se de que as repostas dos participantes sejam aspectos positivos de seu gênero e não respostas que se concentram em não ter as experiências que o outro gênero tem. Por exemplo, em vez de os homens no grupo fazerem frases como “Sou feliz por ser homem porque não fico menstruado,” eles poderiam se concentrar em fazer frases do tipo “Sou feliz por ser homem porque sou forte.”

3. Dê aos grupos outra folha do flipchart e peça a eles que, em 15 minutos, completem as frases abaixo com o maior número possível de complementos:

- Grupo masculino: Se eu fosse mulher, eu poderia...
- Grupo masculino: Se eu fosse homem, eu poderia...(Se o grupo for todo de homens, ignore esta segunda questão.)
- Grupo masculino: Eu invejo as mulheres porque....
- Grupo masculino: Eu invejo os homens porque...(Se o grupo for todo de homens, ignore esta segunda questão.)

4. Cole com fita adesiva as folhas na parede e discuta as respostas fazendo as seguintes perguntas:

Perguntas para um grupo misto:

Algumas das respostas foram iguais para os dois sexos?

Foi mais fácil para os homens ou para as mulheres encontrar razões de serem felizes de ter o sexo que têm? Por que vocês acham que isso acontece?

Como o primeiro conjunto de respostas de um sexo se compara ao segundo conjunto de respostas do outro sexo? (Os itens listados pelas mulheres, que as deixam felizes por serem mulheres, coincidem com a lista dos homens sobre as coisas que eles poderiam fazer se fossem mulheres?)

Perguntas para um grupo só de homens: Como vocês acham que as mulheres completariam esta frase, "Sou feliz por ser mulher porque..."

Como vocês acham que uma mulher completaria esta frase, "Se eu fosse homem, eu poderia..."

Seria mais fácil para os homens do que para as mulheres encontrar razões de serem felizes por terem o sexo que têm? Por quê?

5. Depois, para ambos os tipos de grupo, faça as perguntas abaixo:

- O que é mais difícil ou desafiador ao se discutir as vantagens de ser de outro sexo?
- Alguma resposta é estereotipada? Quais delas? Por que esses



estereótipos existem? São justos?

- O que mais vocês aprenderam desta atividade?

Encerramento:

Há grandes diferenças nos gêneros, que afetam a nossa convivência, bem como a nossa saúde sexual e reprodutiva. Essas diferenças devem ser discutidas e celebradas, em vez de debatidas ou desafiadas. Nenhum gênero é melhor do que o outro. Essas diferenças estão baseadas em nossas experiências e a experiência de ninguém pode ser negada. Homens e mulheres deveriam criar espaços seguros para compartilharem essas diferenças e ajudar um ao outro a se entenderem. Tal entendimento levará a relacionamentos mais saudáveis e resultados de melhor saúde para os indivíduos, famílias e comunidade.

Dinâmica 3 - Roda de Conversa sobre o Gênero

Objetivos

1. Compartilhar experiências relacionadas às questões de gênero
2. Desenvolver uma melhor compreensão e empatia por pessoas

de outro sexo

Grau de Instrução:

Qualquer nível;

Recursos:

Médios Tempo 60 minutos

Materiais •

Nenhum

Notas para o facilitador:

Esta atividade funciona melhor com grupos mistos de participantes. No entanto, é possível executá-la com um grupo exclusivamente masculino. Basta dividir os participantes em dois grupos. Peça primeiro que respondam às três perguntas do topo da lista das questões para os homens. Você também pode colocar uma quarta pergunta: “Qual é a parte mais difícil de ser uma mulher em Moçambique?” (Lembre-se de usar o nome do país em que está a conduzir o treinamento, cada vez que um país for mencionado.)

Em seguida, peça ao outro grupo para responder às quatro últimas perguntas da lista das questões para os homens.

Em algumas comunidades (especialmente quando maridos e esposas estão assistindo a

sessão juntos), pode ser difícil para uma mulher exprimir-se verdadeiramente porque têm medo de falar publicamente na frente de seus maridos. Seria talvez mais adequado conduzir estas discussões em separado e alguém tomar notas para depois compartilhar com o grupo de sexo diferente.

Perguntas para as Mulheres

- ▶ Qual é a parte mais difícil de ser uma mulher em seu país?
- ▶ O que vocês gostariam de dizer aos homens para ajudá-los a compreender melhor as mulheres?
- ▶ O que vocês acham que é difícil entender nos homens?
- ▶ Como os homens podem apoiar e estimular a autonomia das mulheres?
- ▶ Quem toma decisões normalmente em sua casa? Se os homens, qual é a sensação de vê-los tomar todas as decisões?
- ▶ O que vocês nunca gostariam de ouvir sobre as mulheres?
- ▶ Que direitos são mais difíceis de conseguir para as mulheres em seu país?
- ▶ Como foi crescer como uma menina em seu país? O que você gosta em ser uma menina? O que você não gosta?
- ▶ O que foi difícil na época da adolescência?
- ▶ Quais são algumas das influências positivas do sexo masculino em sua vida? Porque elas são positivas?
- ▶ Quais são algumas das influências positivas do sexo feminino em sua vida? Porque elas são positivas?
- ▶ Perguntas para Homens
- ▶ Qual é a coisa mais difícil de ser um homem em seu país?
- ▶ O que vocês gostariam de dizer às mulheres para ajudá-las a compreender melhor os homens? O que vocês acham difícil de entender nas mulheres?

- ▶ Como os homens podem apoiar e estimular a autonomia das mulheres?
- ▶ Como foi crescer como menino no seu país? O que você gosta em ser um menino? O que você não gosta? O que foi difícil na época da adolescência?
- ▶ Quais são algumas das influências positivas do sexo masculino em sua vida? Porque são positivas?
- ▶ Quais são algumas das influências positivas do sexo feminino em sua vida? Porque elas são positivas?

Passos

1. Divida os participantes do sexo masculino e feminino.
2. Peça às mulheres para se sentarem em um círculo no meio da sala e os homens para se sentarem em volta do círculo, do lado de fora, olhando para dentro.
3. Comece a discussão perguntando às mulheres as questões listadas nas notas para o facilitador. Os homens devem observar e ouvir o que está sendo dito. Eles não estão autorizados a falar.
4. Após 30 minutos, feche a discussão e homens e mulheres devem trocar de lugar. Conduza uma discussão com os homens, enquanto as mulheres escutam. As perguntas para os homens também estão nas notas para o facilitador.
5. Discuta a atividade depois que ambos os grupos tiverem realizado a discussão. Use as seguintes perguntas:
O que surpreendeu a vocês nessa atividade?
Como é que vocês se sentem ao falar sobre estas coisas com outras pessoas escutando?
O que você aprendeu?

Encerramento: Muitas vezes, as nossas opiniões e perspectivas sobre pessoas de um sexo diferente são formados a partir de

estereótipos e normas sociais de gênero, que são reforçadas ao longo do tempo por diversas fontes, tais como os meios de comunicação ou nossos pares. Isso torna difícil, muitas vezes, nossa compreensão do outro sexo, suas necessidades e preocupações. Ao ter uma melhor compreensão do outro sexo, suas necessidades e experiências, somos capazes de aumentar a empatia sobre sua experiência de gênero e como ela nos afeta.

Nota 2. As dinâmicas apresentadas poderão ser adaptadas de acordo com a finalidade pedagógica e conforme a faixa etária do público alvo.





Confira algumas sugestões aqui

Livros:

- ▶ A pior princesa do mundo, de Anna Kemp e Sara Ogilvie.
- ▶ As Cientistas: 50 Mulheres que mudaram o mundo – Rachel Ignofsky.
- ▶ Lute como uma princesa: Contos de Fadas para crianças feministas – Vita Murrow.
- ▶ Meu Crespo é de Rainha – bell hooks.
- ▶ Tudo bem ser diferente - Todd Parr.
- ▶ A história do Feminismo – Hannah Mccann.
- ▶ O feminismo é para todo mundo – bell hooks.
- ▶ Dicionário Crítico do Feminismo - Helena Hirata, Françoise Laborie, Hélène Le Doaré e Danièle Senotier. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4098403/mod_resource/content/1/Kergoat%20p.67-75%20in%20Dicionario_critico_do_feminismo%202009.pdf
- ▶ Mulheres Anarquistas: O Resgate de uma História Pouco Contada - Mabel Dias e Coletivo Insubmiss@s.
- ▶ Extraordinárias mulheres que revolucionaram o Brasil – Duda Porto de Souza, Ariane Cararo.
- ▶ O que é lugar de fala? - Jamila Ribeiro
- ▶ Gênero e Diversidade na escola/curso de formação de professores.
- ▶ Pensamento feminista brasileiro – formação e contexto – Heloisa Buarque de Hollanda.

Artigos:

- ▶
- ▶ Relações de Gênero nas práticas escolares e a construção de um projeto de co-educação - Daniela Auad.
- ▶ Uma leitura da história da educação sobre perspectiva de Gênero - Guacira Louro.
- ▶ Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero - Marília Pinto de Carvalho.
- ▶ Gênero: uma categoria útil de análise histórica - Joan Scott.

Documentários:

- ☑ Repense o elegio Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PhLFszSFr3E>
- ☑ The Mask You Live In. Disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/80076159>

Site :

- ✓ Papo de homem - <https://papodehomem.com.br/>
- ✓ Minha pequena grande feminista - <https://www.minhapequenafeminista.com.br/>





Considerações finais

Tem sido um grande desafio para a escola, entender o sentido de trabalhar relações de gênero na perspectiva da igualdade, de modo que proporcione a meninos e meninas vivenciar suas infâncias distantes de padrões sexistas.

Apesar do amparo legal disposto nos documentos que legitimam essa necessidade premente, sua implementação no que tange principalmente a formação de professores/as, ainda é tímida de modo a garantir impactos em suas práticas pedagógicas. Entretanto, acreditamos que é por meio das formações que professores/as podem contribuir significativamente para



inclusão de práticas educativas não sexistas e com a construção de valores, comportamentos e atitudes de igualdade entre meninos e meninas.

Para tanto, é necessário que o/a professor/a seja um docente crítico, reflexivo, e atento às formas que o sexismo pode se revelar no espaço escolar e em sua prática pedagógica. Durante as discussões com os/as colaboradores/as percebemos mudanças em suas atitudes, fruto desse processo reflexivo que se pretender seguir, ao sugerirem a necessidade da inserção da temática Educação para Igualdade de gênero nas formações anuais, como uma ação permanente a serem garantidas no Plano Político Pedagógico - PPP da escola.

Neste sentido, esperamos que este caderno atenda as perspectivas para ação docente dos/as professores/as de modo a ajudá-los/as a desenvolverem uma educação para igualdade de gênero e que outros leitores possam expandir conhecimentos acerca do tema proposto e façam parte deste movimento de construção de uma sociedade que advogue pelo respeito e o convívio harmonioso da diferença e da igualdade.

E num futuro breve, desejamos que meninos e meninas, possam ter o direito de vivenciarem suas infâncias pautados na igualdade que não os/as inferiorize por suas diferenças e na diferença que não os/as iguale a ponto de descaracterizá-los/las.

Referências

ADICHIER, Chimamanda Ngozi. Para educar Crianças feministas. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral.

Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

UNESCO. World Education Forum, Dakar, 2000. Educação para todos: o compromisso de Dakar. Brasília: Ação Educativa, 2000.

SUGESTÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

AS PROFISSÕES, 2021. vídeo (1 min 52 s). Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CWFARpnjUir/?utm_medium=share_sheet.

BRASIL. Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção

da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMPANHA pela Divisão Justa do Trabalho Doméstico, 2018. 1 vídeo (4 min 24 s). Publicado pelo canal AS-PTA Agricultura familiar e Agroecologia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ov0Ar44SuzA>.

FAVILLI, Elena. Histórias de ninar para garotas rebeldes. São Paulo: VR editora, 2017.

FINK, Nadia. Frida Kahlo para meninas e meninos - Coleção Anti-princesas. Florianópolis: Sur, 2015.

MASCULINIDADE tóxica, violência doméstica e machismo, 2020. 1 vídeo (4 min 32 s). Publicado pelo canal GNT. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uiFjHFeqsM0&t=1s&ab_channel=CanalGNT

ROSA, Sonia. O menino Nito. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

VIDA MARIA, 2018. 1 vídeo (8 min 35 s). Publicado pelo canal Vida Maria. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4&ab_channel=VidaMaria.

Sobre a Autora

Letícia Régia Gomes Souza

Mulher e Feminista!

Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Paço do Lumiar

Mestre pelo Programa de Pós- Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB - UFMA

lattes: <http://lattes.cnpq.br/7489138543353030>



Sobre a Orientadora

Elisângela Santos de Amorim

*Profa. Dra. Adjunta IV da Universidade Federal do
Maranhão - UFMA/ Departamento de Educação - I
e Profa. do Programa de Pós- Graduação Gestão de
Ensino da Educação Básica - PPGEEB
lattes: <http://lattes.cnpq.br/3306324046955974>*



Sobre os Colaboradores



1. *FABIANA RIBEIRO MARTINS*

*Professora da rede municipal de
Paço do Lumiar. Pedagoga com
Especialização em Educação Especial
Inclusiva*



2. *GIORDANA LIMA TEIXEIRA*

*Coordenadora Pedagógica da Rede
municipal de Paço do Lumiar.
Pedagoga com Especialização em
Gestão e Coordenação Escolar*



3. *KÉSIA RAIMUNDA BEZERRA PEREIRA BATISTA*

*Professora da Rede municipal de
Paço do Lumiar
Pedagoga com Especialização em
Coordenação Pedagogia e Gestão
Escolar.*



4. LUZIANE FERREIRA COSTA

*Professora da rede municipal de Paço do Lumiar – Gestora Atualmente.
Pedagoga com Especialização em Gestão Escolar, Supervisão e Planejamento Educacional*



5. MARCIO AZEVEDO BANDEIRA

*Professor da rede municipal de Paço do Lumiar
Pedagogo com Especialização em Gestão Educacional Integradora.*





UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO (EQUIPE GESTORA, PROFESSORES E PROFESSORAS)

1. Gênero

() Masculino () Feminino

2. Idade

() Entre 20-25 () Entre 25-30 () Entre 30-35
() Entre 35-40 () Entre 40-45 () Acima de 45

3. Tempo de Magistério

() Menos de 5 anos () Entre 5 a 10 anos () Entre 10 a 15 anos
() Entre 15 a 20 anos () Entre 20 a 25 anos () Acima de 25 anos

4. Religião

() Católica Praticante () Católica não-praticante () Evangélica
() Outra: _____

5. Segmento de Atuação Profissional:

() Ed. Infantil () 1º ao 5º ano () 6º ao 9º ano
() Ens. Médio () EJA () Outro: _____

6. Disciplina(s) que leciona: _____

7. Jornada de Trabalho: () 20h () 40h () 60 h

8. Formação superior em (nível de graduação):

() Matemática () Pedagogia

() Letras () História () Geografia () Outras: _____

9. Formação superior em nível de pós-graduação:

() Nada () Especialização () MBA () Mestrado Profissional

() Mestrado Acadêmico () Mestrado Profissional () Pós-doutorado: _____

10. Participa de eventos de formação de professores

() Sim () Não () Às vezes:

11. De que forma:

() Ouvinte () Participante com Trabalho () Outros



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA (EQUIPE GESTORA)

1. O Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que contemplam a temática de gênero nos seus temas transversais. A escola inseriu essa temática no currículo escolar, ou nos documentos oficiais da escola ?(PPP, Plano de ensino, etc...)
2. O que você entende por educação para igualdade de gênero?
3. Qual a importância de trabalhar as relações de gênero? Porque?
4. Você já participou de alguma formação continuada e/ou palestra sobre gênero?
5. Você participou do Curso de Gênero e Diversidade na Escola – GDE, oferecido pela UFMA ou UEMA ? 2009,2010,2014
6. Na sua graduação e/ou pós-graduação você participou de alguma disciplina sobre relações de gênero?
7. Você pode narrar alguma situação, em que já presenciou no ambiente escolar, alguma atitude entre os alunos e alunas envolvendo desigualdade de gênero e como se posicionou, diante de atitudes?
8. Você pode narrar alguma situação, em que já presenciou no ambiente escolar, alguma atitude entre os alunos e alunas envolvendo desigualdade de gênero e como se posicionou, diante de atitudes?
9. Você já identificou na escola, alguma(s) situação(ões) relacionada(s) à violência de gênero entre meninos e meninas? Explique:
10. Você acha que as atitudes das professoras e professores em sala de aula influenciam um tratamento diferenciado entre meninos e meninas?
11. Você percebe na escola, relações autoritárias de meninos em relação às meninas? () Sim () Não
 Caso sim, Qual o tratamento dado pela escola para combater essas relações?
12. Quais estratégias pedagógicas poderiam auxiliar na abordagem da temática na prática das professoras e professores?
13. Qual instrumento poderia auxiliar as professoras e professores na abordagem da temática com os alunos e alunas ?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSORES E PROFESSORAS)

1. O que você entende por igualdade de gênero?
2. Qual a importância em trabalhar gênero? Porque?
3. Elenque quais os desafios para a inclusão da temática de gênero no cotidiano escolar?
4. Você já participou de alguma formação continuada e/ou palestra sobre gênero?
5. Você participou do Curso de Gênero e Diversidade na Escola – GDE, oferecido pela UFMA ou UEMA ? 2009,2010 e 2014
6. Na sua graduação e/ou pós-graduação voce participou de alguma disciplina sobre relações de gênero?
7. Você sente dificuldade em trabalhar com relações de gênero na perspectiva da igualdade de gênero? Porque?
8. Você já presenciou no ambiente escolar, alguma atitude entre os alunos e alunas envolvendo desigualdade de gênero e como se posicionou, diante de atitudes?
9. Você já identificou na escola, alguma(s) situação(ões) relacionada(s) à violência de gênero entre meninos e meninas? Explique:
10. Você acha que as atitudes dos/as professores/as em sala de aula influenciam um tratamento diferenciado entre meninos e meninas?
11. Na sua prática de ensino, você já trabalhou questões de gênero nas suas aulas?
 () Não – Porque?
 () Sim – Em qual disciplina?
12. Qual instrumento poderiam auxiliar na abordagem da temática com seus alunos e alunas ?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**



ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,

Coordenadora Pedagógica da rede municipal de Paço do Lumiar – MA, concordo em participar, como colaborador(a), no processo de aplicação da pesquisa intitulada: **EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE DE GÊNERO: desafios e perspectivas da ação docente na UEB Moranguinho, realizada por Letícia Régia Gomes Souza**, discente do curso de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB- UFMA.

Declaro estar ciente que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta Pesquisa.

Declaro, ainda estar ciente que por intermédio deste termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo maiores esclarecimentos sobre esta pesquisa; (2) ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à integridade física, moral e social.

São Luís, / /

Assinatura do/a Colaborador/a



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**



ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
(PPGEEB)

CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado(a) Senhora(a): Kênia Aparecida de Sousa Guimarães

Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante Betícia Régia Gomes Souza, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: Educação para Igualdade de Gêneros: desafios e perspectivas de Ação Docente na UEB: São Benedito do Rio Preto.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S^a para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 27 / 11 / 2020.

Recebido em:
27/11/2020

Kênia Aparecida de S. Guimarães
Secretária Adj. Municipal de Educação
SEMED

Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes
Coordenador do PPGEEB/UFMA

