



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Departamento De Ciências Sociais
Campus Regional De Ivaiporã
Curso de Serviço Social

MELINA OLEINIK VEZÚ

**REFLEXÕES SOBRE O GÊNERO NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO
MUNICÍPIO DE FAXINAL-PR**

Ivaiporã - PR
2016



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Departamento De Ciências Sociais
Campus Regional De Ivaiporã
Curso de Serviço Social

MELINA OLEINIK VEZÚ

REFLEXÕES SOBRE O GÊNERO NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO
MUNICÍPIO DE FAXINAL-PR

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de Ciências
Sociais, da Universidade Estadual de
Maringá, como requisito parcial à obtenção
do título de Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Prof.^a Ms. Lilian Tatiane Candia
de Oliveira.

Ivaiporã-PR
2016

FOLHA DE APROVAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Ms. Lilian Tatiane Candia de Oliveira
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof^a. Dr^a. Elizete Conceição Silva
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof^a. Ms. Claudiana Tavares Sgorlon
Universidade Estadual de Maringá-UEM

Ivaiporã, ____ de _____ de _____.

AGRADECIMENTO (S)

Com imenso cansaço, porém prazer, cheguei a essa etapa e só tenho a agradecer:

A **Deus**, por ser meu guia, minha luz, meu tudo, meu amado; a quem confiei todos esses quatro anos de graduação e me surpreendeu em cada minuto; e a **Nossa Senhora das Graças**, minha Santa Mãe, que, prontamente, me atendia quando eu chamava – e foram muitas as vezes em que eu a chamei;

À minha família: minha mãe, **Vania**, que foi meu surpote em todos os momentos difíceis e em todas as alegrias, de quem eu não queria nunca ter que me separar; minha irmã, **Carol**, que me ajudou a entender tantas coisas difíceis e que me deu diversas sugestões para melhorar meu trabalho; meu pai, **Clovis**, que mesmo distante, sempre se alegrou e também chorou comigo. A todos os meus parentes que, de uma forma ou de outra, torceram pelo meu sucesso acadêmico e me ajudaram na caminhada, em especial, a “tia maior”, **Angelita**, que sempre me auxiliou, de forma direta ou indireta;

Aos meus amigos de grupo de jovens, o **Ministério Jovem Filhos de Deus**, que souberam ser compreensíveis com a minha ausência este último ano, devido ao temido poderoso chefão, TCC;

Aos demais amigos, que me ajudaram a entender que “amigo é família que se escolhe” [Celina Borges], que souberam compreender, pacientemente, quando eu dizia não aos convites para qualquer coisa com comida, boa companhia e risadas sem fim, por que eu tinha que estudar;

Aos amigos que fiz na faculdade, especialmente ao meu grupo de estudos, “as meninas do fundão” que souberam (por que tiveram, risos!) aguentar minhas cobranças e reclamações, afinal, a graduação também é tempo de ser moldado;

Às minhas supervisoras de campo de estágio, **Moara** e **Marta**, do terceiro e quarto anos, respectivamente, que aceitaram me supervisionar e com quem tanto aprendi, no dia a dia do seu trabalho, a “fazer” essa profissão;

Aos meus professores e professoras (Ana Paula, Anaxsuell, Carol, Celeste, Claudiana, Elizete, João, Lilian, Marcelo, Peterson, Vanessa Eidam, Vanessa Rombola, Rafael e Silvia) que me auxiliaram a compreender o que é o Serviço Social (mesmo alguns não sendo assistentes sociais) e a necessidade e importância dessa

profissão;

À professora **Claudiana**, um agradecimento especial, pelo carinho e colaboração a partir da ministração das aulas de TCC, que foram tão importantes para compor esse trabalho e pelas dicas e revisadas nas normas da ABNT e correções ortográficas (risos);

Às minhas orientadoras, que já nomeei acima, mas quero dar um destaque especial, pois elas merecem: **Carol**, mesmo sem saber por quanto tempo permaneceria na UEM, me ajudou a construir um novo projeto de pesquisa e a entender por que eu deveria estudar o gênero nas políticas públicas; e a **Lilian**, que topou de primeira continuar me orientando, “pegou o bonde andando” e não poupou esforços para que eu pudesse dar o melhor de mim, aceitando dar continuidade ao trabalho que a Carol havia iniciado comigo; sou extremamente grata por todo esforço, zelo e dedicação que teve para comigo dia, noite e madrugada;

À Escola que aceitou participar das entrevistas, especialmente à pedagoga e às professoras que, gentilmente, cederam seu tempo e informações para que este trabalho pudesse ser realizado;

À **Ana Fogaça**, minha líder de equipe (Dom Bosco!) do Jesus no Litoral, que foi sensível à voz de Deus quando Ele tinha uma missão especial para mim lá, e que tanto abriu meu olhar àquilo que a graduação não tinha me proporcionado ainda em relação às pessoas em situação de rua;

Enfim, a todas as pessoas que passaram e que ficaram em minha vida e, que de uma forma ou de outra, me auxiliaram durante esses quatro anos de graduação e, especialmente, neste último ano, o mais difícil de todos.

[...]

*Cravos e tulipas bombardeiam
Um jardim novo se levantará
O jasmim urge de um solo sem medo*

*O sol reclama no oriente
Brada a lua que ilumina
Rebelando orações e mentes*

*Amanhecerá
De novo em nós
Amanhã, será?*

[...]

[O Teatro Mágico]

RESUMO

Esse Trabalho de Conclusão de Curso de Serviço Social, desenvolvido na Universidade Estadual de Maringá, Campus Regional do Vale do Ivaí-PR, deriva de uma pesquisa que objetiva refletir sobre as estratégias pedagógicas utilizadas por docentes e gestores (as), em relação a temática de gênero, ao implementar a política de educação básica, de nível fundamental, no município de Faxinal-PR. Portanto, esta pesquisa tem como objeto de estudo as estratégias pedagógicas em relação a temática de gênero no ambiente escolar formal, e intenta responder ao seguinte questionamento: quais estratégias pedagógicas são utilizadas, por docentes e gestores (as), para abordar a temática de gênero no âmbito da implementação da política de educação básica de nível fundamental, do município de Faxinal-PR? Para tanto, foram elaborados os seguintes objetivos específicos, atendidos a partir do paralelismo capitular: compreender o processo histórico de desenvolvimento do conceito/categoria gênero; entender as possíveis interlocuções referentes ao gênero e à Política Educacional; conhecer as práticas pedagógicas que contemplam o gênero no ambiente escolar. Para atendê-los realizou-se uma pesquisa de cunho qualitativo, que subsidiou a análise das legislações nacionais e internacionais sobre a Política Educacional e o gênero, as teses, dissertações e artigos científicos que compuseram os materiais documentais e bibliográficos que estabeleceram as bases para a pesquisa de campo. A Pesquisa foi realizada sob um viés crítico. Os dados foram obtidos a partir da pesquisa empírica, por meio de entrevista semiestruturada, a um corpus amostral formado por uma gestora e duas professoras de uma escola pública de educação básica do município de Faxinal-PR. A Análise revelou que não existem atividades específicas para abordar a temática gênero na escola pesquisada, devido à ausência de capacitação profissional das professoras sobre o tema e o engessamento dos conteúdos que devem ser contemplados em sala de aula.

Palavras-chave: Política Educacional. Concepção de Gênero na Política Educacional. Gênero na Escola. Transversalidade de Gênero.

ABSTRACT

This conclusion project of the Social Service Course, developed in the State University of Maringá, Regional Campus of Vale do Ivaí-PR. It was derived from a research that aimed to analyze how the manager (pedagogue) and the teachers work on issues related to gender in the school and classroom context, to answer to the research problem "how do the teachers and pedagogical staff and management team act on gender issues in school?" For this purpose, the following specific objectives were elaborated, based on the capitular parallelism: to understand the historical process of development of the concept / category of gender; comprehend the possible dialogues concerning gender and educational policy; know on the pedagogical practices that contemplate gender in the formal school environment. In order to achieve this objective, a qualitative research was conducted to support the analysis of national and international legislation on Educational Policy and the gender, the theses, dissertations and scientific articles composed the documentary and bibliographic materials that

established the bases for the field research. The research was conducted based on a critical bias. The data were obtained from the empirical research, through an interview, to a sample corpus formed by a manager and two teachers of a public school of basic education in the municipality of Faxinal-PR. The analysis guided to the understanding that there are no specific activities about the gender in the researched school, due to the lack of professional qualification of the teachers on the subject and the standardized contents that must be contemplated in the classroom.

Keywords: Educational Policy. Gender Conception in Educational Policy. Gender in School. Mainstreaming Gender.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAS	Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
CEI	Centro de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
EaD	Ensino à Distância
EC	Emenda Constitucional
GeTec	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Relações de Gênero e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGTE	Programa de Pós-Graduação em Tecnologia
PPP	Projeto/Proposta Político-Pedagógico
ONG	Organização Não Governamental
RG	Registro Geral
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal do Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 BREVE APROXIMAÇÃO ÀS CONSTRUÇÕES TEÓRICAS SOBRE O GÊNERO ..15	
1.1 O Movimento Feminista: Compreensão a Partir da Visão Histórica e o Conceito De “Rizoma”	15
1.1.2 O movimento feminista no Brasil.....	20
1.2 Conceito de Gênero	23
1.3 Gênero Como Categoria de Análise	25
1.4 Desigualdades de Gênero no Cotidiano	28
1.5 O Gênero e as Políticas Públicas	31
2 REFLEXÕES REFERENTES À RELAÇÃO SERVIÇO SOCIAL, GÊNERO E POLÍTICA EDUCACIONAL	40
2.1 Dispositivos Legais: a Inclusão do Gênero na Política Educacional	40
2.1.1 As legislações internacionais referentes à política educacional e o gênero	41
2.1.2 As legislações nacionais e o gênero	45
2.1.3 O gênero na câmara federal	47
2.2 A Articulação Entre o Plano Nacional de Políticas Para as Mulheres (PNPM) e a Política Educacional	48
2.3 A Inserção do Gênero na Escola	50
2.4 Serviço Social, Gênero e Política Educacional: Algumas Aproximações	58
2.4.1 A relação entre serviço social e gênero	58
2.4.2 A relação entre serviço social e política educacional	67
3 O GÊNERO NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE FAXINAL-PR ..	78
3.1 A pesquisa Qualitativa na Leitura do Objeto	78
3.2 Etapas Procedimentais	79
3.2.1 Instrumentos de coleta de dados	79

3.2.2	Crítérios de seleção da instituição.....	80
3.2.3	Crítérios de seleção e caracterização dos sujeitos da pesquisa	81
3.2.4	A inserção da pesquisadora no campo empírico	83
3.2.5	Análise de dados.....	84
3.2.5.1	Representações predominantes sobre o conceito de gênero	85
3.2.5.1.1	A (não) percepção das desigualdes entre os gêneros no ambiente escolar	87
3.2.5.2	(Ausência de) Estratégias pedagógica predominantes em relação ao gênero	90
3.2.5.2.1	A (não) discussão sobre o gênero na sala de aula.....	92
3.2.6	Algumas considerações referentes à pesquisa realizada	94

CONSIDRAÇÕES FINAIS	97
----------------------------------	-----------

REFERÊNCIAS.....	103
-------------------------	------------

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário para as professoras	107
APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas com as professoras.....	109
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com a pedagoga	110
APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido	111
APÊNDICE E – Carta de apresentação	112

INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso de Serviço Social, apresentado à Universidade Estadual de Maringá, Campus Regional do Vale Ivaí-PR, tem como objeto de estudo as estratégias pedagógicas em relação a temática de gênero no ambiente escolar formal.

A escolha do tema gênero no âmbito educacional relaciona-se às inquietações pessoais e acadêmicas da pesquisadora, a partir do curso de graduação em Serviço Social, em relação à realidade em relação a violência de gênero, especialmente contra a mulher, apresentada durante o curso com leituras e dados expostos em sala de aula. O tema pareceu profícuo, principalmente ao conjecturar a especificidade da Política Educacional, que tanto tem possibilidades de produzir uma nova consciência, quanto pode limitar-se a reproduzir alguns aspectos da sociedade, em relação aos estereótipos de gênero já estabelecidos socialmente.

Assim, buscamos responder ao seguinte questionamento: quais estratégias pedagógicas são utilizadas, por docentes e gestores (as), para abordar a temática de gênero no âmbito de implementação da política de educação básica de nível fundamental, no município de Faxinal-PR?

Essa reflexão pode possibilitar à sociedade e à comunidade científica uma contribuição ao debate sobre como o gênero é privilegiado na Política Educacional, nos anos iniciais da educação básica, como forma de educar cidadãos para não violentar ou discriminar por motivos de gênero, ao lado de religião, sexualidade, classe social, etnia/raça, e outros.

Portanto, esse estudo tem como objetivo central refletir sobre as estratégias pedagógicas utilizadas por docentes e gestores (as) em relação a temática de gênero, ao implementar a política de educação básica, de nível fundamental, no município de Faxinal-PR.

Para o alcance do objetivo proposto, desenvolveu-se os seguintes objetivos específicos, no intuito de contemplá-los a partir do paralelismo capitular, ou seja, cada objetivo em um capítulo dessa pesquisa:

- Compreender o processo histórico de desenvolvimento do conceito/categoria de gênero;

- Entender as possíveis interlocuções referentes ao gênero e a Política Educacional e o Serviço Social;
- Conhecer sobre as práticas pedagógicas que contemplam o gênero no ambiente escolar formal.

Assim, no primeiro capítulo, o ponto de partida para a discussão foi o entendimento do papel do movimento feminista como precursor para os estudos de gênero. Após apresentar essa discussão, parte-se para a exposição do conceito de gênero e do gênero como categoria de análise da realidade, que embasa a construção das políticas públicas de gênero, evidenciando como esta construção aconteceu no Brasil.

Após entender essa relação, procurou-se explicitar, no segundo capítulo, a interlocução entre Política Educacional, gênero e Serviço Social. Para tanto, utilizou-se normativas legais nacionais e internacionais que norteiam a Política Educacional e que fazem menção, direta ou indiretamente, ao gênero. Como se trata de um Trabalho de Conclusão de Curso de Serviço Social, também mostrou-se necessário apresentar uma breve discussão sobre a relação que o Serviço Social estabelece com o gênero e com a Política Educacional, no entendimento de que os/as assistentes sociais são profissionais que podem abordar as questões de gênero, e outras, no ambiente escolar, juntamente com outros trabalhadores da referida política e demais profissionais que possam compor as equipes multidisciplinares das escolas.

Por fim, no último capítulo foi realizada uma análise empírica em relação a contemplação da temática de gênero no espaço escolar. Em seu início, apresentou-se a metodologia utilizada para a pesquisa, com destaque para os pressupostos da abordagem qualitativa para análise do objeto de estudo, a pesquisa bibliográfica e documental. Em seguida, apresentou-se os procedimentos que foram utilizados para a coleta de dados, a inserção da pesquisadora no campo empírico e os critérios para a seleção do campo e dos sujeitos da pesquisa. Os dados foram obtidos por meio de aplicação de questionários, aplicados a cinco das seis professoras – visto que uma não aceitou participar da pesquisa – que compõem o corpo docente da escola. A entrevista foi realizada com três sujeitos de pesquisa, sendo, duas docentes – dentre as cinco que responderam ao questionário – e uma pedagoga, que representa a gestão da escola. Por último discutimos os dados obtidos por meio das devolutivas dos sujeitos da pesquisa e ao final apresentamos as considerações finais.

1 BREVE APROXIMAÇÃO ÀS CONSTRUÇÕES TEÓRICAS SOBRE GÊNERO

No primeiro capítulo deste trabalho, que objetiva compreender o processo histórico de desenvolvimento do conceito/categoria de gênero, expomos, brevemente, algumas construções teóricas sobre o gênero. Para iniciá-la, refletimos sobre o processo histórico do movimento feminista no Brasil e no mundo. Na sequência, discutimos sobre o conceito de gênero, o gênero enquanto categoria de análise e a importância da inserção da perspectiva de gênero nas políticas públicas.

1.1 O Movimento Feminista: Compreensão a partir da Visão Histórica e do Conceito de “Rizoma”

Antes de tratar da história do feminismo, é importante diferenciar movimento feminista de movimento de mulheres. Mirla Cisne (2014, p.129) aponta que “[...] nem todo movimento de mulheres, necessariamente, possui uma configuração feminista. Há, por exemplo, movimento de mulheres contra o direito ao aborto”. A distinção entre os dois movimentos “[...] reside no conteúdo de suas reivindicações”. Porém, ela prossegue salientando que tanto um quanto outro constroem uma história similar na luta das mulheres. A autora ainda afirma que:

Dessa forma, as reivindicações sociais dos movimentos de mulheres no Brasil, como o direito à creche e à saúde, são incorporadas pelo feminismo, assim como a luta contra a violência à mulher, por exemplo, considerada uma bandeira feminista, é incorporada pelos movimentos de mulheres. (p. 129).

Para Céli Pinto, o feminismo “[...] é um movimento que produz sua própria reflexão crítica, sua própria teoria.” Nesse sentido, a mesma salienta que o movimento feminista pode ser entendido em, pelo menos, dois eixos: o primeiro refere-se ao contexto histórico do próprio movimento feminista e da ação do movimento feminista; e o segundo eixo, da produção teórica propiciada pelo feminismo, principalmente nas áreas da história, psicanálise, crítica literária e ciências Sociais (PINTO, 2010).

Para compreender a história do feminismo, é preciso adentrar a discussão que a perpassa: a oposição “onda” *versus* “rizoma”, que se refere às gerações do feminismo.

Alguns autores costumam trabalhar o feminismo dividindo sua história em “ondas”. A questão colocada em xeque, no que se refere às “ondas”, é que elas dão o entendimento de descontinuidades entre uma e outra. Portanto, optou-se discutir o feminismo levando em consideração o conceito de rizoma, que deve ser compreendido na sequência, para então entender a sua alocação nas construções teóricas sobre o movimento feminista.

Para Souza (2012), o conceito de rizoma apresenta duas dimensões distintas entre si, mas complementares: uma que se vincula ao modelo de “árvore” e outra que se opõe ao conceito tradicional de “sistema”.

Citando Petit Larousse (1965), Souza (2012) afirma que o conceito de rizoma se origina na biologia, representando “[...] aqueles tipos de extensões subterrâneas do caule, para armazenamento de nutrientes, que se alongam horizontalmente, mas que não são raízes nem tubérculos” que “[...] formam a imagem de um emaranhado de linhas conectadas, **onde não se distingue início, fim e núcleo fundante ou central**” (p. 245, [grifo nosso]).

Para Costa, enquanto “ondas”,

[...] os feminismos, assim, são vistos, em geral, como irrupções em que, de repente, não mais que de repente, mulheres diversas se juntam, mostram-se “irmanadas” na agitação de “causas” ou motivações políticas que se avolumam e que avançam como onda. Esta, depois de atingir um ponto alto, desce, invadindo os mais variados territórios, em diversos tempos; em seguida, tudo parece dissipar-se. (2009, p. 4).

Diante disso, entender o feminismo enquanto “ondas” leva à compreensão de sua descontinuidade, de processos separados, agitados por conjunturas específicas, sem vinculação histórica entre os seus diversos momentos. A autora citada acima ainda acrescenta que

Os diversos feminismos seriam produzidos, pois, por um processo de tomada de consciência das mulheres engendrado nas circunstâncias e nos dilemas vividos por mulheres, inscritos em processos de longa duração histórica e não como algo que irrompe numa dada conjuntura. (COSTA, 2009, p. 5-6).

Assim, concorda-se com Costa que entender o feminismo enquanto “ondas” é entendê-lo de forma descontínua, desenraizada. Dessa forma, prefere-se fazer uso do termo “rizoma”.

Porém, a autora citada ressalta que tanto um quanto outro não são excludentes, mas “traduzem conceitos convergentes”. Entretanto, existem diferenças. O primeiro pode expressar os tempos curtos e múltiplos que perpassam os longos tempos (“rizoma”), como pode ser visto no excerto abaixo:

Há eventos a observar, daí, os tempos curtos, as conjunturas, portanto; mas também há manifestações no tempo longo – não perceptíveis – forjadas, em “estruturas” submersas entrelaçadas ou não a esses mesmos eventos, redefinidas ou não; elas estão na história dos feminismos (COSTA, 2009, p.10).

Desta forma, optou-se pela utilização de “rizoma” para identificar as gerações de feminismo, por dar a entender que existe uma continuidade entre um e outro. O feminismo é perpassado por uma historicidade que o conceito de “onda” não permite abarcar. Já o conceito de “rizoma” expressa, justamente, esse elemento de vinculação histórica.

Entendido o conceito de “rizoma”, pode-se passar para a história do feminismo em suas gerações, de acordo com autores que discutem sobre essa temática, de fundamental importância para a construção deste trabalho.

A primeira geração do feminismo ocorre a partir dos anos finais do século XIX, com as *sufragetes*, que lutaram por uma série de direitos civis, em que o voto recebeu mais destaque. Essa conquista foi obtida no Reino Unido em 1918. No Brasil, esse direito foi alcançado em 1932 com a promulgação do novo Código Eleitoral Brasileiro (PINTO, 2010).

Para Luis Felipe Miguel (2014):

O feminismo se definiu pela construção de uma crítica que vincula a submissão da mulher na esfera doméstica à sua exclusão da esfera pública. Assim, no mundo ocidental, o feminismo como movimento político e intelectual surge na virada do século XVIII para o século XIX e pode ser considerado um filho indesejado da Revolução Francesa. (p. 19)

Dessa forma, o feminismo surge questionando a subordinação feminina no campo privado e articulando essa à sua ausência no campo público. Começam a

emergir demandas referentes à participação da mulher no campo político. Mary Wollstonecraft (1759-1797) foi considerada como a precursora do movimento, fomentando sua primeira fase, em que as demandas eram pelo voto e pela igualdade no casamento (MIGUEL, 2014).

Cisne (2014) afirma que, em seu percurso histórico, o movimento feminista se subdividiu em três correntes: feminismo radical, socialista e liberal. Tais correntes são opostas no que se refere à definição da opressão sofrida pelas mulheres.

De acordo com a autora,

O feminismo liberal consiste nos movimentos voltados à promoção dos valores individuais, buscam reduzir as desigualdades entre homens e mulheres por meio das políticas de ação positiva e, por isso, podemos falar de um 'feminismo reformista'. Já os movimentos de liberação das mulheres 'querem romper com as estratégias de promoção das mulheres em proveito de uma transformação radical das estruturas sociais existentes' (CISNE, 2014, p. 132).

Assim se caracteriza o feminismo socialista, opondo-se ao liberal, afirmando que as mulheres só poderão ser verdadeiramente libertas a partir de uma transformação estrutural. Enquanto isso, o feminismo radical alega que é preciso lutar, em primeiro lugar, contra o patriarcalismo. (Fougeryollas-Schwebel, 2009, p. 147, apud CISNE, 2014).

Miguel (2014) mencionará que o feminismo dessa época não fazia uma articulação entre gênero, classe e raça, e pouco articulava as mulheres brancas e negras (escravas), porém, Sojourner Truth (1797-1883) percebe um modesto esforço numa tentativa de entender qual era a complexidade da condição da mulher naquela época. "Por outro lado, o século XIX viu também o surgimento de um feminismo socialista que, por conta da radicalidade de suas propostas, ficou à margem das correntes dominantes do sufragismo." (p. 23)

O autor referido acima expõe que o feminismo socialista, que emerge no século XIX, tem na pessoa de Flora Trista (1803-1844) uma importante representação, colocando a mulher trabalhadora no centro de seu trabalho.

Outros nomes importantes dessa vertente foram Clara Zerkin (1857-1933) e Emma Goldaman (1869-1940). A primeira delas

[...] foi uma das responsáveis pela inclusão dos direitos políticos das mulheres como item relevante na pauta do movimento operário. No entanto, ela julgava que a barreira de classe não podia ser transposta,

opondo-se a qualquer colaboração com as sufragistas burguesas (MIGUEL, 2014, p. 24).

Assim, espantando qualquer possibilidade de unificação de bandeiras, visto que as mulheres burguesas têm demandas diferentes das mulheres que compõem a classe trabalhadora.

Goldman, por sua vez, considerava que o movimento pelo sufrágio e o feminismo das mulheres burguesas não eram suficientes para a libertação da mulher, mudava sua condição sem mudar sua real opressão (MIGUEL, 2014).

Miguel (2014) afirma que o direito ao voto foi conquistado no século XX e os códigos civis foram incorporando a igualdade de direitos no casamento. Assim questões ligadas à sexualidade e direitos reprodutivos foram surgindo nas pautas feministas, bem como a subordinação das mulheres nas esferas da família, do trabalho e da legislação, que também ganhavam força.

Nessa época, o nome de Simone de Beauvoir (1908-1986) começa a emergir como destaque no feminismo com a publicação de *O segundo sexo*, em 1949, que “[...] representou uma tentativa poderosa de entender a construção social do ‘feminino’ como um conjunto de determinações e expectativas destinado a cercear a capacidade de agência autônoma das mulheres”. Essa autora “[...] se tornou uma espécie de lenda em vida, encarnação da mulher liberada dos constrangimentos da sociedade machista, capaz de fazer o próprio caminho”, portanto, um ícone, lançando as bases do feminismo contemporâneo. (MIGUEL, 2014, p. 25).

Em 1963, Betty Friedan lança o livro *A mística feminina* “[...] que seria uma espécie de ‘bíblia’ do novo feminismo”. Essa década foi marcada pelo (res)surgimento do feminismo, em que “[...] as mulheres pela primeira vez falam diretamente sobre a questão das relações de poder entre homens e mulheres”. Assim,

O feminismo aparece como um movimento libertário, que não quer só espaço para a mulher – no trabalho, na vida pública, na educação –, mas que luta, sim, por uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres, em que esta última tenha liberdade e autonomia para decidir sobre sua vida e seu corpo (PINTO, 2010, p. 16).

Dessa forma, o movimento indicou a existência de uma dominação diferente daquela de classes: a dominação de homens sobre mulheres. É essa dominação que o feminismo busca interromper, questionando o sistema patriarcal.

No caso do Brasil, Cisne (2014) afirma que, no início do movimento feminista “[...] as conquistas foram poucas. A única concreta que podemos destacar foi o direito ao voto. Com o golpe de 1937, o processo de organização política do feminismo é abortado.” (p. 135)

Nas décadas de 1940 e 1950 começam a emergir movimentos de mulheres contra a carestia e o clube das mães¹, apoiados pela Igreja Católica. Apesar da distância entre esses movimentos e as pautas feministas, foi através deles que “[...] muitas [mulheres] passaram a ocupar o espaço público e a conquistar a cena política.” A autora afirma que isso também é feminismo.

1.1.1 O movimento feminista no Brasil

O feminismo ganha força no Brasil especialmente na década de 1960 e 1970, colocando gênero ao lado de classe, tendo destaque a autora Heleieth Saffioti, com a publicação de *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade* e Heloneida Studart, com *Mulher, objeto de cama e mesa*, as duas utilizando referenciais marxistas. O nome de Elizabeth Souza-Lobo e Rose Marie Muraro também são destacados nessa época. (MIGUEL, 2014, p. 29).

O contexto que envolve a Europa e os Estados Unidos é bem diferente do contexto sociopolítico brasileiro, já que foi nos anos 1960 que o Brasil adentra uma ditadura militar.

[...] enquanto na Europa e nos Estados Unidos o cenário era muito propício para o surgimento de movimentos libertários, principalmente aqueles que lutavam por causas identitárias, no Brasil o que tínhamos era um momento de repressão total da luta política legal [...]. (PINTO, 2010, p. 16).

Assim, o movimento feminista teve que lutar contra esse dilema, pois “[...] foi no ambiente do regime militar e muito limitado pelas condições que o país vivia na época, que aconteceram as primeiras manifestações feministas no Brasil na década de 1970.” (PINTO, 2010, p. 16).

¹ Sobre o clube das mães, ver em <http://www.unesp.br/aci/jornal/257/ciencias-humanas.php>

Dessa forma, a partir dos anos 1960:

[...] as feministas passam a integrar a luta contra a ditadura, sendo fortes protagonistas do movimento pela anistia e sua grande maioria identificada com o campo da esquerda brasileira. Muitas mulheres, inclusive, foram presas políticas e barbaramente torturadas, sofrendo, dentre outras formas de tortura, a sexual. (CISNE, 2014, p. 135-136).

Cisne (2014) prossegue afirmando que muitas mulheres que haviam sido exiladas acabam se aproximando do ideário feminista ao chegarem à Europa, onde “[...] vivenciaram um clima de revolução cultural e de costumes que colocavam em xeque a naturalização do poder do homem” (p. 136).

Durante esse período, as mulheres reuniam-se e organizavam suas lutas. No ano de 1975 aconteceu um debate intitulado “O papel e o comportamento da mulher na realidade brasileira”. Neste mesmo ano é lançado o Movimento Feminino pela Anistia, por Terezinha Zerbini, com grande relevância luta pela anistia, em 1979. (PINTO, 2010, p. 17).

Segundo Cisne (2014) a década de 1970 pode ser considerada como marcante para o feminismo:

[...] pelo reconhecimento de que a reivindicação da igualdade é impossível em um sistema patriarcal. Esses anos [...] sublinham a luta dos movimentos de liberação das mulheres, não apenas na reivindicação de novos direitos, mas do questionamento do domínio político. Daí decorre a afirmação ‘o privado é político’ (p. 138).

O que foi de extrema importância para as mulheres, visto que fez o movimento legitimar a luta no que se refere aos direitos das mulheres também no campo público e político, tradicionalmente dominado por homens.

Ela cita Souza-Lobo (2011, p. 249) para destacar os anos 1970 e 1980, que trouxeram algo novo, pelo fato de que as mulheres redescobriram seus corpos e direitos que lhes pertencem. “Daí decorre a luta pelo direito a autonomia sobre o corpo e a sexualidade, o que veio a ser sintetizada na insígnia: ‘Nossos corpos nos pertencem’.” (p. 138)

Ainda de acordo com a autora supracitada, nos anos 1970 “o feminismo trouxe em seu bojo ‘a possibilidade de ruptura com muitas fronteiras culturais e morais estabelecidas’ (BANDEIRA, 2000, p. 28 apud CISNE, 2014, p. 139).

A partir da redemocratização do país, nos anos 1985,

[...] o feminismo no Brasil entra em uma fase de grande efervescência na luta pelos direitos das mulheres: há inúmeros grupos e coletivos em todas as regiões tratando de uma gama muito ampla de temas – violência, sexualidade, direito ao trabalho, igualdade no casamento, direito à terra, direito à saúde materno-infantil, luta contra o racismo, opções sexuais.” (PINTO, 2010, p. 17)

A autora referida acima ainda expõe que apesar de o movimento feminista no Brasil ter se originado no seio da classe média, teve uma aproximação com as classes menos abastadas “[...] o que provocou novas percepções, discursos e ações em ambos os lados” (2010, p. 17).

Ademais, sobre as conquistas do feminismo no Brasil, ela adiciona:

Uma das mais significativas vitórias do feminismo brasileiro foi a criação do Conselho Nacional da Condição da Mulher (CNDM), em 1984, que, tendo sua secretária com *status* de ministro, promoveu junto com importantes grupos [...] uma campanha nacional para a inclusão dos direitos das mulheres na nova carta constitucional. Do esforço, resultou que a Constituição de 1988 é uma das que mais garantem direitos para a mulher no mundo.

Porém, com os governos de Collor e Cardoso, o CNDM perdeu a importância. Entretanto, nos primeiros anos do governo Lula, a pauta política das mulheres é novamente incorporada, sendo fundada “[...] a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, com status de ministério, e foi recriado o Conselho, com características mais próximas do que ele havia sido originalmente” (2010, p. 17).

Para a autora, essa Secretaria representou mais um avanço para o movimento feminista e para a conquista da equidade entre os gêneros, visto que a luta das mulheres agora ganhava espaço na agenda política.

O movimento ainda foi importante para a construção de pautas para combater a violência contra a mulher, como a criação das “Delegacias Especiais da Mulher”, mas, “[...] a maior conquista foi a Lei Maria da Penha (Lei n. 11.340, de sete de agosto de 2006), que criou mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher” (PINTO, 2010, p. 17).

Porém, Cisne (2014) discorda da interpretação de Pinto (que a faz enquanto ganho para o feminismo a criação das Secretarias e das Delegacias) ao salientar que a institucionalização do movimento fez com que muitas feministas acabassem

perdendo sua autonomia tendo, na década de 1990, atingido o seu ápice “[...] por meio de um fenômeno que convencionamos chamar de ‘organização’.” Com a efervescência das Organizações Não Governamentais – ONGs – “[...] o feminismo profissionalizado passa a se consolidar em detrimento do feminismo como movimento social (p. 141).

Sobre isso, ela afirma que é necessário entender que o feminismo foi perpassado por mudanças globais, que acabaram interferindo nos movimentos sociais, cujo “[...] pano de fundo” (p. 141) é o ideário neoliberal que tem como um dos objetivos fragilizar esses movimentos.

A autora ainda acrescenta:

Além das ONGs e dos Conselhos de Mulheres, o movimento também sofreu recuo em sua radicalidade pela via das Grandes Conferências, promovidas por instituições internacionais, a exemplo da ONU, como a de Nairóbi (1985) e depois, especialmente, a de Pequim (1995), que levou grandes segmentos do Movimento a se limitarem ao monitoramento estatal profissionalizado (especialmente via ONGs) da plataforma gerada nesse encontro. Muitas feministas então, passaram a ser especialistas profissionais em “gênero”, deixando a formação política e a mobilização de mulheres de lado como meio de reivindicação e organização (p. 148).

A autora quer dizer que o movimento acabou perdendo autonomia e, com isso, se descaracterizou como movimento das mulheres, ao ponto em que suas pautas foram sendo institucionalizadas com a criação de órgãos estatais. Apesar disso, o feminismo mostra uma grande contribuição para os estudos de gênero, que será discutido no item a seguir.

1.2 Conceito de Gênero

O termo “gênero” começou a ser utilizado numa tentativa de explicitar as relações entre os sexos, especialmente para negar os determinismos baseados na biologia, privilegiando as construções sociais acerca dos papéis de gênero e recusando que esses papéis fossem definidos de acordo com o sexo biológico. “A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos

como 'sexo' ou 'diferença sexual'. O gênero sublinhava também o aspecto relacional das definições normativas das feminilidades" (SCOTT, [s.d]).

De acordo com as autoras Connel e Pearse,

O gênero é uma estrutura social de um tipo particular – envolve uma relação específica com os corpos. Esse aspecto é reconhecido no senso comum que define gênero como expressão das diferenças naturais entre homens e mulheres. [...] Alguns aspectos da anatomia são essenciais para esse propósito, e muitos processos biológicos em nossos corpos são afetados por isso [...]. O que está errado com a definição do senso comum não é a atenção aos corpos, nem a preocupação com a reprodução sexual, mas a tentativa de inserir a complexidade biológica e sua adaptabilidade numa dicotomia rígida, e a ideia de que os padrões culturais apenas expressariam diferenças corporais." (CONNEL, PEARSE, 2015, p. 47-48).

Ou seja, para as autoras mencionadas, as diferenças biológicas existentes entre os sexos podem e devem ser consideradas, mas não sob a perspectiva de gênero, não para defini-lo, pois não são essas diferenças que caracterizam os arranjos sociais expressos pelo gênero.

De acordo com essas autoras, o termo gênero se refere às múltiplas dimensões do ser social, não fazendo menção "[...] apenas a identidade, nem apenas ao trabalho, nem apenas ao poder, nem apenas à sexualidade, mas a tudo isso ao mesmo tempo" (CONNEL e Pearse, 2015, p. 49).

Para elas, ser homem ou ser mulher não está determinado pelo sexo biológico, mas "[...] é um tornar-se" (CONNEL e PEARSE, 2015), onde cada ser constrói a si mesmo como masculino ou feminino. Porém, não se pode pensar essa construção distante da realidade que coloca as circunstâncias que a basearão. O material, o real tem interferência, direta ou indiretamente. Não é um processo natural, que nasce com cada ser humano, mas também não é algo imposto, como se cada um fosse um agente passivo nessa construção de gênero.

As autoras mostram que "[...] em seu uso mais comum, então, o termo 'gênero' significa a diferença cultural entre mulheres e homens, baseada na visão entre fêmeas e machos". Porém, "[...] a vida humana não se divide apenas em duas esferas, nem o caráter humano se divide apenas em dois tipos. Nossas imagens de gênero são quase sempre dicotômicas, mas a realidade não o é" (CONNEL e PEARSE, 2015, p. 46).

Para esclarecer melhor,

[...] o gênero deve ser entendido como uma estrutura social. Não é uma expressão da biologia, nem uma dicotomia fixa na vida ou no caráter humano. É um padrão em nossos arranjos sociais, e as atividades do cotidiano são formatadas por esse padrão. (CONNEL e PEARSE, 2015, p. 47)

De acordo com elas, o gênero, então, não pode ser entendido como derivado da natureza, mas como constituído pelas diversas relações estabelecidas na e pela sociedade.

1.3 Gênero como Categoria de Análise

Para Joan Scott (SCOTT, [s.d]), referência mundial nos estudos de gênero, o uso do termo se divide em duas categorias: uma descritiva e a outra causal. A primeira refere-se ao estudo descritivo dos fenômenos, sem explicar ou interpretá-los. A segunda busca a natureza dos fenômenos. Ao associar gênero às mulheres, as inclui, de forma sutil, sem as especificar diretamente, ou seja, não causa tanta ameaça, enquanto que a utilização do termo mulheres, em um lugar e tempo históricos em que elas não eram desejadas como partícipes da história, poderia causar um grande desconforto – para utilizar um eufemismo. Além disso, empregar o termo gênero para estudar as mulheres significa que se deve, também, estudar os homens.

Este uso insiste na ideia de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado dentro e por esse mundo. Esse uso rejeita a validade interpretativa da ideia das esferas separadas e defende que estudar as mulheres de forma separada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tem muito pouco ou nada a ver com o outro sexo (SCOTT, [s.d]).

Assim sendo, as mulheres não vivem em mundos separados, portanto também não devem existir expressões como “a mente feminina” *versus* “a mente masculina”, visto que esses dois gêneros são criados socialmente em conjunto, a afirmação de um sugere a negação do outro, não como exclusão, mas como um pertencimento que não merece destaque.

Torrão Filho, em seu artigo para a revista *Cadernos Pagu* (2005), concorda com Scott ao afirmar que:

[...] se o gênero se preocupa em escrever uma História das Mulheres, deve igualmente se ocupar de escrever uma História dos Homens, que também nunca existiu. Pois se eles estiveram sempre nos livros de história e nos arquivos, estiveram enquanto uma categoria construída social e politicamente, tanto quanto as mulheres o foram em sua ausência (CADERNOS PAGU, 2005, p. 142).

Ressaltando o que Scott salientou anteriormente, sobre a não existência de esferas separadas, mundos diferentes, compreendendo que os gêneros fazem parte do mesmo “mundo”.

Voltando à Scott ([s.d]) a utilização do *gender*² pelos historiadores, na maioria dos casos de forma descritiva, referia-se a temas como mulheres, crianças, famílias, ideologias de gênero, sem alcançar temas referentes à guerra, a diplomacia, portanto não se aplicam aos objetivos e não tem relevância para os historiadores do poder, da política. Toma-se uma nova categoria, mas que não tem forças para desconstruir modelos até então existentes.

Segundo a autora acima mencionada, os/as historiadores/as feministas utilizaram várias abordagens na análise de gênero que podem ser resumidas em três posições teóricas: a primeira busca por explicar as origens do patriarcado; a segunda está vinculada à tradição marxista; e a terceira situa-se entre o pós-estruturalismo e as teorias anglo-americanas das relações de objeto inspirada nas escolas de psicanálise.

Ainda de acordo a mesma autora, na posição teórica que busca explicar as origens do patriarcado, o sistema de dominação das mulheres por parte dos homens está fundamentado na “necessidade” que o homem tem de dominar a mulher. A “chave” dessa necessidade é a reprodução, onde o homem deseja transcender a sua privação dos meios de reprodução da espécie. Para outras, a sexualidade, em si, era a chave.

Scott ([s.d]) declara que as teóricas marxistas procuravam dar explicações com bases materialistas para as desigualdades de gênero. Para Heidi Hartmann, existem dois sistemas separados, mas em interação: o patriarcado e o capitalismo. A autora analisa que, por fim, para essa autora, o capitalismo acaba sendo prioritário, no sentido de que realmente é o sistema que governa todas as relações, e por causa

² Em português, gênero.

disso, o patriarcado têm mudanças que são regidas pelas modificações nas relações de produção.

Segundo a autora referida, nas análises da sexualidade, os autores centram-se na “política da sexualidade”. Ora sublinhando a causalidade econômica dos fenômenos sociais, ora querendo estabelecer uma conexão entre essa causalidade e uma estrutura psíquica.

Para uma das vertentes da teoria psicanalítica, de acordo com Scott ([s.d]), é através da linguagem que se constrói a identidade de gênero. A imposição das regras da interação social é inerente ao gênero. A masculinidade baseia-se na repressão dos aspectos femininos.

A interpretação de Torrão Filho (2005) sobre a discussão feita por Scott é a de que a autora encontrou deficiências nos estudos citados:

[...] a teoria do patriarcado não mostra como a desigualdade de gênero estrutura as demais desigualdades, as marxistas estão muito presas à causalidade econômica e não explicam como o patriarcado se desenvolve fora do capitalismo, além de haver, por parte do marxismo, uma tendência a considerar o gênero um subproduto das estruturas econômicas cambiantes.

[...] Já algumas teorias pós-estruturalistas, ou a “teoria de relação de objeto”, mais especificamente, fazem depender a produção da identidade de gênero e a gênese da transformação de estruturas de interação relativamente pequenas, além de limitar o conceito de gênero à esfera doméstica e da família (CADERNOS PAGU 2005, p. 132).

Joan Scott ([s.d]) define gênero como “[...] um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e [...] é uma forma primeira de significar as relações de poder”. Enquanto elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, implica quatro elementos:

- i. “[...] símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas” (p. 21) – como a mulher era vista e interpretada na sociedade nos diferentes tempos históricos, em que a colocação de Eva e Maria representava uma dualidade – entendida como contradição – do que a mulher significava: a “perdição” e a “salvação”;
- ii. “[...] conceitos normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas.”

- (p. 21) – criando o que a autora chama de uma “oposição binária”, determinando que afirma o sentido do masculino e do feminino;
- iii. “[...] a análise tem que incluir uma noção do político, tanto quanto uma referência às instituições e organizações sociais” (p. 22) – aqui a autora traz elementos para se pensar o gênero construído não somente nas relações de parentesco, mas também na economia, na organização política;
 - iv. [...] identidade subjetiva (p. 22) – como as mulheres “constroem” essa identidade.

Enquanto forma de significar as relações de poder, Scott ([s.d]) afirma que todas as relações sociais implicam relações de poder e que a mudança de uma corresponde à mudança da outra, por isso, o gênero também se situa dentro dessas relações. Essas relações de poder são vistas na sociedade em todos os tempos históricos.

Segundo Torrão Filho, “[...] a partir do gênero pode-se perceber a organização concreta e simbólica da vida social e as conexões de poder nas relações entre os sexos” (CADERNOS PAGU, 2005, p. 132).

E essa organização concreta e simbólica da vida social expressa, muitas vezes, as desigualdades que as mulheres sofrem, no seu cotidiano, devido à estruturação das relações de poder machistas da sociedade. Por isso, é importante fazer um breve destaque sobre essas desigualdades, como será tratado no item posterior.

1.4 Desigualdades de Gênero no Cotidiano

Connel e Pearse (2015, p. 31) trazem estatísticas para a reflexão sobre a desigualdade entre os gêneros na política. De acordo com os dados trazidos por elas, retirados da União Interparlamentar, analisados pelas autoras, os homens representam 79,1% dos parlamentos no mundo, o que significa que as mulheres atingem um percentual de 20,9%, gerando uma ampla diferença de 58,2%.

Além da importância dos dados para analisar a diferença entre homens e mulheres nos cargos políticos, quanto a números, também é preciso refletir sobre a

qualidade da (pouca) participação das mulheres na política e como são reiterados os papéis tradicionalmente femininos. De acordo com as mesmas autoras, “[...] as poucas mulheres que efetivamente chegam a esses postos [aos ministérios] são comumente encarregadas de áreas como assistência social ou educação” – áreas tradicionalmente femininas, o que nos leva a entender os motivos que induzem a conceder pouca importância a essas políticas. Sendo dada pouca importância às políticas mencionadas e às mulheres, une-se umas às outras. São os dois lados da mesma moeda: as políticas que não merecem grandes investimentos devem ser geridas por segmentos sociais que também não merecem destaque. “Por sua vez, os homens costumam controlar impostos, investimentos, tecnologias, relações internacionais, segurança e setores militares” (CONNEL; PEARSE, 2015, p. 31). Disso podemos concluir que as mulheres não são consideradas como capazes de assumir esses postos que, tradicionalmente, são relegados aos homens.

No trabalho também são reiterados os papéis tradicionais femininos. É o que nos mostram as autoras acima aludidas: “As mulheres são parte substancial da população economicamente ativa, sobretudo nos empregos menos valorizados [...] envolvidas em funções ligadas [...] ao cuidado, como educação básica e enfermagem”. Quanto aos homens:

É comum que [...] predominem na indústria ‘pesada’, na mineração, em transportes ou qualquer trabalho que envolva uma máquina que não seja de costura. Em todo o planeta, os homens são a maioria da força de trabalho em cargos de gestão, compatibilidade, no direito e em profissões técnicas como engenharia e postos ligados à computação” (CONNEL; PEARSE, 2015, p. 32-33).

Ou seja, ainda é muito forte a divisão sexual do trabalho, subentendendo que a capacidade ou aptidão para determinada função varia de acordo com o gênero, e não de acordo com a especialização/capacitação para o exercício de determinada função ou outras habilidades que cada ser social desenvolve a partir da sua socialização, da sua cultura.

Mesmo que as mulheres tenham conseguido conquistar mais espaço no mercado do trabalho, no que se refere às tarefas domésticas, Connel e Pearse (2015) evidenciam como aquelas ainda estão sujeitas à dominação, revelando a não divisão dos afazeres domésticos. “Esses tipos de trabalho são frequentemente associados a

uma definição cultural das mulheres como pessoas cuidadosas, gentis, diligentes, estando sempre prontas para se sacrificarem pelos outros [...]” (p. 33).

Ademais, o fato de as mulheres receberem menos que os homens, as torna muitas dependentes deles economicamente, dificultando a ruptura com relacionamentos abusivos. Sobre isso, discorrem:

Alguns homens acreditam que as mulheres que dependem deles são sua propriedade. Esse é um cenário comum da violência doméstica: quando as mulheres dependentes não aceitam as exigências de seus maridos ou namorados, são surradas (CONNEL; PEARSE, 2015, p. 34).

Para Abramo (2006), as desigualdades de gênero, juntamente com as de raça, formam a estrutura da matriz da desigualdade social no Brasil, que se coloca como alicerce da pobreza e exclusão. Ela afirma que combatê-las é enfrentar uma característica da estrutura social brasileira e que uma análise sistemática dos indicadores, que demonstram essas desigualdades, é essencial para a construção de políticas públicas que visem a transformação desse cenário.

Segundo Barsted ([s.d]), diversos organismos internacionais construíram diagnósticos que mostram a “[...] exclusão generalizada das mulheres” incluindo-se aí as esferas de poder, como também “[...] a banalização da violência contra as mulheres e para a feminização da pobreza, entre outros fenômenos sociais” (p. 2).

Sobre a violência, dados trazidos pelo Dossiê “Violência contra as mulheres”, do Instituto Patrícia Galvão³, nos revelam que a cada cinco minutos uma mulher é espancada; um estupro acontece a cada onze minutos; e a cada noventa minutos é registrado um feminicídio.

Barsted ([s.d]) comenta que a discriminação e a violência contra as mulheres acabam sendo incitadas “[...] pela complacência ou indiferença social diante dessas atitudes” e pela omissão do Estado frente ao “[...] desrespeito aos direitos das mulheres e, mesmo, diante da violência contra as mulheres, apesar de alguns avanços importantes implementados por ação governamental” (p. 4).

Esses dados e comentários acima demonstram as desigualdades entre homens e mulheres. Entendê-las contribui para uma melhor compreensão do *gender*

³ O Instituto Patrícia Galvão é uma organização social que não visa fins econômicos, criado no ano de 2001, atua no campo dos direitos das mulheres e do direito à comunicação. Ver mais em: <http://agenciapatriciagalvao.org.br/quem-somos/>.

e da necessidade da transversalidade de gênero nas políticas públicas, como forma de prevenção e enfrentamento dessas disparidades. É o que será discutido no próximo subitem.

1.5 O Gênero e as Políticas Públicas

Para que se possa compreender a inclusão da perspectiva de gênero é preciso voltar na história do Brasil algumas décadas atrás e entender o processo no qual se insere essa inclusão.

Farah (2004) cita dois pontos que fundamentam as mudanças nas relações entre Estado e sociedade desde a década de 1970: a crise fiscal e a redemocratização do Brasil. Essas mudanças foram debatidas nessa época, construídas por uma agenda de reforma cuja evolução se dava em dois momentos. O primeiro deles foi o debate sobre a descentralização e a participação social na formulação e implementação das políticas, se contrapondo às características do período anterior em que as políticas eram centralizadas na União, sem a participação da sociedade, sem o controle social.

Os movimentos sociais participaram desse debate, incluindo-se aí as mulheres que elencavam os dilemas de gênero. Estas se constituíram enquanto sujeitos políticos através da sua participação nas mobilizações acerca da democratização do país e nas reivindicações de questões concernentes aos trabalhadores urbanos

[...] como baixos salários, elevado custo de vida e questões relativas à inexistência de infraestrutura urbana e ao acesso precário a serviços coletivos, manifestação 'perversa' no espaço urbano do modelo de desenvolvimento capitalista adotado no país, caracterizado pela articulação entre 'crescimento e pobreza' [...]

Ao mesmo tempo que denunciavam desigualdades de classe, os movimentos de mulheres – ou as mulheres nos movimentos – passaram também a levantar temas específicos à condição da mulher como direito a creche, saúde da mulher, sexualidade e contracepção e violência contra a mulher" (FARAH, 2004, p. 50).

Ou seja, a partir da inserção da mulher no cenário político, na luta por questões que lhe diziam respeito, mas que não eram demandas específicas das mulheres, é que elas foram, também, elencando as necessidades que lhe eram próprias.

O movimento feminista teve papel importante para incluir a questão de gênero na agenda pública, com sua luta, sua pauta política, levando as mulheres a lutar por seus direitos. A autora salienta:

A discriminação de questões diretamente ligadas às mulheres envolveu, por sua vez, tanto uma crítica à ação do Estado quanto – à medida que a democratização avançava – a formulação de propostas de políticas públicas que contemplassem a questão de gênero (FARAH, 2004, p. 50).

Recorrendo à Saffioti (1994), Farah (2004, p. 51) declara que foi criado o “[...] primeiro Conselho Estadual da Condição Feminina, em 1983, e da primeira Delegacia de Polícia de Defesa da Mulher, em 1985”, os dois órgãos sediados no Estado de São Paulo, mas acabaram se espalhando pelo país todo. No mesmo ano foi instituído o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, pertencente ao Ministério da Justiça. E contando, ainda, com a mobilização feita pelas mulheres, no ano de 1983 foi criado o Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher (PAISM).

É importante ressaltar que a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) também estabeleceu propostas formuladas pelas mulheres, com “[...] temas relativos à saúde, família, trabalho, violência, discriminação, cultura e propriedade da terra” (FARAH, 2004, p. 51).

Porém, a partir dos anos 1990, com a reforma do Estado⁴ “[...] a agenda que emerge desse processo [de reforma estatal] integra à agenda democrática dos anos 80 novos ingredientes, voltados à busca da eficiência, da eficácia e da efetividade da ação estatal” (DRAIBE 1993; FARAH, 2001 *apud* FARAH, 2004 p. 52).

⁴ “A agenda de reforma nesse novo momento se estrutura em torno dos seguintes eixos: a) descentralização, vista como uma estratégia de democratização, mas também como forma de garantir o uso mais eficiente de recursos públicos; b) estabelecimento de prioridades de ação (focalização ou seletividade), devido às urgentes demandas associadas à crise e ao processo de ajuste; c) novas formas de articulação entre Estado e sociedade civil, incluindo a democratização dos processos decisórios mas também a participação de organizações da sociedade civil e do setor privado na provisão de serviços públicos; e d) novas formas de gestão das políticas públicas e instituições governamentais, de forma a garantir maior eficiência e efetividade à ação estatal” (FARAH, 2004, p. 52).

A autora afirma que passa a existir, então, um conflito entre a “[...] democratização das decisões e do acesso a serviços públicos” – apoiada por partidos de esquerda, movimentos populares e governos com tendência progressista – e “[...] eficiência e cortes de gastos”, – apoiados pela elite, pelos partidos e governos conservadores/liberais, “[...] o que significa, na área social, privatização, focalização e modernização gerencial como prioridades”. Com isso, a agenda de gênero também sofre rebatimentos (FARAH, 2004, p. 53).

A autora vai declarar que “[...] a agenda de gênero por sua vez, constituída nos anos 70 [...] já se discriminara no final dos anos 80, sendo formulada por um movimento não mais unitário”. No entanto, sobre a descentralização, as mulheres apoiavam-na, mesmo que com relação à agenda de gênero não tenha existido um sistema centralizado efetivo. Mas

[...] em setores de políticas públicas em que se reivindica o desenvolvimento de programas com enfoque em gênero, tais como saúde e educação, à medida que o processo de descentralização começa a ocorrer, o *locus* das pressões se redireciona crescentemente para o nível local de governo. (FARAH, 2004, p. 53, grifo da autora).

Citando Sarti (1988), Farah expõe que havia divergências dentro do movimento feminista e do movimento de mulheres sobre a ocupação de um espaço governamental para a agenda de gênero. Enquanto algumas defendiam essa posição, outras advogavam que a autonomia do movimento – portanto, a não articulação na arena governamental – deveria ser preservada. Esse posicionamento

[...] evoluiu para a constituição de organizações não-governamentais, as quais passaram a desenvolver programas de gênero em áreas como saúde, educação, combate à violência, geração de renda e organização de mulheres. Progressivamente, tais organizações passaram também a dialogar com o Estado, propondo diretrizes de ação para políticas públicas (FARAH, 2004, p. 54).

Nos anos 2000 aconteceram uma série de eventos⁵ que se posicionavam a favor da formulação de políticas públicas, formando uma arena importante para o

⁵ Encontro sobre Gênero e Políticas Públicas, promovido pelo Instituto Polis, em São Paulo, em novembro de 2000; o Encontro Nacional Mulher e Poder Local, organizado pelo IBAM, de 13 a 14 abril de 2000, no Rio de Janeiro; e o Encontro sobre Indicadores de Gênero, promovido pelo IBAM, no Rio de Janeiro, em fevereiro de 2001. (FARAH, 2004).

enfrentamento das desigualdades entre homens e mulheres. Para a autora, essa tendência seguiu os rumos dados pelo “[...] próprio processo de democratização e das oportunidades que tal processo abriu para o desenvolvimento de políticas mais inclusivas” (p. 54) e também por influências do feminismo internacional que lutava⁶ pela inclusão da transversalidade de gênero nas políticas públicas (FARAH, 2004).

Então, por que se pensar em políticas focalizadas para as mulheres? Sobre isso, a autora salienta que a “feminização da pobreza” acaba se tornando justificativa para tal processo, visto que as mulheres pobres são consideradas “[...] um dos segmentos mais vulneráveis da população” (FARAH, 2004, p. 54).

Um documento do Banco Mundial (1997), trazido pela autora, apresenta a proposta de focalização, argumentando que esse processo assegurará um maior nível de eficiência sobre as políticas que visam o enfrentamento da pobreza, defendendo que:

[...] a atenção privilegiada às mulheres – seja por seu papel na família, seja por sua presença decisiva nos assuntos ligados à moradia e ao bairro, seja ainda pela presença significativa de mulheres entre a população pobre – terá impacto na sociedade como um todo (FARAH, 2004, p. 55).

Entretanto, é preciso observar que o interesse do Banco Mundial, ao falar sobre a focalização na questão de gênero, claramente visa à eficiência dos gastos públicos, não a busca pela plena igualdade entre os gêneros.

Coincidindo com a proposta de Lavinias (2000) citada por Farah (2004), de focalização dentro da focalização evitando a generalização das mulheres e contrapondo as mulheres ricas às pobres, os movimentos de mulheres, no Brasil

[...] passaram a recomendar a discriminação positiva de alguns grupos de mulheres, mais atingidos pela exclusão, recomendando especial atenção às mulheres negras, às mães solteiras e às chefes de família, por seu maior grau de vulnerabilidade” (p. 56).

Pode-se pensar, então, que a proposta de focalização do Banco Mundial e dos movimentos de mulheres do Brasil refiram-se ao mesmo objetivo. No entanto, como bem ressalta Farah, a proposição feita pelos movimentos brasileiros dá ênfase à “[...]”

⁶ Delineiam essa luta os encontros e conferências de nível mundial citados pela autora: ECO-92, sobre Meio Ambiente; a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, em 1993; a Conferência sobre População e Desenvolvimento, em 1994; a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social, em 1995; a Conferência Mundial sobre a Mulher, em 1995; e o Fórum Social Mundial, de 2001 a 2003. (FARAH, 2004, p. 54.)

necessidade de inclusão no espaço da cidadania de um segmento até então invisível” requisitando “[...] políticas específicas ou ações que privilegiem mulheres em políticas mais abrangentes”, diferentemente do Banco Mundial, em que a ênfase era na eficiência dos gastos. O que os movimentos de mulheres propõem é a expansão dos direitos, “[...] na constituição da mulher enquanto sujeito”, e não o corte nos gastos públicos, através do processo de focalização (FARAH, 2004, p. 56).

Para Soares (2004), o Estado tem um relevante papel na construção da igualdade entre os gêneros, não apenas como legislador, em função das leis contra a discriminação, mas também “[...] na proposição de políticas que incorporem as dimensões de gênero e raça”. Assim sendo, é um importante agente na transformação cultural e social das realidades que envolvem as mulheres. (p. 114)

A autora dirá que o Estado não tem um papel neutro diante das desigualdades de gênero, mas dissemina a noção de que à mulher cabe o que ao doméstico, como nos livros didáticos e paradidáticos. Prossegue, ela:

[...] o poder público enxerga e confina as mulheres neste lugar do doméstico. Essa é a concepção que trata as mulheres muitas vezes como beneficiárias das políticas, mas raramente como sujeitos capazes de protagonizar processos políticos ou processos de transformação (SOARES, 2004, p. 115).

Pode-se compreender, então, que o Estado, na concepção dessa autora, deve deixar de retificar os estereótipos tradicionais e adotar uma perspectiva de gênero na construção de suas políticas. Para ela,

Construir estas políticas [de enfrentamento às desigualdades de gênero] significa mobilizar esforços para redistribuir de forma mais justa os recursos entre homens e mulheres, por meio de reformas legais, de programas e serviços, significa estar atento a um acesso mais igualitário aos recursos da educação, recursos econômicos, da cultura e da pesquisa" (p. 118).

Ou seja, investir nas mulheres através de políticas, para que sejam empoderadas, donas do próprio destino, comprometidas consigo mesmas, dando mais valor a si mesmas, visando incidir sobre as desigualdades de gênero, a divisão sexual do trabalho, “[...] no acesso diferenciado, do uso e do controle dos recursos produtivos" (p. 118), na distribuição do poder entre homens e mulheres, claramente desigual.

Para isso, ela elenca alguns eixos centrais, objetivando a incorporação de políticas de enfrentamento às desigualdades de gênero, como: “[...] garantir a autonomia pessoal e direito ao trabalho”, “[...] alterar a divisão sexual do trabalho na família”, “[...] garantir condições de autonomia sobre o corpo e sobre a maternidade” (p. 117), “[...] combater o racismo e preconceito” e “romper o silêncio e ouvir as vozes das mulheres” (p. 118).

O primeiro deles tendo em vista que a independência econômico-financeira da mulher é de extrema importância para a sua emancipação, considerando que a sua presença no mercado de trabalho aumentou, porém as desigualdades nesse espaço ainda são latentes.

O segundo, considerando que as desigualdades de gênero se baseiam na repressão sexual da mulher, na sua exclusão no espaço público e de tomadas de decisões, na violência sexual, no papel da mulher na família e na divisão do trabalho, colocando-a como o pilar responsável pelo cuidado doméstico e dos filhos.

Já o eixo de número três refere-se ao corpo e à maternidade, visto que a imposição desta como característica natural e como construtiva do “ser mulher” acaba por sujeitá-la à dominação masculina.

Em relação ao quarto eixo, tendo em vista que o racismo e o machismo estão presentes na sociedade brasileira, necessitam ser desconstruídos, como forma de alcançar a igualdade entre as raças/etnias e os gêneros.

Por fim, ressalta a importância de colocar as mulheres como protagonistas de sua própria história, como sujeitos (coletivos) de construção da igualdade, tendo papéis de destaque que devem caber somente a elas.

Silveira (2003) afirma que para enfrentar as desigualdades de gênero, no conjunto das desigualdades sociais, é necessário incluir “[...] práticas de cidadania ativa” (p. 66) visando à efetivação do que ela chama de “justiça de gênero”, entendendo que o Estado tem a responsabilidade sobre a redistribuição de riqueza e poder entre os diversos segmentos sociais. Com isso, as mulheres, como protagonistas no enfrentamento à desigualdade de gênero, não podem ficar submissas à ação do Estado, mas, como coloca a autora, precisam estar voltadas à cidadania ativa, participando das decisões que lhe dizem respeito, inclusive na formulação de propostas.

Tendo por base as proposições da Conferência Mundial sobre a Mulher, que aconteceu no ano de 1995 em Beijing, o Brasil formulou uma agenda sobre a questão de gênero, cujas diretrizes voltam-se para a violência, saúde, meninas e adolescentes, geração de emprego e renda, educação, trabalho, infraestrutura urbana e habitação, questão agrária, inclusão da transversalidade de gênero por toda a política pública, acesso ao poder político, ao que se chama de empoderamento das mulheres – *empowerment* (FARAH, 2004).

A autora referida acima constata que nos programas de saúde, as demandas por atenção à saúde da mulher foram introduzidas na agenda menos por pressão dos movimentos populares e mais por orientações dos órgãos de saúde supranacionais. Na pauta sobre a violência, no entanto, vê-se o contrário: a inclusão dessa questão na agenda de gênero é resultado dos movimentos locais. Para ela

As iniciativas locais de combate à violência contra a mulher não resultam, portanto, apenas de uma agenda “nacional” ligada à questão de gênero, mas tendem a refletir também uma problemática local, que se expressa na mobilização de mulheres em cada município ou em determinada região (FARAH, 2004, p. 59).

E acrescenta que essa mobilização não se findava ao alcançar um objetivo, mas persistia após a criação de programas, visto que as desigualdades de gênero ainda insistem em permanecer e que esses programas precisavam ser avaliados, seus resultados deveriam ser discutidos, para saber se os objetivos foram alcançados.

Nos programas de geração de emprego e renda, apresentados por Farah (2004), percebeu-se o foco nas mulheres ou a reconfiguração deles para atender a esse público, que compunha majoritariamente a sua clientela. No entanto, não propuseram algo tão defendido pelas feministas: a quebra na divisão sexual do trabalho. Apesar de sua relevância, a autora afirma que “[...] não se observa a abertura de novas oportunidades à mulher em campos não tradicionalmente femininos” (p. 64).

Farah conclui que:

Há programas que, embora focalizem as mulheres ou a elas dirijam módulos específicos, acabam por reiterar desigualdades de gênero, reafirmando uma posição tutelada e subordinada da mulher tanto no espaço público como no privado. A maior parte das iniciativas analisadas mostra, porém, convergências com a agenda de gênero e com as prioridades definidas pelos

movimentos de mulheres e por movimentos feministas nas últimas décadas (2004, p. 65-66).

Ela analisa que é possível perceber duas vertentes que compõem a agenda: uma que enxerga a mulher “[...] a partir de sua função na família, devendo as políticas públicas ‘investirem’ nas mulheres pelo efeito multiplicador que tal ação pode ter sobre a família e sobre a sociedade como um todo” (p. 66); e a segunda que atua na perspectiva de expansão da cidadania. Contudo, há um certo nível de articulação entre essas duas vertentes.

Aqui finaliza-se o primeiro capítulo deste trabalho, buscando realizar algumas construções teóricas sobre o gênero, através de uma breve reflexão sobre a visão histórica do feminismo, o conceito de “rizoma” que perpassa essa história, visto que entender o gênero é entender a luta das mulheres e, portanto, o movimento feminista.

Em oposição às “ondas”, utilizou-se o conceito de “rizoma” para explicar o feminismo por que o primeiro termo conferia a compreensão de eventos que eram interrompidos e, posteriormente, emergiam de forma repentina. Assim, o conceito de “rizoma” se encaixa melhor para a compreensão histórica do movimento feminista, visto que a partir deste termo compreende-se cada momento “auge” do feminismo estando ligado, historicamente, aos outros momentos.

A partir desta diferenciação, pode-se passar à compreensão desses momentos de “auge” do movimento feminista, que optou-se chamar de gerações, iniciando com as *sufrajetes*, passando pela década de 1960 a 1980, em que a luta do movimento uniu-se à luta pela redemocratização (no caso do Brasil), mas também elencando a luta das mulheres pela liberação, pela expressão da sexualidade, até chegar nos anos mais recentes, em que algumas das pautas do movimento foram implementadas pelas políticas sociais, especialmente no governo Lula.

Entender a história do movimento feminista é importante por que foi a partir das lutas das mulheres que o entendimento do gênero começa a emergir. Para a autora Joan Scott, por exemplo, o gênero é visto como uma categoria de análise da realidade social e, assim como para Connel e Pearse, o *gender* nada tem de natural, pelo contrário: é construído socialmente, cada ser construindo a si mesmo, a partir das interferências do mundo social, das circunstâncias, das condições sociais existentes no contexto em que se está inserido.

Por isso, também foi importante trazer dados sobre a realidade social que evidenciem as desigualdades entre os gêneros, pois são essas desigualdades que afirmam a necessidade de realizar ações em que a equidade entre homens e mulheres seja o objetivo. Um exemplo dessa necessidade é a violência contra a mulher – ou contra as mulheres, pois, se uma mulher é violentada, todas as outras também são atingidas pelo tempo em que permanece a subordinação da mulher perante o homem – visto que, mesmo que essa violência a machuque, é muito difícil romper com relacionamentos abusivos (no caso da violência que parte do esposo, namorado, alguém de quem a mulher dependa emocional e, até, economicamente).

Assim, foi possível compreender a agenda de gênero nas políticas sociais, a partir da compreensão de sua necessidade, com a implementação das pautas das mulheres pelas políticas sociais, visando romper com a violência, seja do tipo que for.

Como a discussão das políticas sociais seria demasiado longa, o presente trabalho optou por discutir a Política Educacional, a fim de descobrir como a Política Educacional reflete o gênero. É o que será explanado a seguir.

2 REFLEXÕES REFERENTES À RELAÇÃO SERVIÇO SOCIAL, GÊNERO E POLÍTICA EDUCACIONAL

Este capítulo objetiva entender as possíveis interlocuções referentes ao gênero, a Política Educacional e Serviço Social. Na primeira parte do estudo foi realizada uma exposição sobre o gênero nos marcos legais internacionais e nacionais, a fim de analisar como se dá essa inserção na perspectiva legal.

A segunda parte trata sobre a articulação entre o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres com a Política Educacional, a fim de compreender quais as orientações para se alcançar a equidade entre os gêneros nessa política.

A terceira expõe sobre a inserção do gênero na escola, buscando analisar como se dá essa inserção, quais os reatamentos da socialização das crianças e adolescentes na escola em relação ao gênero, como os professores percebem o gênero e assim por diante.

O último item busca fazer uma aproximação dos estudos com a profissão de Serviço Social, entendendo que este/a profissional está apto/a para trabalhar as questões de gênero no ambiente escolar, juntamente com os/as educadores/as.

2.1 Dispositivos Legais: a Inclusão do Gênero na Política Educacional

Para dar continuidade no estudo do objeto escolhido, pretende-se fazer uma relação das normativas legais que relacionam o gênero com a Política Educacional, entendendo que as orientações de cunho legal são de extrema importância para impulsionar uma mudança de paradigmas. Para isso buscou-se legislações de nível internacional e nacional, a fim de fundamentar, legalmente a discussão.

2.1.1 As legislações internacionais referentes à Política Educacional e o gênero

No ano de 1948 o mundo assistiu à *Declaração dos Direitos Humanos*, propondo avanços nas relações humanas e sociais e que, até hoje, as motivam. O Artigo 1º, do documento acima citado, dispõe sobre a liberdade e a igualdade, em dignidade e direitos, entre todos os cidadãos, considerando que todos devem agir com respeito, uns para com os outros. Já o Artigo 7º afirma que todas as pessoas são iguais diante da Lei e que têm direito à proteção garantida por ela, sem discriminação.

O Artigo 16, por sua vez, afirma que homens e mulheres, a partir da completa maioridade, têm o direito de “[...] contrair matrimônio e fundar uma família” (DECLARAÇÃO... 1948), com direitos iguais na relação. No entanto, considerando a data em que foi publicada, nada declara sobre as uniões homoafetivas.

No Artigo 26 encontra-se que toda pessoa tem direito à instrução (aqui sendo tomada como educação) que:

[...] será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (DECLARAÇÃO..., 1948).

Outro dispositivo que merece destaque é a *Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Preconceito Contra a Mulher*, que aconteceu no ano de 1979, já abrindo um amplo leque de estratégias no combate à discriminação.

Diante disso, pode ser citado o seu Artigo 3º que estabelece que os Estados têm o dever de tomar as medidas necessárias, nas áreas social, econômica, política e cultural, para assegurar o pleno desenvolvimento da mulher, garantindo o exercício de seus direitos humanos e das liberdades fundamentais, assim como o homem.

No Artigo 10 consta uma disposição sobre a igualdade entre homens e mulheres na Política Educacional, afirmando que é obrigação dos Estados-partes assegurarem tal condição de igualdade. Neste Artigo, destaca-se a alínea “C”, que dispõe sobre a **eliminação dos estereótipos dos papéis femininos e masculinos**, em todos os níveis escolares e em todas as formas de ensino, “[...] mediante o estímulo à educação mista e a outros tipos de educação que contribuam para alcançar

este objetivo e, em particular, mediante a modificação dos livros e programas escolares e adaptação dos métodos de ensino” (CONVENÇÃO..., 1979).

Um dos eventos de maior destaque na área de gênero foi a *IV Conferência Mundial Sobre a Mulher*, realizada em Pequim, no ano de 1995, que redigiu uma plataforma de ação bastante concisa.

Nesse documento, a educação é considerada como direito do cidadão e fundamental para alcançar a igualdade e a paz, e como necessária para que as mulheres tornem-se protagonistas das transformações.

Além disso, a plataforma também afirma que:

A criação de um ambiente educacional e social propício, no qual homens e mulheres, meninas e meninos, sejam tratados igualmente e encorajados a alcançar o seu potencial pleno, com respeito à sua liberdade de pensamento, consciência, religião e crença, e onde os recursos educacionais promovam imagens de mulheres e homens não estereotipadas, seria instrumento eficaz para eliminar as causas de discriminação contra a mulher e a desigualdade entre mulheres e homens (DECLARAÇÃO... 1995, p. 170).

Essa é uma luta que deve ser travada para que as mulheres possam acessar, igualmente, os seus direitos. No entanto, ainda existem materiais didáticos tendenciosos, no que se refere ao gênero, e que não atendem as necessidades específicas das mulheres, fazendo com que os papéis tradicionais sejam reforçados, privando as mulheres da participação social.

Outro fator apontado pelo documento que contribui para a desigualdade entre homens e mulheres na Política Educacional. É “[...] a falta de sensibilidade dos educadores de todos os níveis a respeito das diferenças de gênero” (DECLARAÇÃO..., 1995, p. 170). No entanto, essa insensibilidade dos educadores não pode ser analisada isoladamente. Ela é fruto de um processo de socialização no qual estão imergidos esses profissionais, desde antes de terem uma graduação, desde os seus anos iniciais, seja na família, na escola, no meio em que viveram, fazendo parte da cultura da qual se apropriaram. Por isso, esse fator deve ser considerado conjuntamente a outros, para que não seja feita uma culpabilização dos educadores, como se fossem os únicos responsáveis pelas desigualdades de gênero no âmbito da Política Educacional.

Na declaração da plataforma de ação (DECLARAÇÃO...1995), constam alguns objetivos e, dentro deles, algumas medidas que devem ser adotadas pelos governos

signatários. No objetivo que se refere a “[...] assegurar a igualdade de acesso à educação”, as medidas são:

- “Promover o objetivo de igualdade de acesso à educação” (p. 171);
- “Assegurar o acesso universal ao ensino básico” além de “superar as discrepâncias por motivos de gênero” (p. 171);
- “Eliminar as disparidades por razões de gênero no acesso a todos os graus de ensino superior” (p. 171);
- “Estabelecer um sistema educacional que considere as questões relacionadas com gênero” (p. 171), dentre outros.

Outro objetivo se refere à expansão do “[...] acesso das mulheres à formação profissional, à ciência e tecnologia e à educação permanente” que sugerem medidas, a serem adotadas pelos governos, com relação a:

- Elaboração e aplicação de políticas de ensino, capacitação e reciclagem, que se destinem às mulheres;
- Diversidade da formação profissional e técnica e aumento do acesso das mulheres à formação profissional em ciências, matemática, engenharias e outros campos tradicionalmente masculinos;
- Estímulo à adaptação dos materiais e ensino e dos currículos escolares;
- Elaboração de planos de estudo e de materiais educativos, formulação de medidas que visem o aumento do acesso das mulheres aos setores técnicos e científicos;
- Elaboração de políticas e programas que estimulem a participação feminina nos programas de aprendizagem; dentre outras medidas; e assim por diante.

Outras medidas podem ser assim descritas:

- “Formular recomendações e elaborar planos de estudo, livros de textos e material didático livres de estereótipos baseados no gênero para todos os níveis de ensino” (p. 174);
- “Elaborar programas de instrução e materiais didáticos para docentes e educadores que aumentem a sua compreensão de seu próprio papel no processo educativo, com vistas a proporcionar-lhes estratégias eficazes para um ensino orientado pelo enfoque de gênero” (p. 174);
- “Elaborar programas de educação em matéria de direitos humanos que incorporem a dimensão de gênero a todos os níveis de ensino” (p. 174);

reconhecer e apoiar o direito das mulheres e das meninas indígenas à educação (p. 175).

Outro dispositivo internacional de importante relevância, no que diz respeito ao gênero, refere-se aos *Princípios de Yogyakarta*⁷. Trata-se de "[...] princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero" (PRINCÍPIOS... 2007, p. 3).

Com referência à Política Educacional, os *Princípios de Yogyakarta* estabelecem que toda pessoa tem o direito à educação, sem serem discriminadas por sua identidade de gênero ou orientação sexual. Considera-se que os Estados devem (PRINCÍPIOS... 2007, p. 23):

- Garantir o acesso igual à educação, através da adoção das medidas necessárias, e o tratamento, também, igual de estudantes, professores, e funcionários, **sem discriminação por sua orientação sexual ou identidade de gênero;**
- Fazer com que a Política Educacional se volte ao respeito aos direitos humanos, bem como à família, à identidade cultura, à língua e aos valores, **considerando as diferentes orientações sexuais e identidades de gênero;**
- Assegurar que os métodos de educação, assim como os currículos e os recursos direcionem-se para **melhorar o respeito pelas diferentes identidades de gênero e orientações sexuais;**
- Formular políticas de proteção aos trabalhadores da Política Educacional e aos estudantes de diferentes identidades de gênero e orientações sexuais, visando o enfrentamento da violência; e assim por diante.

As orientações internacionais expostas neste item são de grande importância para compreender o contexto brasileiro, visto que subsidiaram as normativas que o Brasil formulou para a Política Educacional. Nesse sentido, a discussão aqui iniciada se prosseguirá no item a seguir, a fim de compreender como o gênero se inclui naquela Política, no Brasil.

⁷ O título provém da cidade indonésia de Yogyakarta, que fica na ilha de Java.

2.1.2 As legislações nacionais e o gênero

Em primeiro lugar, ainda que não fazendo relação direta entre a Política Educacional e o gênero, é preciso citar a *CF/1988*, cujo Artigo 5º afirma que todos são iguais perante à Lei, não podendo haver distinção de qualquer natureza. Já a primeira alínea assegura que homens e mulheres gozam de igualdade em direitos e obrigações, nos termos da Constituição. Assim sendo, subentende-se que a educação, como política pública social, deverá ser executada com base nessa afirmação.

O Artigo 6º, da mesma Lei, garante que a educação é direito de todo cidadão⁸. Além disso, um dos princípios que norteiam a aplicação do ensino, segundo o Artigo 206, é a [...] “igualdade de condições para acesso e permanência” (BRASIL, 1988).

A *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*, que estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação (LDB)*, em seu Artigo 1º, inciso 2º, afirma que “[...] a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). No Artigo 2º consta que a finalidade da Política Educacional é o “[...] pleno desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996, [s.p]), bem como prepará-lo para exercer sua cidadania e qualificá-lo para o trabalho.

Alguns princípios constantes no Artigo 3º podem incluir o gênero sem nomeá-lo, como a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e o “[...] respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996 [s/p]).

Outro dispositivo, acerca da Política Educacional, é o *Plano Nacional de Educação (PNE)*, que entra em vigor pelo decênio 2014-2024. O Artigo 2º do *PNE* dispõe sobre suas diretrizes, dentre eles o desarraigamento do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, e a “[...] superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014, p. 43).

Subentende-se neste item, que um dos objetivos é o enfrentamento à discriminação, incluindo-se aí a de gênero. Contudo não fica especificado quais ações e estratégias serão realizadas para este fim.

⁸ Ver Emenda Constitucional Nº 90, de 15 de setembro de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc90.htm

É importante ressaltar que houve uma modificação, feita pelo Senado, na redação original, que propunha promover a “[...] igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, e foi substituída pela ênfase na promoção da “[...] cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”.

O *PNE* também assegura “[...] promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos” (BRASIL, 2014, p. 32). Pode-se pensar que essa promoção inclui o gênero, porém, de maneira tão sutil que pode passar despercebido a qualquer leitor, mais ou menos informado.

O *PNE* contém vinte metas para a Política Educacional, sendo uma delas “[...] universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento” (BRASIL, 2014, p. 53). Sobre essa meta, há uma estratégia voltada para a implementação de políticas com o intuito de prevenir a evasão escolar movida por “[...] preconceito ou quaisquer formas de discriminação” (BRASIL, 2014, p. 55).

Outra meta faz menção ao fomento da “[...] qualidade da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 61). Dentro dessa meta, há uma estratégia de ação voltada para o enfrentamento das variadas formas de violência, no âmbito escolar, propondo ações de “[...] capacitação dos educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual” (p. 65). No entanto, mais uma vez, não fica especificado a relação entre o gênero e a Política Educacional, nem formas de superação da violência de gênero no ambiente escolar.

As *Diretrizes Nacionais para a Educação infantil*, tem como proposta pedagógica, dentre outras, a construção

"[...] novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa" (BRASIL, 2010, p. 17).

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos*, através da *Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010*, também colocam o gênero em seu texto, destacando a importância de trabalhar temas que estão em voga na contemporaneidade e, ao lado do gênero, a sexualidade. Além disso, o inciso 2º, do

Artigo 40, afirma que a diversidade deve ser contemplada, nos projetos político-pedagógicos das escolas do campo, bem como as indígenas e quilombolas, considerando os "[...] aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos e estéticos, de gênero, de geração e etnia" (BRASIL, 2010, p. 12).

Outra menção ao gênero consta no Artigo 16 da *Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012*, que estabelece as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, em que o projeto político-pedagógico deve conter a "[...] valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual" (BRASIL, 2012a, p. 7) e assim por diante, visando o enfrentamento à discriminação.

Nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*, estabelecidas pela *Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012*, contém "[...] o reconhecimento das identidades e gênero" (BRASIL, 2012d, p. 3), dentre outras.

Assim como as escolas urbanas, as escolas da zona rural também devem seguir as diretrizes nacionais e, inclusive, as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, que considera o gênero em sua redação, e que a *Resolução nº 1, de 03 de Abril de 2002*, afirma que as propostas pedagógicas deverão contemplar "[...] a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia" (BRASIL, 2002, p. 1).

Além de um dispositivo específico para a educação no campo, também existe outra legislação acerca da educação quilombola, que considera o papel das mulheres nas lutas dos povos quilombolas, apontando para a superação das diversas formas de violência de gênero e racial (BRASIL, 2012e).

Dentre os objetivos das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental* definidas pela *Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012*, consta a promoção da "[...] a equidade social, étnica, racial e de gênero". Além disso, salienta que o currículo deve ter uma articulação entre a "[...] dimensão ambiental e a justiça social," e a "[...] pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual", visando o enfrentamento das variadas formas de discriminação e injustiça social (BRASIL, 2012c, p. 4).

Os dispositivos legais contemplam o gênero a fim de enfrentar as discriminações que as mulheres, especialmente, sofrem, a fim de estabelecer, num processo gradativo, a equidade entre os gêneros.

2.1.3 O Gênero na câmara federal

Este subitem tratará do projeto de Lei (PL) nº5.002, de 2013⁹, dos deputados federais Jean Wyllys (PSOL/RJ)¹⁰ e Érika Konkay (PT/DF)¹¹, visto que interfere na equidade entre os gêneros também na Política Educacional. O projeto discorre sobre o direito à identidade de gênero. Essa é entendida, de acordo com o próprio PL (baseado nos *Princípios de Yogyakarta*), como "[...] a vivência interna e individual do gênero tal como cada pessoa o sente, a qual pode corresponder ou não com o sexo atribuído após o nascimento, incluindo a vivência pessoal do corpo"¹² (BRASIL, 5.002/2013, p. 1).

O Artigo 1º do PL afirma que todos têm o direito de serem reconhecidos em sua identidade de gênero, de se desenvolver livremente de acordo com a sua identidade de gênero e a serem tratados segundo essa identidade. Isso significa que uma pessoa transexual, aquela que não se identifica com o sexo biológico, tem o direito de ser tratada conforme o gênero com o qual ela se identifica.

Ademais, "[...] toda pessoa poderá solicitar a retificação registral de sexo e a mudança do prenome e da imagem registradas na documentação pessoal, sempre que não coincidam com a sua identidade de gênero auto percebida" (BRASIL, 5.002/2013, p. 2), desde que seja maior de dezoito anos¹³ e apresente uma solicitação formal por escrito ao cartório, sem que haja necessidade de intervenção cirúrgica, tratamento hormonal ou autorização judicial.

A partir da retificação de sexo, poderá ser emitido um novo registro de nascimento e de identidade (certidão de nascimento e RG, respectivamente, além de comunicar o fato a outras instâncias que emitam documentos, por exemplo, título eleitoral).

⁹ O referido PL ainda está em tramitação na câmara dos deputados. A última atualização, na época da pesquisa, foi o parecer do relator da Comissão de Direitos Humanos e Minorias.

¹⁰ PSOL: Partido Socialismo e Liberdade – RJ: Rio de Janeiro

¹¹ PT: Partido dos Trabalhadores – DF: Distrito Federal.

¹² Artigo 2º do PL 5.002, de 2013.

¹³ Com relação às pessoas que ainda não tenham dezoito (18) anos de idade, a solicitação do trâmite a que se refere o artigo 4º deverá ser efetuada através de seus representantes legais e com a expressa conformidade de vontade da criança ou adolescente, levando em consideração os princípios de capacidade progressiva e interesse superior da criança, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2013. p. 2).

Além disso, o PL também assegura o direito das pessoas trans de realizar intervenções cirúrgicas ou tratamentos hormonais, a partir de atingida a maioridade, para adequar seu corpo à sua identidade de gênero.

Como justificativa, os deputados Jean Wyllys e Érika Konkay discorrem:

Travestis, transexuais, transgêneros e intersexuais não têm como se esconder em armários a partir de certa idade. Por isso, na maioria dos casos, mulheres e homens trans são expulsos de casa, da escola, da família, do bairro, até da cidade. A visibilidade é obrigatória para aquele cuja identidade sexual está inscrita no corpo como um estigma que não se pode ocultar sob qualquer disfarce. E o preconceito e a violência que sofrem é muito maior. Porém, de todas as invisibilidades a que eles e elas parecem condenados, a invisibilidade legal parece ser o ponto de partida (BRASIL, 5.002/2013, p. 6).

Assim, é importante que a Lei e a Justiça¹⁴ se adequem às novas realidades que emergem na sociedade. Seria considerado o primeiro passo para garantir que as pessoas transexuais, travestis, transgêneros e intersexuais possam ter garantidos os seus direitos de cidadania, como quaisquer outras pessoas; além ser um importante avanço no combate à violência contra as pessoas trans.

No entanto, não será aprofundada a discussão sobre pessoas transgêneros, visto que é bastante longa e não concorre, diretamente, para os objetivos desta pesquisa. Dessa forma, para dar prosseguimento a este trabalho, o subitem a seguir deverá apresentar a forma de articulação entre o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres e a Política Educacional, considerando que essa articulação é importante para a promoção da igualdade entre os gêneros no ambiente escolar.

2.2 A Articulação entre o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) e a Política Educacional

O *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) 2013-2015* tem como princípios direcionadores a autonomia das mulheres nas diversas dimensões da vida social; a busca da efetivação da igualdade entre os gêneros; o respeito à diversidade

¹⁴ Justiça com letra “J” em maiúsculo refere-se a todo aparato legal/institucional que operacionaliza o Poder Judiciário.

e o enfrentamento à discriminação; a laicidade do Estado brasileiro; a universalização dos serviços e dos benefícios que o Estado oferece; a participação das mulheres nas políticas públicas e a transversalidade como norteadora de todas as políticas públicas.

No eixo sobre "Educação para igualdade e cidadania" tem-se a afirmação de que as desigualdades no acesso e no processo educacional foram reduzidas, mas as diferenças nos conteúdos e nos cursos, além das carreiras, ainda permanecem.

Ademais, no *PNPM* também afirma que as desigualdades vividas na sociedade são reproduzidas na escola, através dos currículos, dos livros educacionais, das formas de avaliação, das práticas em sala de aula.

Dessa forma, o Plano tem como objetivo geral:

- **Reduzir as desigualdades entre os gêneros**, para enfrentar o preconceito e a discriminação (**de gênero**, raça/etnia, social, religiosa, por orientação sexual, e assim sucessivamente);
- **Consolidar na educação a perspectiva de gênero**, de raça e etnia, de orientação sexual, das pessoas com deficiência, incentivando o respeito à diversidade, visando efetivar uma Política Educacional mais igualitária;
- **Promover o acesso das mulheres**, nas diversas faixas etárias, à educação de qualidade, dando atenção aos grupos com baixo nível de escolaridade.

A partir do objetivo geral, dividido em três subpartes, os objetivos específicos são assim descritos:

- Eliminação de conteúdos sexistas e discriminatórios, promovendo a **inserção de temas sobre a igualdade de gênero**;
- Promoção de **capacitação continuada sobre a temática de gênero** de gestores, servidores, sociedades de economia mista, profissionais da Política Educacional e estudantes;
- Promoção de políticas de expansão do acesso e permanência das mulheres no ensino superior, profissionalizante e tecnológico;
- Contribuir para a redução da violência na escola e na universidade; entre outros.

As orientações apresentadas acima são de grande importância para a redução das desigualdades entre os gêneros que envolvem a Política Educacional. Mas até que ponto essas orientações são seguidas nas escolas? O subitem a seguir pretende explanar sobre como o gênero está privilegiado na escola.

2.3 A Inserção do Gênero na Escola

Este subitem tratará sobre a relação entre o gênero e o ambiente escolar. Para isso, será utilizada bibliografia acerca do tema, passando da socialização de meninos e meninas no ambiente familiar e suas implicações na escola, pela contribuição da escola para o reforço ou a desconstrução dos estereótipos de gênero e a necessidade do tema ser incluído na formação dos docentes.

Para construí-lo, foram utilizadas duas dissertações de mestrado, uma tese de doutorado e um artigo da Revista *Ártemis*¹⁵ que discutem a temática. A escolha das fontes deu-se devido a disponibilidade dos materiais encontrados e dos conteúdos de cada um desses trabalhos, que foram considerados importantes para a contemplação deste trabalho. Apesar de haver uma extensa variedade de modalidades de trabalho sobre a temática, deu-se preferência a estes pelo conteúdo ser relevante na discussão que se pretendeu realizar.

A primeira dissertação, intitulada *As meninas de agora estão piores que os meninos: gênero, conflito e violência na escola*, de Paulo Rogério da Conceição Neves, foi apresentada à Universidade de São Paulo no ano de 2008. Apesar de o objeto do trabalho de Neves centrar-se na violência praticada pelas meninas no ambiente escolar, as contribuições deste trabalho foram de grande valia para a pesquisa que se pretende realizar aqui. Para realizar sua dissertação, Neves entrevistou algumas alunas de uma escola.

A segunda dissertação, intitulada *A construção da agenda de gênero no sistema educacional brasileiro (1996-2007)*, de Nina Madsen, foi apresentada à Universidade de Brasília no ano de 2008, através de uma pesquisa exploratória com o estudo de documentos importantes sobre o tema.

A tese de doutorado, denominada *Articulações entre gênero, empoderamento, e docência: estudo sobre um curso de formação de professores da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)*, de Cíntia de Souza Batista Tortato, apresentada à mesma universidade, buscando analisar os efeitos que foram produzidos por um curso sobre a temática de gênero, aplicado aos professores, realizando entrevistas com tais profissionais que participaram do curso.

¹⁵ Disponível no endereço <http://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/index>.

O artigo *Era uma vez um menino e uma menina...: representações de gênero através dos livros paradidáticos nos anos iniciais no ensino fundamental*, disponível na Revista *Ártemis*, volume 17, do primeiro semestre de 2014, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), teve como objetivo realizar uma análise sobre as representações das crianças acerca das construções de gênero utilizando livros paradidáticos.

A explicitação dessas informações, no entanto, não segue uma ordem cronológica, conforme estão citadas no item a seguir. Aqui foram colocadas de uma maneira mais organizada e, abaixo, conforme os conteúdos foram se relacionando.

Para iniciar a discussão tem-se a contribuição da pesquisa de Neves (2008), em que, as alunas entrevistadas pelo autor, a partir da sua vivência, demonstraram o quanto é diferenciada a criação, em termos de gênero, das meninas e dos meninos. Os próprios pais faziam diferenciações. No que se refere à vida sentimental e sexual das adolescentes, por exemplo, elas se sentiam muito mais presas do que os irmãos de idades parecidas; o que, em outras palavras, pode ser resumido dessa forma: “[...] a socialização feminina exige a virgindade das meninas, mas aos meninos tudo é permitido” (p. 105).

Outro apontamento feito por Neves (2008) revela que o aborto, no espaço em que foi pesquisado – uma escola – ainda era tratado como algo “errado”, com cunho moralizante e religioso. O autor percebeu isso através das peças de teatro encenadas pelos alunos e alunas da escola, em que a ênfase era sempre na “mulher que aborta”, não tendo nenhum destaque o papel do homem que “contribuiu” para a gravidez, como pode ser confirmado no seguinte excerto retirado da obra de Neves:

Dessa forma, o aborto era abordado – ou por meio de conteúdos emotivos, [...] ou por meio da criminalização –, envolvendo somente as mulheres, pois a discussão da paternidade não apareceu em nenhuma das duas encenações, extremamente condizentes com a moratória relativa à maioria dos meninos, isto é, poder iniciar sua vida sexual, namorar e aproveitar a vida (2008, p. 108).

Além da questão do aborto sendo tratado por um viés conservador, o autor pode perceber que a sexualidade das meninas era extremamente reprimida, não tendo “[...] preocupação pedagógica” com o assunto, “[...] como o aprendizado de métodos contraceptivos, a discussão do desejo e/ou prazer, o fortalecimento da autonomia em relação ao corpo”. O autor conclui, então, que “[...] a gravidez não era

vista como processo de conhecimento e como busca de prazer (e até de autoafirmação), mas como fim, como se nada houvesse no meio do percurso” (NEVES, 2008, p. 108).

Outro fator de diferenciações no cotidiano dos adolescentes entrevistados diz respeito à realização das tarefas domésticas, sendo feitas somente pelas meninas. Em algumas casas, tanto as meninas quanto os meninos cuidavam da organização da casa, porém, apesar de ajudarem nas tarefas, os meninos argumentavam afirmando que serviço doméstico “[...] é coisa de mulher” (NEVES, 2008).

Neves (2008) constata que a responsabilização das meninas pelas tarefas domésticas tem relação com a sua repressão para sair às ruas, em especial, se suas brincadeiras envolvessem meninos. Então os pais (homens) argumentavam que “lugar de mulher não é na rua”.

Apesar de não ser esse o foco de sua pesquisa, mais ligada à violência, Neves (2008) concluiu que as famílias educam as meninas para o trabalho servil e para a submissão aos homens, muitas vezes usando da violência para isso. Quanto aos meninos, são educados para namorarem, terem relações sexuais antes do casamento e a não terem medo de ameaças.

Segundo o autor,

Socializados/as dentro dos estereótipos de gênero, percebem [os alunos/alunas], que os/as professores/as sabem mais os nomes dos rapazes que os das moças, pois eles são mais conhecidos, mais admirados e/ou mais temidos pelos/as colegas, justamente por conta de seu comportamento mais indisciplinado, contestador, briguento. Por outro lado, as meninas são socializadas para serem quietas, disciplinadas, pacíficas e passivas e, por essa razão, permanecem desconhecidas, se não invisíveis, ou quase (NEVES, 2008, p. 139).

Para o autor, a escola acaba sendo o lugar onde esses estereótipos são reforçados. Apesar de existirem exceções à regra, as meninas acabam se tornando invisíveis, devido à sua criação de passividade, e os meninos ganham mais destaque no cotidiano, justamente por serem mais enfrentadores.

Por causa dessa socialização, baseada no reforço dos estereótipos de gênero, Petrenas et al. (2014) afirma a necessidade de inserir discussões sobre o gênero no cotidiano escolar, argumentando que as questões referentes às relações sociais precisam ser abordadas na escola, “[...] sendo uma forma propícia para a formação

do cidadão e também para minimizar o preconceito presente no próprio ambiente escolar, que conseqüentemente será direcionado à sociedade” (p. 130).

Os autores têm a concepção de que gênero refere-se a uma categoria socialmente estabelecida e, portanto, a escola deve se inteirar desse assunto, pois é o “[...] local privilegiado das relações sociais, culturais e históricas e as atividades pedagógicas, dentre elas a literatura, se expressam como importante articulador das construções de gênero propondo reflexões e discussões (PETRENAS et al., 2014, p. 131).

Eles argumentam que:

O corpo, as habilidades, os comportamentos e as preferências das crianças são marcadas e direcionadas desde tenra idade com características para a masculinidade e para a feminilidade esses marcadores vão se incorporando e passando a ser considerados naturais, superiores ou inferiores, estabelecendo diferenças nas relações sociais e impreterivelmente escolares (PETRENAS et al., 2014, p. 132).

Assim, torna-se importante discutir o gênero e a sexualidade no cotidiano da escola, colocando os alunos e as alunas em interação e debate, respeitando suas faixas etárias e sua apropriação cultural. Da mesma forma, é preciso que os professores estejam capacitados para isso.

Dessa forma, os autores afirmam que é preciso inserir essa discussão nos currículos dos cursos de formação de docentes, para que possam oferecer “[...] discussões que contribuam para a desconstrução de valores dos futuros profissionais e reeducando dentro de uma perspectiva crítica e emancipatória a respeito no que tange a sexualidade e gênero” (PETRENAS et al., 2014, p. 132).

Assim, os professores poderão promover a discussão entre os alunos, através de brincadeiras, leituras e outras atividades que expliquem o gênero como uma construção social, não como uma condição dada pela natureza. De tal modo, a escola não se torna conivente com a reprodução de estereótipos femininos e masculinos. (PETRENAS et al., 2014).

Outra ressalva feita pelos autores é a de que o gênero precisa ser inserido nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas, a fim de fortalecer ações que proporcionem oportunidades de reflexão (PETRENAS et al., 2014).

Em pesquisa realizada pelos autores, numa escola do interior paulista, com alunos e alunas na faixa de oito-nove anos, obtiveram algumas conclusões, partindo de questões levantadas em sala, juntamente com as crianças, a partir dos livros paradidáticos tomados para análise. Questionados se homem chora ou não chora, os alunos e alunas responderam que, sim, os homens também choram. Os dados coletados mostram que para as crianças, chorar não é uma ação específica de um gênero, mas está ligada às emoções (PETRENAS et al., 2014).

Petrenas et al. (2014) prossegue afirmando que:

[...] Ações no sentido de se abordar a temática de gênero podem proporcionar a inclusão de mulheres, homossexuais ou mesmo indivíduos que fogem ao padrão considerado pela maioria como normal, indo muito além da tolerância, envolvendo pertencimento, respeito e enaltecimento, pois favorecem oportunidades reais de questionamentos e troca de opiniões associados à temática (p. 134).

Prosseguindo com a pesquisa, os dados coletados, a respeito da divisão entre brinquedos e brincadeiras de meninos e meninas, demonstraram que brincar de boneca, por exemplo, não tem divisão de gênero/sexo, que é um “[...] divertimento normal” (PETRENAS et al., 2014, p. 135). Além disso, as crianças relacionam o brincar de boneca com um “treinamento” para ser mãe ou pai.

Outro questionamento levantado na pesquisa de Petrenas et. al (2014) foi sobre a participação dos homens nos afazeres domésticos. A maioria das crianças contribuiu com a concepção de que os homens devem participar das tarefas domésticas.

Para os autores,

[...] A escola, fazendo parte da sociedade, colabora de modo fundamental para a construção de gênero, pois gênero e sexualidade são construções que ocorrem no perpassar da vida e as influências das diversas instituições vão constituindo os sujeitos como homens e mulheres de maneira não estática (PETRENAS et al., p. 138).

Diante disso, a escola tem um importante papel na formação social de seus alunos e alunas, pois acaba “[...] interferindo na construção de sua identidade e valores (PETRENAS et al., 2014, p. 134).

Mas, para interferir de maneira a não reproduzir os valores já colocados na sociedade machista, sexista e misógina, os professores precisam estar bem

preparados e capacitados, além de necessitarem rever os valores que os permeiam (PETRENAS et al., 2014).

Sobre capacitação dos profissionais da Política Educacional, Tortato (2014), explana sobre um curso realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Relações de Gênero e Tecnologia (GeTec), do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia (PPGTE), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). O curso era voltado para a “[...] sensibilização para as questões de gênero” (p. 105). Foi intitulado de “Refletindo Gênero na escola: a importância de pensar e repensar conceitos e preconceitos” (p. 105) e realizado em parceria com o Grupo Interdisciplinar de Estudo, Ensino, Pesquisa e Extensão em Representações de Gênero e Diversidade (REGEDI) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Prefeitura Municipal de Matinhos-PR, contando com o financiamento da SECADI (na época, SECAD), do MEC.

Segundo a autora, a experiência foi significativa: “Ao longo do trabalho as pessoas foram demonstrando que seus olhares e suas percepções estavam ficando mais aguçados para as questões de gênero e diversidade sexual” (TORTATO, 2014, p. 106).

Uma segunda experiência, mais abrangente, foi o curso “Construindo a igualdade na escola: Repensando conceitos e preconceitos de gênero” (TORTATO, 2014, p. 106), também realizado pelo GeTec, no ano de 2008, contando com a mesma fonte de financiamento do curso anterior.

Nos anos de 2010 e 2011 foi realizado mais um curso voltado à temática, intitulado “Igualdade de Gênero na Escola: Enfrentando o Sexismo e a Homofobia”, que teve como objetivos: fornecer material de apoio teórico sobre os conceitos de igualdade de gênero, homofobia, e assim por diante; promover uma discussão entre os participantes sobre a dicotomia de gênero e suas implicações (violência, discriminação); e contribuir para reflexão sobre a promoção da equidade entre os gêneros (TORTATO, 2014).

Segundo Tortato (2014), os discursos dos professores eram voltados para a necessidade urgente “[...] de uma escola alinhada com a defesa dos direitos humanos e da igualdade de direitos [...], assim como o reconhecimento de que a escola que se tem é baseada em desigualdades, preconceitos e estereótipos dos mais variados” (p. 109).

Outra questão levantada foi sobre a diversidade sexual, apresentando-se como um desafio para os cursistas, que foi rebatida com argumentos religiosos (TORTATO, 2014), o que se deve à socialização desses participantes.

Além disso, foi possível perceber, de acordo com Tortato (2014) que os professores tinham receio em trabalhar essas questões, por causa das relações familiares dos alunos e alunas, da direção e dos demais docentes.

Aí se expressa, justamente, a necessidade de aprofundamento dos estudos sobre o gênero, para que os profissionais possam, sem receio, trabalhar questões relacionadas ao tema de gênero e à diversidade sexual dentro da sala de aula.

A autora prossegue salientando que ao serem abordadas questões voltadas à violência, direitos humanos, e assim por diante, “[...] foram oferecendo novas dimensões para os conhecimentos e ampliando, segundo os próprios cursistas, as suas aprendizagens” (TORTATO, 2014, p. 111).

Pode-se concluir que as experiências citadas sobre a capacitação dos professores foram boas, contribuíram para que os mesmos tivessem (pelo menos) alguns de seus juízos de valor desconstruídos, bem como levantaram a possibilidade da temática de gênero ser melhor explanada na sala de aula.

Pensando sobre isso, Madsen (2008) apresenta que a Política Educacional é um espaço em que é possível visar a transformação sociocultural e política defendida pelo movimento feminista. Concorde-se com este pensamento, entendendo que a educação é uma arma poderosa na batalha contra a opressão, seja de classe, raça/etnia, gênero, ou outra.

Inclusive, por que apesar de, numericamente ter-se alcançado um certo nível de igualdade entre os gêneros no acesso e na permanência na escola, as estatísticas não demonstram como as desigualdades seguem firmes na Política Educacional. Ela afirma que as desigualdades de gênero se encontram nos espaços “[...] quase imperceptíveis de reprodução de papéis sociais marcados pelas relações de gênero” (MANDSEN, 2008, p. 23).

Segundo ela,

Estão expressas no processo e no sistema educacional brasileiro de diversas formas e em diferentes níveis. No acesso a diferentes disciplinas e carreiras, na divisão de tarefas dentro e fora de sala de aula entre os/as alunos/as, os/as professores/as, entre os campos disciplinares de ensino/aprendizagem e de estudo, entre a equipe da

escola de maneira geral, nos livros e materiais didáticos, nas relações entre os atores da comunidade escolar, na violência presente nas escolas, na representação e na participação política. Estão presentes também na elaboração dos currículos, na escolha de conteúdos e na maneira como esses conteúdos são apresentados e desenvolvidos (Madsen, 2007, p. 23).

É por isso que para Madsen (2007), a cidadania e a democracia são perpassadas pela Política Educacional, que corresponde a um compromisso do Estado na formação de seus/suas cidadãos/ãs. E como compromisso do Estado, é por ele formulada, o que significa que nela é disseminada a ideologia do Estado. No entanto, tal Política tem um “[...] caráter subversivo” (p. 48) ao se apresentar como um espaço privilegiado para transformações sociais, por ser um local onde é possível construir um pensamento crítico.

Em seu trabalho, Madsen (2009) relata como a temática de gênero adentra o ambiente escolar, destacando que:

- A temática se insere na escola a partir “[...] dos conflitos decorrentes da expressão de sexualidade de alunos e alunas que fogem aos padrões determinados pela heteronormatividade” (p. 139);
- “Não há a incorporação de uma perspectiva de gênero na formulação do projeto pedagógico da escola. Professoras e professores apenas conversam sobre esses temas quando diante de um conflito a ser resolvido com algum aluno ou aluna” (p. 139);
- “Existe a consciência do que é a discriminação de gênero, mas ela está quase que exclusivamente associada à discriminação por orientação sexual e parece funcionar apenas quando é de fato necessário intervir” (p. 139);
- “A escola é vista como um espaço de interações plurais, como um espaço aberto às transformações do mundo, ainda que muitas vezes funcione como uma reação conservadora a essas mudanças (p. 139);
- “Professoras e professores parecem ser a chave tanto para a instalação do novo, quanto para a manutenção do velho” (p. 139).

Apesar do objeto deste trabalho não envolver o Serviço Social, como se trata de um trabalho de conclusão do curso de Serviço Social, acredita-se que este profissional é privilegiado para trabalhar as questões de gênero no ambiente escolar, devido à dimensão pedagógica da profissão e ao seu projeto ético-político que não

corroborar com a dominação de um gênero por outro. Dessa forma, o item que segue visa fazer uma breve apresentação sobre o Serviço Social e o Gênero e o Serviço Social e a Política Educacional, para relacionar a profissão a essas duas temáticas, mostrando que o/a assistente social é requisitado nelas.

2.4 Serviço Social, Gênero e Política Educacional: Algumas Aproximações

Em se tratando de uma monografia para a conclusão do curso de Serviço Social, sentiu-se a necessidade aproximar a temática discutida à profissão. Nesse sentido, buscou-se realizar uma revisão da literatura com base em dissertações de mestrado, pesquisadas na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CAPES), utilizando palavras-chave como Gênero, Educação, Serviço Social e Gênero, que contemplam a discussão sobre a aproximação do Serviço Social com o gênero e também sobre a necessidade e as contribuições do/da assistente social no ambiente escolar.

Dessa forma, optou-se nesse subitem e no seguinte, por utilizar apenas dissertações sobre a temática (pelos mesmos motivos que essa modalidade de trabalho foi utilizada no item anterior), que serão explicitadas a seguir.

2.4.1 A Relação entre Serviço Social e gênero

Como dito acima, optou-se por dissertações de mestrado para compor este subitem. A primeira dissertação é de Silvia Marques Dantas de Oliveira, intitulada *Gênero, questão social e serviço social: um olhar feminista*, apresentada à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no ano de 2008, apresentando uma análise sobre as continuidades e rupturas que o gênero estabelece com o objeto do Serviço Social – a Questão Social. Para isso, entrevistou assistentes sociais feministas.

A segunda dissertação é de Daniele Beatriz Manfrini, intitulada *A intervenção profissional do Serviço Social no Ministério Público de Santa Catarina e as questões de gênero*, apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no ano de 2007, visando realizar uma análise sobre o assistente social no Ministério Público e articular as relações de gênero, realizando entrevistas e questionários com estes profissionais.

A terceira dissertação é de Daiana Nardino Dias, intitulada *O estado da arte sobre gênero no serviço social*, também apresentada à UFSC, no ano de 2014, buscando analisar a produção do Serviço Social sobre o tema de gênero, utilizando os anais de eventos da categoria profissional.

Para iniciar, então, a discussão, traz-se os apontamentos de Oliveira (2009), afirmando com o Movimento de Reconceituação, o Serviço Social passou a se aproximar das bases teóricas críticas que lhe imprimiram a necessidade de aproximação com os movimentos sociais que se encontravam em expansão no período. Dessa forma, a autora aponta que “[...] a visibilidade, os questionamentos que as feministas faziam sobre as desigualdades políticas, sociais, econômicas e culturais das mulheres influíram na inserção das assistentes sociais no movimento feminista” (p. 86) enquanto que as políticas referentes aos direitos das mulheres se tornaram um espaço ocupacional das/dos assistentes sociais, o que foi determinante para a produção de estudos sobre as mulheres no campo do Serviço Social.

O VII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), que aconteceu no ano de 1992, é considerado um marco no que diz respeito à inserção de temas referentes ao gênero como campo de estudos e de intervenção do Serviço Social. Na ocasião, as feministas requisitaram que os próximos congressos tivessem um eixo de debates sobre a temática. (OLIVEIRA, 2009).

A autora pesquisou o VIII e IX CBAS e concluiu que os trabalhos “[...] referem-se a sistematizações de experiências profissionais nos serviços em que trabalham as assistentes sociais, sínteses de dissertações de mestrado e teses de doutorado, pesquisas desenvolvidas no âmbito da universidade” (OLIVEIRA, 2009, p. 90).

Concluiu, também, que o gênero, conforme constava nos trabalhos apresentados, formava uma categoria importante para a intervenção profissional, mesmo não sendo “[...] objeto privilegiado para a profissão” (“[...] o importante são as contradições das relações entre capital e trabalho”) (OLIVEIRA, 2009, p. 91), mas que

o gênero faz parte da realidade social. A autora, portanto, entende que os trabalhos sugerem uma aproximação entre as categorias de classe, raça/etnia e gênero.

No entanto, a autora encontrou um trabalho (o de Freitas, 1995) que criticou o viés economicista contido nos demais, assim como também houveram questões levantadas acerca dos rebatimentos do gênero (das divisões de gênero, em si) sobre as políticas públicas.

As políticas públicas, em cada momento histórico, atribuíram um lugar para as mulheres na sociedade e este lugar está sempre relacionado ao seu papel como cuidadora da família ou, de forma extensiva, produtora de serviços sociais à sociedade, quase como um trabalho “naturalmente” feminino (OLIVEIRA, 2009, p. 92).

Com essa afirmação a autora sinaliza para o trabalho de Gehlen (1995) que considera fundamental a compreensão sobre as desigualdades entre os sexos que envolvem as políticas públicas, visto que é com elas que os assistentes sociais trabalham (OLIVEIRA, 2009).

Oliveira (2009) encontrou, ainda, no trabalho de Amaral (1998), o termo “sexual” ao referir-se a divisão do trabalho, afirmando que existe uma divisão entre as ocupações de acordo com o sexo, na qual as profissões que se ocupam do cuidado são sempre realizadas pelas mulheres.

A pesquisa de Oliveira (2009) lhe deu a conclusão de que cada um dos trabalhos apresentou uma relação de continuidade ou de ruptura “[...] nos próprios marcos teóricos da profissão” (p. 92- 93).

Oliveira (2009) realizou entrevistas com algumas assistentes sociais que tem aproximação com a temática de gênero. Para algumas a aproximação aconteceu devido a questões particulares, em que viam as desigualdades de gênero; para outras foi a partir do ingresso na vida profissional; e, por último, devido a relação com os movimentos sociais. Mas, de uma forma ou de outra:

A aproximação com o feminismo significa um posicionamento em relação à vida cotidiana, ou seja, politizar comportamentos subjetivos. Esta dimensão do cotidiano, de que o cotidiano é político, ou de que o privado é público, é uma dimensão fundamental para as assistentes sociais feministas porque traduz uma dimensão do poder lá onde as relações de poder parecem esquecidas ou menos significativas para a investigação e intervenção social (OLIVEIRA, 2009, 98).

Para Oliveira (2009) a aproximação com a temática de gênero “[...] possibilitou construir referenciais profissionais no campo do Serviço Social e desenvolver estratégias para ampliar o debate na categoria” e “[...] produziu também novos questionamentos sobre as relações de poder no interior da própria profissão” (p. 102).

Além disso, tomar o gênero como categoria de análise dos processos sociais torna-os mais complexos, pois é uma categoria tomada ao lado da classe social, reformulando, inclusive, as disciplinas do curso de Serviço Social.

Oliveira aponta que:

A adoção da perspectiva de gênero enriqueceu a própria prática profissional porque produziu um desvio, uma dispersão, a necessidade de dialogar com outras categorias de análise, com outros referenciais teóricos. A marca – e eu insisto no termo – feminina da pobreza, tão próxima da ação profissional do(a) assistente social, exigiu a necessária análise sob a ótica de gênero (2009, p. 103).

No entanto, segundo Oliveira (2009), a discussão de gênero encontra muitas dificuldades para se inserir na área do Serviço Social. Mesmo com as dificuldades, as falas das assistentes sociais entrevistadas pela autora contemplam a contribuição desses estudos para a profissão. Uma questão cujo rebatimento do gênero acontece de forma positiva se refere ao fenômeno da “feminização” da pobreza.

Além disso, Oliveira (2009) afirma que conseguiu captar de outra fala a relação entre o gênero e a Questão Social, que para a entrevistada é uma relação de ruptura, por que rompe com a compreensão “classista” da Questão Social, devido ao entendimento com base na teoria de Marx. Contudo, essa noção não é consensual para a categoria, de modo geral, visto que o referencial marxista é a grande fonte para as análises que dizem respeito ao Serviço Social. Adotar outros referenciais para analisar o gênero ou outro fenômeno social, poderia representar uma ruptura com o próprio método materialista-dialético de Marx. Essa noção não é consensual nem mesmo entre as assistentes sociais entrevistadas. Para uma outra, o gênero se incorpora como particularidade, e não é favorável à ruptura com o atual projeto ético-político profissional, temendo que a pós-modernidade e suas teorias influenciem um rompimento com as noções apropriadas em Marx.

Portanto, segundo Oliveira, as entrevistadas se apropriam da Questão Social de formas diferentes, havendo as que estabelecem uma conexão direta entre àquela e a relação capital/trabalho; e também existem aquelas que acreditam que a Questão

Social não é produto apenas das desigualdades entre as classes, mas também entre os gêneros e raças/etnias.

Para algumas das entrevistadas, não é possível compreender as expressões da chamada Questão Social (tais como abuso sexual, gravidez na adolescência) se esta for entendida apenas sob a perspectiva marxista, de produto da relação capital/trabalho. No entanto,

Nenhuma das entrevistadas nega as desigualdades sociais, nem a exploração de classe, nem a transformação social, mas para umas, estes termos implicam em mudanças globais que estão na estrutura da sociedade capitalista e que demandam a construção de novas hegemonias. Para outras, estas noções de transformações sociais globais estão radicadas numa concepção universalista que dificulta conhecer processos emancipatórios mais cotidianos, mais localizados, mais diversos, que desfocam a própria centralidade da transformação social (Oliveira, 2009, p.113).

Por fim, a autora conclui que há quatro perspectivas sob as quais os assistentes sociais trabalham o gênero: “[...] A primeira defende que as desigualdades de gênero são uma refração das desigualdades de classe, estão subordinadas à lógica dos conflitos de classe”, ou seja, às relações sociais de produção. Já “[...] a segunda considera que as relações de gênero têm seu próprio sistema de opressão: o patriarcado” que é um sistema distinto do capitalismo, mas que interage com este. Por outro lado, a terceira perspectiva “[...] considera que a visão de transformação social posta pela categoria questão social, ignora as transformações mais cotidianas, mais micro” preferindo trazer para o centro a categoria de “[...] ‘proteção social’, porque esta permite analisar estratégias de proteção social construídas por indivíduos e grupos. Enquanto que a quarta apresenta uma ambiguidade, por que considera o “[...] poder explicativo” (OLIVEIRA, 2009, p. 121) que a categoria Questão Social traz para analisar a realidade social, mas entende que ela não é suficiente para compreender essa realidade que é complexa.

Dessa forma, percebe-se que um novo conceito de Questão Social começa a emergir no entendimento das profissionais. No entanto, este novo conceito, como já dito anteriormente, não é hegemônico.

Segundo Manfrini (2007), o cotidiano profissional do/da assistente social é perpassado pelas questões de gênero, através das demandas apresentadas pelos usuários que, na realidade, são usuárias, visto que a maioria são mulheres, já que as

demandas trazidas por elas representam, justamente, a Questão Social (esteja ela sob a perspectiva adquirida em Marx, ou assumindo uma nova corporificação).

A autora acima referida tem o pensamento de que as questões relacionadas ao gênero surgem na sociedade anteriormente ao sistema capitalista, “[...] por isso estas não podem ser consideradas unicamente na relação com a classe social, mas sim, na dimensão econômica, social e principalmente cultural das sociedades” (MANFRINI, 2007, p. 80).

Assim, Manfrini (2007) coloca que a Questão Social se vincula ao sistema capitalista, mas não pode ser reduzida a este. “Expressa processos de exclusão e precariedade, desigualdades econômicas, políticas e culturais dos grupos sociais mediatizadas por desigualdades de gênero, classe, raça, etnia e gerações” (p. 82).

Como o *lócus* empírico de sua pesquisa refere-se ao Ministério Público (MP) de Santa Catarina (SC), Manfrini (2007) enfatiza que as relações de gênero não são o foco da atuação do MP, mas o Serviço Social é perpassado por essas questões no cotidiano do seu exercício profissional neste espaço sócio-ocupacional e que, por esse motivo, o profissional deve ter conhecimento das questões relacionadas ao gênero, raça, etnia por que são impulsionadoras de mudanças.

Citando o trabalho de Moreira et al. (2006), Manfrini (2007) enfatiza a importância dos estudos de gênero serem integrados à formação profissional dos assistentes sociais, afirmando que as relações de gênero poderiam ser incluídas no “[...] núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social” (p. 90).

Os sujeitos de sua pesquisa, as assistentes sociais que trabalham no MP-SC, tiveram aproximação com a temática de gênero na graduação e pós-graduação, mas não como conteúdo central.

Para essas assistentes sociais, a relação entre gênero e Serviço Social é intrínseca, seja pela trajetória histórica da profissão, marcada pela presença massiva das mulheres, seja pelo projeto ético-político que defende a construção de uma nova sociedade, sem desigualdades de classe, raça/etnia e gênero, dentre outras.

Além disso, as questões de gênero perpassam o Serviço Social não só na teoria, na história, na análise da constituição da profissão, mas também nas demandas apresentadas aos profissionais em seu cotidiano. Manfrini (2007) concluiu, a partir da fala de uma das entrevistadas, que mesmo quando o usuário é um homem é preciso entender as relações que o gênero estabelece com a demanda que ele apresenta.

Segundo Manfrini (2007),

[...] as situações mais trazidas pelas mulheres, referem-se a direitos e/ou situações relativas a seus filhos, companheiros ou pais, ou seja, as questões de gênero não são a motivação de procura dos usuários, mas são percebidas enquanto transversais nas questões trazidas (p. 104).

Ou seja, diante das demandas apresentadas, as relações de gênero estão sempre implícitas, seja na sobrecarga da mulher como provedora e/ou cuidadora, seja na sua ausência.

Para a autora,

Trabalhar na perspectiva de desconstrução das relações desiguais entre os gêneros é tarefa, também do profissional de Serviço Social. A construção de uma “nova mulher” implica também na construção de um “novo homem”, em condições mais interativas e diminuindo a correlação de forças entre ambos (MANFRINI, 2007, p. 114).

Desta forma, a atuação do Serviço Social sob uma perspectiva de equidade entre os gêneros faz-se necessário para a construção de uma nova relação entre os gêneros, sem que um pese sobre o outro.

Assim como Manfrini (2007), Dias (2014) também faz a análise da relação entre gênero e Serviço Social partindo da trajetória histórica da profissão, que é constituída majoritariamente por mulheres e, além disso, o público atendido pelos/pelas profissionais de Serviço Social é composto, da mesma forma, em sua maioria, por mulheres.

De tal modo, para Dias:

[...] são elas [as mulheres] as principais demandantes dos serviços e programas da assistência social, da saúde e da educação, o que nos aponta para a necessidade de **compreender as questões de gênero como categoria analítica** (2014, p. 90, [grifo nosso]).

Inclusive, pelo fato de que as mulheres são as maiores responsáveis pelos cuidados referentes à família, especialmente com a onda neoliberal e as determinações dos organismos internacionais em relação à privatização e focalização das políticas sociais, passando a responsabilidade para a sociedade civil, família e indivíduos. Isso faz com que os estereótipos referentes ao cuidado pelas mulheres

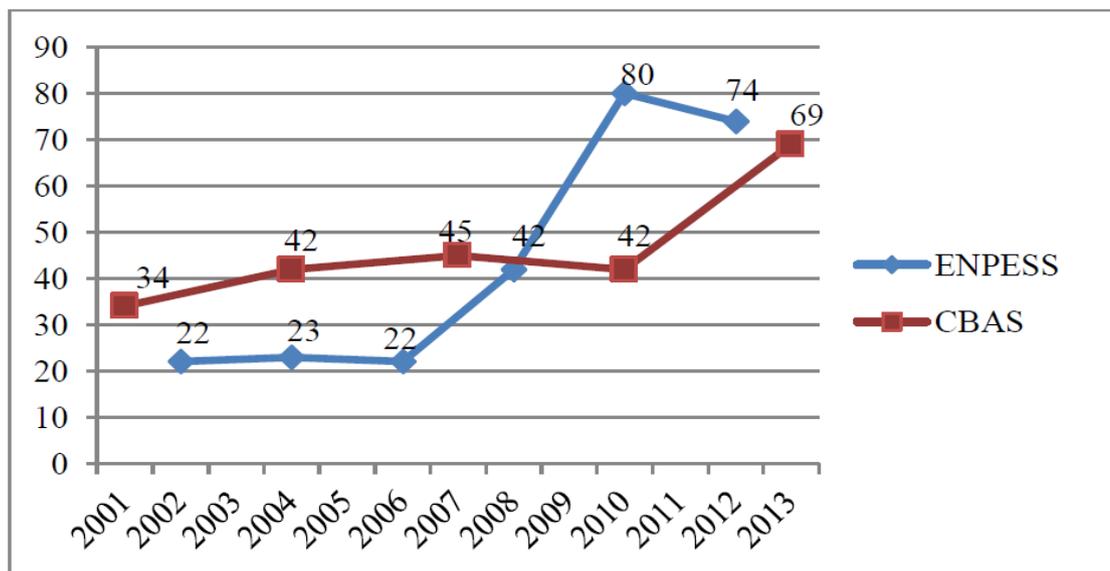
sejam avigorados, como podemos perceber no excerto abaixo, retirado do trabalho de Dias: “Nota-se que a retórica das políticas sociais, de reconhecimento e de valorização das mulheres, acaba por reafirmar suas funções voltadas à maternidade e ao cuidado” (2014, p. 95).

Para Dias (2014), o fato de o Serviço Social ter demorado a se aproximar das lutas das mulheres por emancipação deve-se à trajetória história da profissão, que esteve ligada à ortodoxia católica antiliberal, enquanto o movimento feminista, especialmente o movimento pelo sufrágio, tinha um posicionamento político-ideológico mais liberal. Além disso, o movimento feminista não teve uma grande expansão (no Brasil) o que dificultou a sua influência sobre a profissão.

Recorrendo a Lima (2012), Dias (2014) aponta para a aproximação do Serviço Social com o gênero apenas a partir da década de 1990, devido à nova formulação das diretrizes curriculares.

Dias (2014) fez um levantamento de quantos trabalhos envolveram a questão de gênero, utilizando como fonte o Encontro Nacional de Pesquisadoras(es) em Serviço Social (ENPESS) e o Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), no período de 2001 a 2013. Em relação aos ENPESS, foram publicados 263 trabalhos envolvendo a temática de gênero, e quanto aos CBAS, foram 232 trabalhos, representando menos de 8% e pouco mais de 5% do total de trabalhos, respectivamente.

A questão de gênero foi crescente como tema dos trabalhos dos dois encontros citados anteriormente, conforme mostra o gráfico abaixo:



Fonte: Dias (2014, p 115).

Os temas que envolvem o gênero, nos trabalhos apresentados variam de violência à educação (esta, ocupando a última colocação e aquela, a primeira), passando por participação, trabalho, Serviço Social, feminismo, políticas para mulheres, e outros.

Em relação aos trabalhos que apresentaram a vinculação entre gênero e Serviço Social, Dias concluiu que:

Embora seja uma profissão eminentemente feminina e que atue majoritariamente com mulheres, tais questões, em termos quantitativos, nas discussões endógenas ao Serviço Social se apresentaram de maneira incipiente ao longo dos treze anos estudados (2014, p. 118).

Um dos motivos que a autora atribui a isso, é a “[...] tímida incorporação da temática como disciplina obrigatória nos cursos de Serviço Social” (DIAS, 2014, p. 118).

Dias (2014) realizou um segundo levantamento da produção do Serviço Social sobre gênero, agora utilizando as revistas Serviço Social e Sociedade e Katálysis. O período das publicações que utilizou para pesquisar permaneceu o mesmo (2001 a 2013).

Em relação à revista Serviço Social e Sociedade, Dias (2014) observou que “[...] não houve nenhum eixo temático **específico** relacionado aos estudos de gênero” (p. 120, [grifo nosso]), entretanto, dez outros eixos abraçaram publicações que tinham relação com o gênero.

Segundo Dias (2014) a revista Katálysis publicou 13 artigos que abordam o gênero, sendo incorporado por seis eixos temáticos, sendo cinco que não tratavam designadamente sobre o gênero e um outro eixo específico referente ao gênero.

Em relação aos artigos encontrados na revista Katálysis, Dias (2014) concluiu que as discussões que relacionam o gênero com o Serviço Social, apontam para a intersectorialidade das políticas públicas na promoção da igualdade entre os gêneros; os instrumentos que as/os assistentes sociais se utilizam para potencializar suas ações; a dimensão pedagógica da profissão como favorecedora da emancipação das mulheres/usuárias. No entanto, outros artigos apontaram para o distanciamento entre o Serviço Social e o gênero, afirmando que aquele só se aproximou deste recentemente.

Portanto, para Dias (2014):

Os textos indicam a necessidade e a importância da incorporação dos estudos de gênero pela categoria profissional. Segundo as autoras, a interlocução do Serviço Social com os estudos feministas e de gênero poderiam dar suporte teórico e técnico à intervenção profissional, seja junto às demandas trazidas aos usuários, seja na formulação, implementação de políticas sociais (p. 149).

Dias (2014) conclui que três aspectos envolvem a relação gênero/Serviço Social. Um deles diz respeito à presença massiva da mulher (ou das mulheres) “[...] nas dimensões de produção, formação, execução e de acesso às políticas sociais”. O segundo aspecto refere-se ao fato de que “[...] as produções analisadas do Serviço Social relacionadas ao gênero limitaram-se, quando identificadas, a apresentar e discutir experiências de execução” (p. 151). E, por fim, o terceiro aspecto revela as fragilidades encontradas com relação à inserção do gênero na formação profissional.

Dessa forma, Dias afirma que:

O conjunto de aspectos indica, igualmente, que a realidade social impõe as discussões de gênero à profissão e que há um processo endógeno de construção e de visibilidade que evidencia a necessidade de ampliação do debate e da apropriação desses estudos pela categoria. Os profissionais são demandados a buscar e a dar respostas às desigualdades sociais, agravadas cotidianamente pelas interseccionalidades da questão social (2014, p. 152).

Tanto pela sua composição, sua trajetória histórica e pelas demandas que são apresentadas, em sua maioria, por mulheres, o Serviço Social precisa aproximar-se mais efetivamente dos assuntos relacionados ao gênero, a fim de promover a equidade entre homens e mulheres. A Política Educacional parece ser o *locus* privilegiado para que essas discussões sejam encabeçadas pelos/as assistentes sociais. Assim, no próximo subitem, será discutida a presença e a necessidade da/do assistente social na Política Educacional.

2.4.2 A Relação entre Serviço Social e Política Educacional

Para este item, selecionou-se, igualmente, três dissertações de mestrado, que também foram pesquisadas do banco de teses da CAPES. A primeira delas, de

Angelita Maria Carreira Gandolfi Lança, do ano de 2012, foi apresentada à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), intitulada *Serviço Social e Educação: Interfaces de uma atuação política*, buscando compreender a inserção do Serviço Social na Política Educacional do município de Ribeirão Preto, através de entrevistas.

A segunda, de Lidiane Dermínio Campos, do mesmo ano que a anterior e apresentada também à UNESP, intitulada *O profissional de Serviço Social na educação infantil*, buscou compreender como a atuação do Serviço Social foi construída e percebida pelos funcionários dos Centros de Educação Infantil (CEI), pelas famílias das crianças e pelos próprios profissionais, através de entrevistas das famílias e dos funcionários.

A terceira, de Gisele Ribeiro Martins, do ano de 2013, apresentada à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tem como título *Educação em direitos humanos: descobertas e possibilidades para o serviço social* buscando estabelecer uma relação entre a Política Educacional em direitos humanos e o trabalho profissional dos/das assistentes sociais.

Lança comenta que a Política Educacional deve ser considerada para além do âmbito escolar, mas como pertencente à sociedade, ou seja, como bem social, e que, portanto, ela “[...] se consolida nas diversas relações que o homem estabelece com a mesma” não podendo ficar restrita aos muros da escola. (2012, p. 90).

Dessa forma, tanto o Serviço Social quanto a Política Educacional podem realizar ações políticas com vistas à “[...] formação social da humanidade”, buscando a emancipação social em detrimento “[...] do aprisionamento humano nas relações hierárquicas e desiguais naturalizadas no meio social” (LANÇA, 2012, p. 90).

Isso significa que o Serviço Social tem uma dimensão socioeducativa, que não lhe é exclusiva, mas é garantida pelo seu Código de Ética Profissional, que firma o projeto ético-político, onde a profissão assume o compromisso com a classe trabalhadora. Ou seja, aplicar essa dimensão no cotidiano do seu trabalho profissional requer a consideração de que ela vai contra a lógica do capital (LANÇA, 2012).

É importante ter a compreensão de que a dimensão socioeducativa não é aplicada exclusivamente na área da Política Educacional. Ela deve ser norteadora das ações profissionais onde quer que o assistente social esteja alocado, em qualquer política social (LANÇA, 2012).

Outra questão levantada por Lança (2012) refere-se ao chamamento que o professor recebe, enquanto propagador de conhecimentos, de aliar essa função à realidade, trabalhando pedagogicamente as expressões da Questão Social, pois estas fazem parte da realidade em que os seus alunos estão inseridos.

Porém, é preciso ter em mente que o professor em si, e a escola de modo geral, não podem guardar essa responsabilidade sozinhos. É preciso que a Política Educacional estreite relações com as demais políticas sociais. Assim, a autora caracteriza o espaço educacional como interdisciplinar (LANÇA, 2012).

Dessa forma, a presença do assistente social no espaço escolar é parte da interdisciplinaridade “[...] que pode colaborar para o desenvolvimento político dos diversos atores sociais envolvidos em tal contexto” (LANÇA, 2012, p. 98).

Essa afirmação pode levar o leitor a questionar se a proposta não estaria ocultando uma intenção de substituir o professor pelo assistente social. Como afirma Lança (2012), o trabalho desses dois profissionais não se confunde. O que não significa que o assistente social não possa assumir o papel de educador social, seja na Política Educacional, seja em outras políticas.

Conforme Lança, a dimensão socioeducativa “contribui para a formação da consciência política da população” (2012, p. 99). Dessa forma, a inserção do Serviço Social na Política Educacional “[...] poderá impulsionar modificações no modo de pensar e agir a Educação Brasileira” (p. 103).

Para Lança, o/a assistente social tem a responsabilidade de identificar as possibilidades de desenvolvimento do trabalho em rede, envolvendo a comunidade intra e extraescolar para o combate às problemáticas de ordem coletiva (2012).

Na Política Educacional, o/a assistente social precisa estar munido teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativamente, a fim de atuar sob a perspectiva de direito, comprometido com os seus usuários e com a transformação das relações sociais a partir de uma Política Educacional apta para isso.

Lança (2012) ainda afirma que a atuação do Serviço Social na Política Educacional supera os limites da institucionalização da prática educacional, atuando na educação informal¹⁶, na política e na cultura.

¹⁶ A Educação informal compreende a educação fora da escola, não institucionalizada, obtida através da vida cotidiana. Nesse sentido, o Assistente Social precisa compreender a dimensão pedagógica da profissão, que não se aplica somente no campo da política Educacional, mas em todas os espaços sócio-ocupacionais.

Na pesquisa realizada por Lança (2012), a partir das falas dos assistentes sociais, a autora percebeu que o entendimento que esses profissionais têm da Política Educacional é que ela ultrapassa o ambiente escolar. Da mesma forma, consideraram que todo ator envolvido no processo educacional é responsável por ele. Assim sendo, o/a assistente social está incluído nesta afirmação.

O/a assistente social tem o papel de educador social, através da sua práxis, “[...] diante de suas relações de trabalho, agindo sobre as diversas expressões da realidade social junto aos usuários das políticas sociais, equipe de trabalho, gestores, sociedade em geral” (LANÇA, 2012, p. 132).

Segundo Lança (2012) “[...] a escola [...] sempre foi chamada, de acordo com sua função social, ideológica e política, a atuar mediante situações internas e externas a seu contexto, de ordem política, econômica, social e cultural” (p. 133). Dessa forma, é um ambiente que abre espaço para a atuação do assistente social. Ademais,

A demanda por tal profissional pode-se estabelecer diante da necessidade de intervenção nas expressões da Questão Social intra e extra-escola: na articulação da Política Educacional com as demais Políticas Públicas Sociais, no processo de gestão política, administrativa e pedagógica escolar, sob uma perspectiva de compor a equipe multiprofissional e interdisciplinar para o atendimento das necessidades do público alvo direto e indireto em sua complexidade, como também para responder problemáticas imediatas e evidentes da realidade escolar (violência, drogas, evasão) sem uma conotação política de atuação – somente de ‘resolver’ problemas (LANÇA, 2012, p. 133, 134).

Lança (2012) afirma que a escola pode fazer um chamamento a este profissional sob uma perspectiva tradicionalista, porém, isto não significa dizer que o/a assistente social atuará sob esta mesma perspectiva.

Porém, para que o profissional comprometa-se eticamente com o atendimento das demandas dos seus usuários, é preciso que as instituições reconheçam a necessidade de ter um/a assistente social em sua equipe multiprofissional e, para isso, este/a precisa estar munido a fim de defender o seu objeto de trabalho, a Questão Social em suas diversas expressões (LANÇA, 2012).

O profissional precisa compreender a profissão “[...] de dentro para fora e de fora para dentro” (LANÇA, 2012, p. 137)

Além disso, para Lança “[...] a mediação se apresenta como categoria fundamental à atuação profissional mediante as relações de poder, as contradições e os conflitos presentes na realidade sócio-histórica escolar” (LANÇA, 2012, p. 139).

Assim, o Serviço Social precisa apropriar-se da mediação para consolidar sua práxis profissional. E só conseguirá à medida que compreenda a categoria de mediação no cotidiano de sua atuação profissional (LANÇA, 2012).

Para Campos (2012), o Serviço Social é chamado a atuar no acesso e permanência da população às instituições de ensino, bem como na qualidade da política e na sua gestão democrática e participativa (CAMPOS, 2012).

Como o universo da pesquisa de Campos é a educação infantil, para a autora a atuação profissional do/a assistente social nesses espaços “[...] poderá contribuir para a ampliação da Política Educacional, uma vez que as questões sociais mais pertinentes não são trabalhadas pela escola” (2012, p. 62).

Em relação à qualidade do trabalho profissional, Campos concluiu, a partir de suas entrevistas, que o profissional de Serviço Social é bem visto e querido pelas famílias das crianças que frequentam as creches estudadas. Estas sentem a importância da Política Educacional, de modo geral, e do trabalho da/o assistente social para atender as suas necessidades, atingir a cidadania. Sentem-se respeitadas e preservadas pelas/os profissionais (de Serviço Social), afirmando que não julgam as famílias, compreendem e atendem suas demandas. (2012).

Sobre a importância de o/a assistente social não julgar ou culpabilizar os usuários, Campos fala que:

[...] este posicionamento faz com que sua ação tenha maior repercussão, maior impacto na realidade, além de aproximar dos usuários, que se sentem respeitados. Não culpando o indivíduo, e apreendendo a trama das relações envolvidas, a ação profissional tem maior alcance, além de se atrelar mais ao real (2012, p. 82).

Os sujeitos da pesquisa de Campos (2012) (as famílias das crianças e os funcionários) revelaram que a assistente social sempre buscava atender suas necessidades, com respeito e responsabilidade. Além disso, para alguns deles, essa profissional era a referência na creche, devido às orientações que eram passadas, aos atendimentos realizados. Isso reflete a importância dessa profissão no campo educacional, para além da efetivação dos direitos objetivos, atingindo as esferas subjetivas dos usuários.

Campos (2012) também constatou que os profissionais de Serviço Social que participaram de sua pesquisa eram todas mulheres, o que é bastante comum, devido ao ranço histórico que a profissão carrega.

Para a autora, partindo das entrevistas realizadas, não é muito compreendido, pelos sujeitos da pesquisa, o papel que o Serviço Social exerce nas instituições. Porém, “[...] o estudo evidenciou o reconhecimento ao trabalho deste profissional tanto pelos profissionais, quanto pelos familiares das crianças” (CAMPOS, 2012, p. 91).

De acordo com Campos (2012), a presença de um/uma assistente social no espaço escolar pode trazer contribuições para o desenvolvimento de ações estratégicas com o objetivo de fortalecimento da relação família/instituição, através de “[...] um processo de diálogo mútuo, no qual as diferenças e os limites sejam respeitosos e o alvo privilegiado seja a construção de um espaço educativo de qualidade” (p. 93).

Para Campos (2012), a expansão do espaço ocupacional dos/as assistentes sociais está “[...] diretamente relacionadas às tendências contemporâneas que marcam a relação entre o público e o privado na educação” (p. 54).

Diante disso, o Serviço Social é chamado a atuar no acesso e permanência da população às instituições de ensino, bem como na qualidade da política e na sua gestão democrática e participativa (CAMPOS, 2012).

Em análise à dissertação de Martins (2013), a autora afirma que a atuação do Serviço Social no campo da Política Educacional é recorrente ao início da profissão, não sendo um espaço ocupacional recente. Utilizando a obra de Piana (2009), Martins fala que somente após o Movimento de Reconceituação, pelo qual passou o Serviço Social, é que o trabalho deste profissional na área da Política Educacional toma rumos diferentes daqueles do período inicial, que visavam o controle e o ajustamento.

Para a autora, o desenvolvimento de ações vinculadas à assistência, dentro do espaço educacional, não esgota as possibilidades de trabalho do/a assistente social,

[...] cabendo, portanto, estratégias político-organizativas que contribuam para que estas possibilidades sejam reconhecidas interna e externamente à profissão em suas potencialidades no enfrentamento das manifestações da questão social (MARTINS, 2013, p. 83).

Além disso, a autora também traz a importância do trabalho interdisciplinar na educação em direitos humanos, ressaltando que o Código de Ética do Serviço Social enfatiza a importância desse tipo de trabalho. Ademais:

Participando de alguma experiência interdisciplinar, não só a atuação do Serviço Social pode ser qualificada a partir da contribuição de outras especialidades como a própria categoria pode contribuir com seu olhar crítico acerca da realidade, contribuindo com o trabalho de outros profissionais na busca pela defesa dos Direitos Humanos e no acesso aos direitos sociais (MARTINS, 2013, p. 86).

Segundo Martins (2013), o Serviço Social tem a educação em direitos humanos como modalidade predominante, por que não necessariamente ela tem que se dar no espaço formal de Política Educacional. Essa modalidade faz parte do cotidiano profissional em qualquer política social, visto que essa prática objetiva o fortalecimento dos grupos, “[...] a partir da definição de parâmetros éticos, construção e reconstrução de visões de mundo, reconhecimento e construção de identidades, etc.” (p. 86). A autora, inclusive, cita exemplos de campo de atuação para as/os assistentes sociais, na educação em direitos humanos de modo não formal, junto aos movimentos sociais e às ONGs.

A autora referida acima afirma que os/as assistentes sociais assumem compromisso com a busca dos direitos humanos, mediante a prestação de serviços sociais nas políticas em que estão alocados e que esse é um desafio ainda maior aos profissionais que atuam na Política Educacional. Em contrapartida, Martins (2013) também enfatiza a necessidade de aproximação com os movimentos sociais e outros segmentos que se articulam à Política Educacional “[...] a fim de desenvolver uma visão crítica acerca desta política e, ainda, ir além dela, desenvolvendo estratégias no campo da educação não formal” (p. 103).

Outro ponto a ser considerado é que a/o assistente social, enquanto parte da equipe multidisciplinar da escola, precisa levar em consideração a realidade local, as particularidades e especificidades de cada território e do público-alvo das ações que serão realizadas (MARTINS, 2013).

Martins (2013) expõe que “[...] no campo do desenvolvimento das políticas sociais, o assistente social é um profissional privilegiado pela possibilidade de contribuir, de diversas maneiras, para a sua realização” (p. 117) e, portanto, da efetivação dos direitos humanos.

Outro apontamento realizado pela autora diz respeito a instrumentalidade na efetivação dos direitos humanos, visto que é por meio dos “[...] diversos instrumentos que se imprime materialidade a estes direitos” (MARTINS, 2013, p. 118). E, diante disso,

[...] cabe aos assistentes sociais, privilegiadamente no campo da educação [...], por meio do exercício da dimensão ético-política de sua intervenção, fazer valer a propagação e difusão de conhecimentos acerca dos Direitos Humanos, ainda muito limitados ao campo acadêmico e pouco difundidos entre a população em geral, no ensino básico, na educação de jovens e adultos e, por vezes, até mesmo nos movimentos sociais (MARTINS, 2013, p. 119).

Portanto, o/a assistente social deve ser o “[...] agente ético” (MARTINS, 2013, p. 120), pois esse/a profissional tem os conhecimentos necessários para promover os direitos humanos nas ações realizadas na Política Educacional ou em outras políticas.

A/o assistente social precisa estar sempre atenta/o e atualizada/o aos debates sobre a educação em direitos humanos a fim de realizar ações em que o seu papel de facilitador/a, gestor/a, ou outro, possa incidir, direta ou indiretamente, sobre a efetivação desses direitos (MARTINS, 2013).

Outra questão que merece destaque é a contribuição que a realização desse trabalho de efetivação da educação em direitos humanos pode trazer para a legitimação da profissão e a “[...] desconstrução do papel de controle para o qual é designado [muitas vezes] o Serviço Social” (MARTINS, 2013, p. 123). E, para isso, o/a profissional poderá conduzir a manifestação da educação em direitos humanos de forma transversal às atividades/demandas da escola.

Porém, para Martins (2013), a educação em direitos humanos é uma:

[...] demanda instituinte entre as possibilidades interventivas do Serviço Social no campo educacional, uma vez que este termo não aparece de forma clara ou é debatido entre a categoria, embora os profissionais tenham desenvolvido ações que possam estar neste campo circunscritas” (p. 127).

Devendo, então, o Serviço Social apropriar-se com mais profundidade da temática para desenvolver seu trabalho com competência ética e técnica, visando concretizar os direitos humanos no ambiente escolar.

Porém, como foi dito anteriormente, o objeto dessa pesquisa não se centra no trabalho do assistente social com a perspectiva de gênero no ambiente escolar. O

problema de pesquisa, melhor explicitado no capítulo 3, visa entender como os professores compreendem e trabalham as questões de gênero nesse ambiente. Por isso, este capítulo tratou, também, do gênero na escola, contando como revisão de literatura das dissertações explanadas sobre a temática.

Os primeiros itens deste capítulo evidenciaram a vasta gama de orientações legislativas para o fomento da equidade entre os gêneros, especialmente na Política Educacional, sendo um direito de todas as pessoas.

Esses documentos e Leis supõem que os Estados devem adotar todas as medidas necessárias para a superação das desigualdades entre os gêneros, desde a capacitação dos professores, até a formulação de novas propostas curriculares que incluam o gênero.

Depois disso, foi tratado do PL que discorre sobre o direito à identidade de gênero, que ainda está em tramitação na câmara dos deputados, e que influi sobre a equidade de gêneros na Política Educacional.

Outra temática abordada foi a articulação entre a PNPM e a Política Educacional, visto que essa política propõe muitos objetivos que devem assegurar as condições necessárias para que as meninas e mulheres acessem e permaneçam na escola.

O item sobre a inserção do gênero na escola foi composto a partir de dissertações de mestrado, tese de doutorado, retiradas do banco da CAPES, e artigo de revista científica. A partir desses referenciais, pode-se perceber que a socialização das meninas é diferente da socialização dos meninos; aquelas, ainda hoje, são criadas para serem “delicadas”, “submissas”, “virgens”, enquanto estes são criados para a “liberdade”, sem se sujeitarem a nada ou ninguém. Além disso, também foi possível perceber que temas como o aborto ainda são tratados sob vieses muito conservadores.

Entender a socialização das meninas e dos meninos antes de adentrar a discussão sobre a escola é importante por que a escola acaba ressaltando os papéis sociais marginalizados que a mulher exerce, em relação aos papéis “dominadores” que o homem exerce.

Outras contribuições foram trazidas pela compreensão da necessidade de capacitação profissional sobre o gênero, para que os educadores possam garantir

meios em que as meninas sejam educadas e socializadas em iguais condições aos meninos.

Além disso, é importante que as/os professoras/es saibam, além da necessidade de trabalhar as questões de gênero, como trabalhá-las, visto que, em um dos estudos apresentados, esses profissionais tinham receio devido à própria socialização familiar das crianças. Então, é preciso que esses professores sejam capacitados a trabalhar as questões de gênero, visando a construção da igualdade entre os gêneros.

Outra questão a ser ressaltada é que a temática de gênero adentra o ambiente escolar quando há conflitos na expressão da sexualidade das/os alunas/os que “fogem” aos padrões de “heteronormatividade”.

Mesmo que o objeto deste trabalho não relacione-se com o Serviço Social, compreende-se que este profissional, devido à sua formação, ao seu projeto profissional e à dimensão pedagógica da profissão, esteja apto para trabalhar questões de gênero no ambiente escolar, seja com os alunos, seja com os funcionários. Assim, optou-se por fazer uma breve explanação sobre o trabalho do/a assistente social na Política Educacional e, também, em relação ao gênero.

Em relação ao gênero, alguns/as autores/as trabalharam o conceito de gênero alinhado ao conceito de classe e raça/etnia, a partir das entrevistas realizadas, em que os sujeitos da pesquisa entendiam que a classe não deveria ser a única categoria de análise a fundamentar o exercício profissional dos assistentes sociais, mas era preciso relacioná-la à raça/etnia e ao gênero.

Ademais, mesmo que os estudos de gênero ainda não tenham ganhado tanta profundidade no Serviço Social, há muitas contribuições para a profissão a partir desses estudos, visto que se depara com essas questões no seu cotidiano profissional.

Por esse motivo, as questões de gênero devem estar inseridas, também, na formação profissional das/os assistentes sociais que ainda irão se deparar com essas questões na realidade, a fim de prepará-las/os, com o conhecimento necessário para o trabalho profissional vindouro.

Além disso, o assistente social pode contribuir não só com as questões de gênero, no ambiente escolar, mas também com discussões sobre as diversas

expressões da Questão Social, inserindo sua perspectiva profissional nas atividades trabalhadas, ao lado ou com professores/as, funcionários/as, alunos/as.

Além disso, as famílias também percebem a importância dessas/es profissionais na Política Educacional, em vista do atendimento humanitário que exercem frente às necessidades das crianças e adolescentes e suas famílias.

Ademais, a discussão sobre a educação em direitos humanos também pode ser realizada com a contribuição dos/as assistentes sociais, por que, no seu cotidiano profissional, se deparam com demandas por esses direitos a todo tempo.

No entanto, para se prosseguir com a pesquisa que pretende analisar o gênero na escola, próximo capítulo retratará a pesquisa, como aconteceu, quais os objetivos, como se deu a seleção e a inserção no campo empírico para, então, mostrar os resultados obtidos.

3 O GÊNERO NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE FAXINAL-PR

Este capítulo, que objetiva refletir sobre as práticas pedagógicas que contemplam o gênero no ambiente escolar formal, apresenta a pesquisa empírica, tendo como base os argumentos expostos na revisão de literatura, apresentada no Capítulo 2, que fundamentaram a construção dos instrumentos utilizados na pesquisa. Não se pretende esgotar a discussão, mas apresentar os resultados obtidos por meio da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, compreendendo que o gênero é uma temática importante a ser discutida em sala de aula desde os anos iniciais. Assim, os itens que seguem vão explicitar os procedimentos metodológicos para a construção dessa pesquisa empírica e análise dos dados obtidos.

3.1 A Pesquisa Qualitativa na Leitura do Objeto

Para atingir os objetivos deste estudo e buscar respostas para o seguinte problema de pesquisa: “quais estratégias pedagógicas são utilizadas, por docentes e gestores (as), para abordar a temática de gênero no âmbito de implementação da política de educação básica de nível fundamental, no município de Faxinal-PR?” optou-se por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa.

Para Silveira (2003) a pesquisa qualitativa importa-se, não com números, “[...] mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (p. 31) ou, de modo geral, das questões que envolvem a realidade social.

Dessa forma, o centro da pesquisa qualitativa gira em torno do “por quê” das situações, sem buscar quantificá-las, ou seja, centra-se “[...] na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA, 2003).

De acordo com Minayo (2009), a pesquisa qualitativa preocupa-se “[...] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” por que tais fenômenos são considerados como componentes da realidade social. Assim, o objeto dessa modalidade de pesquisa é “o universo da

produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade” (p. 21).

Diante do exposto, considerou-se que a pesquisa de abordagem qualitativa é a melhor opção para responder o problema supracitado.

3.2 Etapas Procedimentais

Neste subitem pretende-se explicitar as etapas procedimentais que foram utilizadas no decorrer da pesquisa. Nos itens seguintes, destaca-se quais instrumentos foram utilizados para obter os dados necessários aos objetivos da pesquisa; os critérios para seleção da instituição; a caracterização dos sujeitos da pesquisa e a inserção da pesquisadora no campo empírico.

3.2.1 Instrumentos de coleta de dados

A partir da abordagem qualitativa, foi utilizado o procedimento técnico da pesquisa bibliográfica nos três capítulos que compõem este trabalho. Tal modalidade de pesquisa foi realizada, especialmente, a partir de livros, artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Desta forma, a pesquisa bibliográfica colaborou com a fundamentação teórica do objeto de estudo, visto que “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44).

Também foi realizada pesquisa documental (contida no capítulo 2) sobre as legislações acerca do gênero, da Política Educacional e do gênero nesta política. A diferença entre a pesquisa bibliográfica e a documental, de acordo com Gil (2002), reside na:

[...] natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (p. 44).

Realizou-se, também, uma revisão de literatura a partir do levantamento de teses e dissertações que têm como objeto de pesquisa o gênero na Política Educacional, bem como gênero, Política Educacional e Serviço Social para compor os itens que discorrem sobre o gênero em tal política. Também foram usadas dissertações na composição dos itens sobre o gênero e o Serviço Social; o Serviço Social e a Política Educacional.

Para obter dados da realidade local, realizou-se a pesquisa em determinado campo empírico, sendo uma escola da rede pública de ensino do município de Faxinal.

O instrumento de coleta de dados baseou-se em questionários e entrevistas. Para Richardson (2007), os questionários exercem a função de medir variáveis grupais ou individuais, elemento que contribuiu muito para a seleção das professoras a serem entrevistadas. Assim, foram aplicados às docentes da escola, para perceber quais as suas percepções sobre o gênero. Dentre o total de seis questionários apenas um foi devolvido sem resposta.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com duas professoras e a pedagoga da escola. Para o mesmo autor citado acima, a entrevista estreita a relação entre as pessoas. E esse estreitamento leva a um conhecimento mais aprofundado, em relação ao questionário. Por esse motivo, optou-se por utilizar a entrevista como técnica de pesquisa para obter dados mais aprofundados sobre o tema.

3.2.2 Critérios de seleção da instituição

Como forma de selecionar o campo empírico, foi realizada uma pesquisa em 100% das escolas da rede pública municipal de Faxinal-PR, para obter dados sobre o Projeto/Proposta Político-Pedagógica (PPP) de tais instituições e descobrir em quais delas o gênero era contemplado na promoção de ações e atividades escolares junto aos estudantes.

Das quatro escolas, três proporcionaram à pesquisadora o manuseio do PPP, e uma quarta escola não permitiu o manuseio, mas informou que o gênero não estava explícito no texto da proposta.

Das outras três escolas em que se pode ter acesso ao PPP, uma delas não mencionava a palavra gênero; a segunda utilizava “sexo” para referir-se ao que, na pesquisa, chamou-se de gênero; a terceira utilizava o gênero explicitamente.

Nestas duas últimas escolas, que opta-se por chamar Escola1 e Escola2, respectivamente, o gênero (ou o “sexo”) aparecia no texto incentivando o trabalho dos educadores a fim de criar uma consciência das diferenças sociais, mas que essas diferenças não justificariam o tratamento desigual aos cidadãos. No texto da proposta referente à Escola2 isso ficou bem claro, devido a presença da palavra “consciência”.

Além disso, a proposta da Escola1 também discorria sobre a sexualidade como conteúdo a ser trabalhado no âmbito escolar, de forma a proporcionar aos alunos o conhecimento sobre o próprio corpo e a promoção da não discriminação por gênero (no texto, “sexo”).

A maior receptividade foi obtida na Escola1. Na ocasião, a pedagoga questionou a pesquisadora sobre como aconteceria a pesquisa, se esta última aplicaria alguma atividade aos os alunos, mostrando-se interessada no assunto e validando a importância desse tipo de pesquisa. No entanto, a modalidade da pesquisa escolhida pela pesquisadora não inclui a realização de atividade com os alunos, devido às escolhas metodológicas que melhor contribuiriam para alcançar os objetivos da pesquisa.

Sendo assim, a instituição selecionada, dentre as quatro escolas de rede municipal de ensino, conforme os critérios descritos acima, foi a Escola1.

3.2.3 Critérios de seleção e caracterização dos sujeitos da pesquisa

Na Escola1 trabalham uma pedagoga e seis professoras, além de outros funcionários que não compõem os sujeitos da pesquisa.

Para selecionar quais professores, dentre os que trabalham na instituição, poderiam participar da pesquisa, foi aplicado um questionário (apêndice A) a fim de saber quais deles trabalharam ou trabalham a questão de gênero no contexto da sala de aula. Dessas seis professoras, apenas uma não aceitou responder ao questionário.

Após a análise dos questionários, duas professoras e a pedagoga foram entrevistadas (roteiro das entrevistas nos apêndices B e C) para obter uma melhor análise qualitativa da forma como privilegiavam a questão de gênero na sala de aula e na escola, de forma geral. Optou-se por entrevistar apenas duas professoras pois, a partir do questionário, foram as que demonstraram maior interesse e receptividade em participar da pesquisa. Além disso, a pedagoga também foi selecionada para a realização de entrevistas representando a escola, devido ao seu conhecimento aprofundamento sobre as questões pedagógicas que perpassam o ambiente escolar e para melhor responder ao problema de pesquisa, que solicita essa profissional.

Segundo Minayo (2009), a entrevista “[...] é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. [...] Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa” (p. 64).

Como foi dito anteriormente, duas professoras foram entrevistadas a partir das devolutivas dos questionários aplicados a todas elas, na semana anterior às entrevistas. Serão chamadas, aqui, de P1 e P2. Além disso, também a pedagoga aceitou ser entrevistada, como evidenciado acima, e, como é a única, será chamada pelo nome profissional.

A pedagoga concluiu a graduação no ano de 2001, em universidade privada da região do Vale do Ivaí-PR. Possui duas especializações *lato sensu*, uma em Educação Especial e a segunda em Ética e Cidadania. É concursada do município, tem dezesseis anos de atuação na coordenação pedagógica e vinte e dois anos na docência. Nunca atuou na direção da escola.

A P1 também é concursada; possui o curso de Formação de Docentes, cursa Pedagogia na modalidade de Ensino à Distância (EaD) e tem quinze anos de atuação na docência. Não teve outras experiências profissionais com crianças e adolescentes.

Já a P2 também possui graduação em Pedagogia, numa universidade privada da região, concluída no ano de 1995. Possui duas especializações, também *lato sensu*, uma em Psicopedagogia Clínica e outra em Gestão Escolar. Tem vinte e três anos de atuação na docência, mas já teve outras experiências profissionais como secretária e bibliotecária. Já atuou na coordenação pedagógica durante quatro anos.

3.2.4 A Inserção da pesquisadora no campo empírico

Como descrito no subitem 3.2.2, a Escola1 proporcionou maior receptividade à pesquisadora, em relação às outras três escolas. O primeiro contato foi realizado no dia sete de outubro de 2016, para obter informações sobre o PPP da escola, onde a pedagoga demonstrou interesse no objeto da pesquisa, desejando, inclusive, que ela fosse realizada através de atividade com os alunos. No entanto, como esse tipo de atividade não responderia, de forma suficiente, aos objetivos da pesquisa, a pesquisadora informou que não seria possível realizá-la. Ainda assim, a pedagoga interessou-se no assunto a ser pesquisado disponibilizando a escola para ser o *lócus* empírico.

Os questionários foram respondidos no dia dez de outubro de 2016, na Escola1. Das seis professoras da escola, apenas uma preferiu não participar. As outras cinco professoras responderam as questões.

A pedagoga foi bastante solícita e colaborou para que as professoras pudessem responder ao questionário, mostrando interesse na pesquisa.

A Escola1, que conta com cerca de duzentos alunos e alunas matriculados/as, fica localizada na região central da cidade e, como se trata de escola pública, o *lócus* desta pesquisa atende crianças filhos da classe trabalhadora, visto que existem quatro colégios da rede privada que oferecem o Ensino Fundamental I, considerando que estes colégios privados são frequentados por pessoas da classe média a alta.

Como foi dito acima, a Escola1 apresentou a melhor receptividade e interesse em participar da pesquisa, através da pedagoga. Dessa forma, a realização das entrevistas aconteceu no dia 26 de outubro de 2016, no período vespertino. Para agendar as entrevistas, tanto com a pedagoga, como com as professoras, a pesquisadora entrou em contato com a primeira via telefone e ela realizou o agendamento conforme o horário disponível das professoras.

3.2.5 Análise de dados

Através dos questionários, pode-se formular o seguinte quadro que quantifica os resultados, considerando as questões apresentadas no questionário e o número de professoras que respondeu às questões:

Quadro 1: Questões componentes dos questionários aplicados às professoras

Questão	Total de professoras que respondeu positivamente à questão
Já trabalhou gênero ou sexualidade na sala de aula	1
Compreende a diferença entre sexo e gênero	0
Acredita que deveriam existir brincadeiras específicas para meninos e para meninas	0
Acredita que meninos e meninas devem ter os mesmos direitos e deveres	5
Acredita que meninos e meninas devem frequentar os mesmos espaços e aulas	5
Acredita que meninos e meninas devem frequentar espaços e aulas diferentes	0

Fonte: Elaboração própria da pesquisadora para este estudo.

As professoras partícipes da pesquisa responderam todas as questões. O quadro apresentado acima faz uma relação entre a questão e o quantitativo afirmativo a determinada questão. Por exemplo: quantas professoras já trabalharam gênero e sexualidade na sala de aula? A resposta foi uma, dentre as cinco professoras. Ou então: quantas professoras acreditam que deveriam existir brincadeiras específicas para meninos e para meninas? A resposta foi zero, por que todas as professoras acreditam que não devem existir brincadeiras separadas ou específicas.

As questões destacadas aqui, fazem menção, uma à diferença entre sexo e gênero, onde nenhuma professora soube afirmar que existe diferença – segundo a perspectiva adotada neste trabalho, sexo é biológico e gênero é uma construção social, como afirmam as autoras Connel e Pearse (2015) –; e outra, sobre existir brincadeiras específicas “para meninos” e “para meninas”, onde todas as professoras responderam que não deveria existir brincadeiras separadas, o que, de certo modo, foi surpreendente, visto que a expectativa relacionava-se, justamente, ao oposto, pensando que as professoras responderiam que deveria existir brincadeiras separadas.

A primeira questão do quadro visava descobrir se alguma professora já teria trabalhado alguma atividade relacionada ao gênero ou à sexualidade. Em resposta, apenas uma professora, que leciona para o quarto ano, trabalhou atividades que envolvem a sexualidade, como Doenças Sexualmente Transmissíveis e respeito ao corpo de cada um.

Como as professoras responderam quase 100% das questões igualmente – possivelmente por terem respondido no momento de intervalo das aulas, no período da tarde, encontrando-se juntas na sala dos professores –, o critério de seleção para as entrevistas baseou-se na receptividade de uma das professoras (P1), que demonstrou maior interesse, apesar de expressar, em conversa informal, que o assunto é polêmico, e na resposta diferenciada da questão sobre atividades entre gênero e sexualidade (P2), por que apenas essa professora respondeu que já trabalhou a temática com seus alunos e alunas, as outras professoras ainda não tinham trabalhado o tema. Assim, duas professoras foram entrevistadas. Uma delas leciona para o primeiro ano, e a outra leciona para o quarto ano.

Dessa forma, a partir das entrevistas, foi possível selecionar três eixos para análise, apresentados a seguir.

3.2.5.1 Representações predominantes sobre o conceito de gênero

Em relação à “o que é o gênero”, neste trabalho, adotou-se a perspectiva de que este é uma categoria de análise da realidade social, como propõe a autora Joan Scott ([s.d]), que é construída socialmente (Connel; Pearse, 2015). Portanto, não tem naturalidade no processo de construção desse gênero, ou seja: ele não é determinado pelo sexo biológico, como alguns segmentos conservadores da sociedade supõem.

Considerando o que foi dito acima, as professoras e a pedagoga foram questionadas sobre o que entendem por gênero, procurando descobrir se elas tinham adotado algum conceito sobre o termo. Nenhuma delas conseguiu definir o *gender* como uma construção social. Para elas o gênero é o “feminino” e o “masculino”, não abrindo possibilidades de outros gêneros e não definindo se este é natural ou social, conforme podemos ver nas seguintes respostas:

Na verdade eu penso em gênero... quando fala em gênero a gente pensa, né... feminino e masculino (Entrevista, 2016, Pedagoga).

Gênero... masculino e feminino, né. Nós temos aí a questão de... hoje tá bem complexa essa questão de masculino e feminino, né, por que nós estamos numa... numa... numa questão de... temos que respeitar todos... Mas o gênero, pra mim, gênero masculino é homem, né, homem criado aí... e feminino é mulher. “Pra” mim, é essas duas concepções, né (Entrevista, 2016, P2).

Enquanto a P2 e a Pedagoga refletiam sobre o conceito de gênero com base na naturalização do feminino e do masculino, P1 respondeu:

Ah, eu entendo que gênero é a diferenciação, né... não entre os sexos, masculino e feminino, mas um gênero... eles vão generalizando, o que que é o homem e o que que é mulher, né, não mais gênero feminino e masculino, eles estão generalizando assim como o homossexual, né, o gênero homossexual, ou, né, é... a bissexualidade, isso é um gênero, não como o sexo feminino e masculino (Entrevista, 2016, P1).

Nessa resposta pode-se observar uma não distinção entre gênero e sexualidade. Para Scott ([s.d]), como evidenciado no capítulo 1 deste trabalho, o *gender* é uma forma de significar relações de poder, sendo um elemento que constitui as relações sociais. No entanto, Vianna et al. (2011) afirma que o conceito de gênero permanece em construção, o que se comprova pela própria dinâmica da realidade social.

Utilizando-se de Scott ([s.d]), Vianna et al. (2011) alega que existe uma estreita ligação entre gênero e sexualidade, o que explica a resposta da P1. Para a primeira, o gênero é uma forma de “[...] decodificar e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana” (SCOTT, [s.d], p. 23).

Se, em relação ao gênero, as entrevistadas não souberam afirmar que a construção é social, em relação à sexualidade¹⁷, elas definiram como algo construído a partir de influências do “meio” (social) em que as pessoas vivem – com exceção da Pedagoga que demonstrou dúvida sobre a “origem” da sexualidade humana, como podemos observar na afirmação:

¹⁷ Ainda que a sexualidade não fizesse parte do roteiro de questões elaborado previamente e que não atendesse, diretamente, os objetivos da pesquisa, se fez importante entender o que elas pensavam sobre a o tema, se seria algo construído socialmente ou natural do ser humano

Ah, eu tenho tanta dúvida sobre isso. Na verdade eu tinha que estudar mais. Eu tinha uma opinião formada. Daí eu comecei a ver, por que “tá” aparecendo muito esse tema na televisão, né. A gente vê em novelas, a gente vê até em... em entrevistas, reportagem, e me deu uma dúvida danada [risos]. Daí eu “tô” naquilo... eu não... não fui atrás ainda. Acredito que é por que não... não veio esse problema “pra” mim... “pra mim tá” estudando, né. Nem na minha família, nem na escola. Só que eu não posso falar “pra” você se é o meio... Eu pensei que fosse, mas agora eu “tô” em dúvida. Não sei mais... (Entrevista, 2016, Pedagoga).

A P1 deixa claro que entende a sexualidade como algo construído socialmente, inclusive ao afirmar que, de acordo com a opinião que formulou ao longo da vida, a sexualidade que foge à heteronormatividade, realmente, seria uma confusão de sentimentos, algo que era amizade foi confundido com o “amor romântico”. Ela diz:

Olha, eu, particularmente, penso que é de acordo com a sociedade. Eu acho que não é uma coisa de organismo, não é uma coisa, sabe, que muitas vezes fala “ai, mas eu nasci assim”. Eu, eu penso, né. [...] Acho que confundiu tanto amizade, carinho de uma amizade... agora já tem... entendeu? Voltou aquilo que era antes, por que teve aquela confusão. Acho que é uma confusão de sentimentos, que tá confuso, que precisa de ajuda mesmo. (Entrevista, 2016, P1).

O que também fica claro, é a ausência de capacitação sobre o assunto, o que, da mesma forma, impossibilita o trabalho sobre a temática no cotidiano da sala de aula.

3.2.5.1.1 A (não) percepção das desigualdes entre os gêneros no ambiente escolar

Quando questionadas sobre a existência de desigualdades entre os alunos e alunas na escola, para que as professoras pudessem compreender em que sentido a pesquisadora perguntava, prourou-se explicar sobre se havia diferença entre notas, desempenho escolar e em relação às profissões que as crianças manifestavam interesse em seguir. Foi obtida a seguinte resposta:

[Em relação ao desempenho] Não, é igual, é questão deles, entendeu?

É deles. Tem... tem meninos que vão muito bem, tem meninas que vão muito bem... Questão de capricho, tem meninas que têm letras lindas, tem meninos que têm letras lindas, tem meninas que têm garrancho, tem meninos que têm garrancho, vamos dizer assim então é... varia muito, nesse sentido, sabe, não tem menino que, por ser menino, vai com nota baixa, ou, por ser menina, vai com nota alta, ou vice-versa, é tudo igual, igualado, né, é dentro da capacidade de cada um (Entrevista, 2016, P1).

Não, “ixe”... normal. Eu nunca vi esse tipo de coisa acontecer não, assim de... né. Eles são tão assim... as crianças, hoje em dia, são tão abertos que tudo pra eles é normal, assim, nessa questão. Não vejo assim, muito... (Entrevista, 2016, P2).

Isso evidencia que o discurso de que as meninas são mais caprichosas, mais responsáveis, amadurecendo mais cedo, é falacioso. Afinal, o compromisso que os alunos assumem em relação à escola não advém de uma característica de gênero, por “ser mulher” ou “ser homem” e, sim, pela socialização das crianças. Tem vinculação com o diálogo familiar e social sobre a importância do estudo, com a forma como a criança foi educada no seio da sua família e comunidade com relação ao desenvolvimento de responsabilidades, além de outras características.

Já em relação às profissões, o questionamento é se os meninos manifestavam desejo de seguirem profissões tradicionalmente masculinas, e as meninas, profissões tradicionalmente femininas.

Ah, já comentaram bastante, já ouvi falar, principalmente, dos maiorzinhos já. Mas tem aquela menina que quer ser veterinária, tem aquele um que quer ser peão de boiadeiro. Mas ainda existe, assim... tem a médica, né.. ainda tem aquela... [aquele ranço] ainda tem sim, as profissões, ainda tem. Uma ou outra fala, assim, “foi” raras que ouvi falar que quer ser policial, mas assim, raras... por que é muito raro ver a menina falando que quer ser policial, né, mas ainda tem aquela divisão, sim, menino: bombeiro, né... é mais... ainda tem essa divisão (Entrevista, 2016, P1).

[...] como a nossa cidade é agrícola, então muitos deles [meninos] falam que querem é... ser tratorista, o outro “ah, não, eu quero trabalhar com máquinas... essas máquinas mais sofisticadas”. Então tem sim, eles têm... eles tem essa diferença (Entrevista, 2016, P2) .

Se, por um lado existe uma certa igualdade em relação ao desempenho escolar, por outro, na vida adulta, os meninos “sonham em ser homens” e as meninas “sonham em ser mulheres”, como, tradicionalmente, esses papéis sociais são vistos.

Então pode-se dizer que a socialização pela qual essas crianças passaram não apresentou a elas que as profissões não são realizadas conforme o gênero, mas que as aptidões necessárias para a execução de qualquer profissão são adquiridas conforme a socialização cultural e escolar, no desenvolvimento da vida.

Segundo Silva e Mota, “As aprendizagens ocorrem desde o nascimento, quando há a predisposição para a sociabilidade, isto é, para tornar-se membro da sociedade”. No entanto, “[...] não é algo sem sentido, ou proposital, está de acordo com a construção de sociedade que se vive” (2010, p. 171). Como evidenciou-se no capítulo 1, as desigualdades de gênero se manifestam no ambiente privado e público. Assim, é necessário que os/as professores/as e outros/as trabalhadores/as da educação compreendam que a aprendizagem social não é igualitária para os gêneros e que isso vai se refletir na escola, a ponto de que precise ser tratado o tema de gênero nesse ambiente. Portanto, o que se pode concluir é que as professoras não tiveram o seu olhar sensível para enxergar as desigualdades mais ocultas sobre o gênero. Com isso, não quer se afirmar que a culpa é das próprias professoras, mas que as suas visões de mundo se devem à sua própria socialização. Não há como essas professoras “adivinharem” que há algo errado em uma relação entre os alunos e alunas se ela não se questiona, se não se depara com essa mesma relação conflituosa no meio em que vive. Se não percebe isso no seu meio social, também não o perceberá na escola.

Ah, eu não vejo muita diferença, aqui na escola, não vejo. E quando tem, assim... não é tão, assim, agravante.

[...] [Em relação à prática de bullying por “desvios” de gênero] Não, isso aí eu não vi, eu... eu nem presenciei, só ouvi falar que tinha um menino que ele gostava de... de abraçar o coleguinha. Mas não que fosse, assim, por ser feminino, que ele gostasse de outra maneira. Eles... os meninos já não gostavam, os coleguinhas dele não gostavam dessa brincadeirinha assim, sabe (Entrevista, 2016, Pedagoga).

Por essa fala da pedagoga, percebe-se que a socialização, da qual falou-se anteriormente, diferencia o comportamento das crianças nas relações que estabelecem entre si. Enquanto um teve uma aprendizagem que lhe permitia expor seus sentimentos através do contato físico (abraço), outros não o tiveram, como a maioria dos meninos/homens. E as crianças não conseguem compreender essa diferença se não houver quem explique. Se em outros ambientes eles ouvem que

meninos não podem demonstrar sentimentos, a escola necessita ser o local em que eles encontrem uma nova resposta, que os auxilie na construção de quem eles querem ser, evidenciando, inclusive, que a demonstração de sentimentos é algo saudável para o ser humano, independentemente do gênero.

3.2.5.2 (Ausência de) Estratégias pedagógicas em relação ao gênero

A pesquisa realizada por meio da aplicação dos questionários e entrevistas, revelou que tanto na escola, de forma geral, como em sala de aula, não há trabalho específico que aborde a temática de gênero. As discussões que são realizadas, muitas vezes, surgem através de comportamentos, falas ou dúvidas que os alunos e as alunas apontam no dia a dia, mas não com critérios de cientificidade, nem com uma sistematização planejada.

Não, a gente trabalha, a questão assim, de, às vezes, alguma criança falar “ai, menino não pode brincar com boneca, menina não pode brincar com carrinho”... [eu digo] “mas por que”?, nesse sentido, do brincar, por que um não pode brincar. Ou às vezes entra na questão das cores, “qual cor você mais gosta”? Às vezes uma criança fala que gosta do rosa, mas por que que o menino não pode gostar do rosa, a menina não pode gostar de a...? “ah, mas, azul é de menino”, “mas por que o nosso uniforme é azul? Professora tá de azul... né, então a gente vai tirando isso também deles, né. Por que tem aquela coisa generalizada, azul, de menino, rosa, de menina, né, amarelo, ou, né, tem sempre essas... daí a gente tira dessa forma, dessa maneira. No lúdico, no brincar, no ensinar (Entrevista, 2016, P1).

Quando eles trazem, sim. A gente discute, cada um dá a sua opinião, né, mas, isso daí é... é raro eles trazerem alguma coisa, né. Eles ficam assim... na questão... principalmente no quinto ano, quando a gente vai trabalhar a sexualidade, né... o corpo humano, que daí a gente... a gente... vai... aí sim... Eu acho que eu me lembro que uma vez ou outra surgiu, assim, mas é muito raro isso, né. De primeiro a quinto ano é muito raro isso acontecer, de eles falarem alguma coisa (Entrevista, 2016, P2).

Além da iniciativa partir dos alunos, gerando as discussões, a P2 afirmou que

também trabalha a questão quando percebe a prática do bullying¹⁸ contra algum aluno que apresenta uma fuga aos padrões da heteronormatividade.

Quando questionada sobre a realização de atividades específicas sobre o gênero com os alunos da escola, a Pedagoga respondeu:

A gente não achou tanta necessidade de estar fazendo, assim, um projeto “pra” esse tema. Que tem outros temas que... que já é exigência e tá bem pesado “pro”... “pro” ano letivo. Então a gente vai priorizando, né. Nós temos vários projetos aqui na escola, que a gente trabalha. Se for necessário, se a gente vê que é necessário, a gente, sim... a gente pode propor “pros” professores, né... Palestras, capacitações, assim, “pra tá” instruindo. Eu sinto que nós estamos falhando nessa parte aí, “tá” vendo melhor essa lei, “tá” estudando melhor esse tema, até “pra”, tipo, grupo de estudo. Mas por que? Por que tá apresentando outras prioridades a, mais, entendeu? Então ficou por segundo (Entrevista, 2016, Pedagoga).

Pode-se observar, pela fala acima, que a Escola1 não elaborou nenhum projeto que trate do gênero para ser trabalhado com os alunos, de maneira específica. Não fica claro se essa questão é trabalhada em algum outro projeto, mas não se tem uma atividade própria.

Ainda segundo a própria Pedagoga, a escola não consegue organizar um projeto para a temática por não (conseguir) perceber a necessidade e por não conseguir desempenhar um trabalho que vai além do que é solicitado regularmente.

Para Jardim (2009) a escola (mas não apenas ela) se configura como instituição “[...] que normatiza, disciplina e distribui formas e jeitos de ser” e também como “[...] um dos espaços de formação, de produção e de reprodução de saberes e de poderes” (p. 9), de forma que se o gênero é um elemento que faz parte da constituição do ser social e a escola é um dos espaços dessa constituição, logo o gênero precisa ser trabalhado no cotidiano escolar. A forma como essa temática será trabalhada pode ficar a critério de cada escola, considerando as necessidades locais, a capacitação dos profissionais (seja o corpo docente ou uma equipe multidisciplinar, composta por pedagogos, assistentes sociais, psicólogos e/ou outros profissionais) a cultura local, a abertura dos familiares e outras especificidades de cada instituição de ensino.

¹⁸ Segundo o Dicionário Michaelis, *Bully*, palavra do vocabulário inglês, significa “brigão”. Assim, o termo *bullying* reflete a prática, muito comum na infância e adolescência, das “brincadeiras” que se perpetuam e atingem, especialmente, a autoestima das vítimas.

Ademais, a mesma autora também fala da importância em trabalhar o tema para o enfrentamento dos estereótipos de gênero; expandir e aprofundar a criticidade dos/as docentes; questionar as relações de poder entre os gêneros que permeiam o espaço escolar; problematizar discursos conservadores sobre o papel da mulher como agente passivo na construção da história da sociedade (Jardim, 2009).

3.2.5.2.1 A (não) discussão sobre o gênero em sala de aula

Para as duas professoras entrevistadas, discutir o gênero na sala de aula é importante. No entanto, o problema é a forma como essa discussão deve ser realizada.

Uma das entrevistadas diz:

Ah, de primeiro ao quinto ano eu acho meio complexo, por que eles não têm assim, essa... essa coisa formada ainda, né, de... de... eu, particularmente, eu penso assim, eles não têm aquela coisa formada assim, de que... “o que eu quero pra mim?”, entende? O que eu quero? Eu quero isso? É isso? Aquilo? Então eles não têm essa formação ainda, né. E daí eu penso assim... se a gente vai discutir, a gente vai dar lado né, pra que... eles façam essa escolha, imediato, né (Entrevista, 2016, P2).

Segundo essa fala, trabalhar as questões de gênero no cotidiano escolar pode ser entendido como gerar influências para que as crianças rebelem-se contra os padrões heteronormativos, ou melhor, a cis-heteronormatividade, que compreende tanto a sexualidade como o gênero, sendo este de acordo com o sexo biológico (nasceu menina/nasceu menino). Esse é um dos exemplos que sugerem a necessidade de capacitação profissional sobre o tema, afinal, os professores acabam sendo uma “caixinha” onde os alunos depositam suas dúvidas e de onde esperam obter respostas.

Dessa forma, os professores e as professoras precisam estar bem preparados, compreendendo que falar sobre o gênero não é “influenciar” a criança a “escolher” um gênero diferente daquele sexo biológico com o qual ela nasceu, a partir da sua própria genitália, mas mostrar que existe uma diversidade de gêneros e que se ela não se identifica com aquele gênero que dizem que ela é (por exemplo, uma “menina” que

não se identifica com o gênero feminino), então ela pode se aproximar dos outros gêneros com os quais ela se identifica e deve ser respeitada da mesma maneira que as pessoas cisgênero.

Outra professora afirma que é preciso incluir as famílias ao trabalhar o gênero:

Olha, tem a sua importância, mas tem que saber quando e como, né, por que, na verdade, isso daí também tem que partir da família. A escola, como se trata de criança pequena, a escola também tem que saber como trabalhar e a aceitação dos pais, né, por que nem toda família aceita esse tipo de trabalho, e esse tipo de, vamos dizer assim, de “entrada”, né. Nós trabalhamos, sim, nós trabalhamos a família, trabalhamos, vamos dizer assim, o sexo masculino e feminino, masculino e feminino, como se diz, lá em ciências, né, mas a questão do gênero, mesmo, a gente trabalha o respeito, a questão das diferenças, sim, né, mas não... lá... né... bem focado nisso. Mas, eu penso assim, que deve ser trabalho, mas em conjunto com a família, a família deve ser inserida. Primeiro a família ser inserida, feito um trabalho com a família, pra depois ser feito um trabalho dentro da escola, pensando que nós trabalhamos com crianças pequenas, né, de início, são crianças pequenas, tá, pra depois ser trabalhado com eles (Entrevista, 2016, P1).

O posicionamento dos pais afeta o posicionamento da escola, em relação ao gênero. Por isso, os professores sentem-se receosos em trabalhar a temática. A questão é cultural e a escola é o local privilegiado para que a cultura da não discriminação seja implementada na sociedade. No entanto, não se pode superestimar o papel dos professores e da escola, como agentes isolados de um processo de totalidade, para a modificação da cultura de discriminação ainda muito presente na sociedade.

Diante disso, Vianna (2011) afirma que o Estado precisa construir medidas que consolidem o gênero na Política Educacional a partir de uma revisão curricular que possa incluir a perspectiva de gênero na formação dos professores, além de outras “[...] dimensões responsáveis pela construção das desigualdades, como elementos centrais de um projeto de superação de desigualdades sociais, como objetos fundamentais” (p. 425).

3.2.6 Algumas considerações referentes à pesquisa realizada

Pode-se observar que, a partir das categorias analíticas expostas anteriormente, as professoras e pedagoga ainda carecem de maior suporte para trabalhar as questões de gênero no ambiente escolar, seja pela própria socialização dessas profissionais, seja pela deficiência do sistema de ensino, que não abre espaço para que essas discussões sejam feitas metodologicamente e com caráter de científicidade, que também recai sobre a formação docente, como foi apontado no capítulo 2, onde pode-se perceber que muitos professores não adotaram a perspectiva de gênero para ser trabalhada na sala de aula.

Como dito anteriormente, superestimar o papel dos professores, como os únicos responsáveis pela socialização das crianças, é tirar do Estado o seu papel de regulador e provedor social; é o Estado que deve proporcionar, a partir de um sistema de Educacional contemplador da realidade social em constante movimento, o suporte necessário para que as crianças e adolescentes sejam socializados para romperem com os estereótipos de gênero tão conservadores e marginalizadores. Os/as professores/as apenas são parte deste sistema, mas não podem resumi-lo.

O estudo proporcionou uma reflexão em relação aos limites do Estado no contexto capitalista (como evidenciado no capítulo 2 e na pesquisa empírica), uma vez, embora haja o aparato legal que poderia efetivar uma formação para a cidadania, conforme preconizado pela Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e demais normativas, as limitações do Estado capitalista orientado pela égide neoliberal, de não efetivação de direitos, limita a Política Educacional a qualificação de mão de obra, em detrimento de uma formação ampla que de fato possibilite ao estudante uma reflexão crítica e questionamentos em relação as temáticas vivenciadas em sociedade.

O engessamento dos conteúdos programáticos, mesmo que pautados em planos e deliberações a níveis nacionais e estaduais não permite que os professores saiam da sua própria zona de conforto, indo além do ensino de português, matemática, ciências, história e geografia, como sugeridos nos livros. Além disso, a responsabilidade primordial pelo Ensino Fundamental I é da esfera municipal. Isso significa que as prefeituras têm autonomia, também, para investir em capacitação

profissional dos/as trabalhadores/as, em contratação de equipe multidisciplinar para a realização de projetos que vão além dos conteúdos mencionados acima, além de outros investimentos que sejam necessários.

É claro que o objetivo aqui não é dizer o quanto os professores não conseguem romper com os padrões sociais impostos e legitimados pela sociedade e pela mídia, nem culpabiliza-los, exclusivamente, pela não compreensão do gênero como elemento que constitui o ser social. Porém, com um Estado aberto ao debate, que possa incluir políticas planejadas para superar o machismo, e o suporte necessário, as famílias e as escolas tendem a considerar novas formas de socialização, como fica evidenciado ao questionar as professoras sobre o conhecimento que tinham sobre Leis que pautavam a inserção do gênero na escola, em que responderam que sabem que existem tais orientações, mas não sabiam dizer quais eram as Leis ou planos que tratavam do tema.

Faz-se necessário, no âmbito de implementação da Política Educacional de nível básico, maior abrangência de temáticas relacionadas a formação para a cidadania, de modo que crianças e adolescentes que estão sendo, e ainda os que serão, formados pelo sistema educacional brasileiro, compreendam que gênero, classe, raça/etnia constituem o que eles são e o que querem ser e que não existe gênero melhor que o outro, raça/etnia sobressalente em detrimento de outras, e que a sociedade de classes deve ser suprimida, para que a própria exploração/dominação (elemento sobre o qual não se deseja nem cabe aprofundar aqui) de uma classe por outra também o seja.

Assim, este estudo que objetivou refletir sobre as estratégias pedagógicas utilizadas por docentes e gestores (as) em relação a temática de gênero, ao implementar a política de educação básica, de nível fundamental, no município de Faxinal-PR, percorreu um longo caminho até chegar à pesquisa de campo, realizada na Escola1. Este estudo permitiu compreender que, apesar de existirem orientações normativas que garantem a inserção do gênero na escola, esse fato **não acontece plenamente**, de forma planejada e sistemática, apenas sendo dialogado conforme a necessidade prática cotidiana. Assim, não existem estratégias pedagógicas utilizadas por docentes, no âmbito de sala de aula, e gestores no âmbito de implementação da política de educação básica, na escola pesquisada.

Este estudo também proporcionou a conclusão de que as professoras e pedagoga

da escola não estão preparadas para discutir a temática com os alunos. Entretanto, o despreparo das professoras e da pedagoga acerca do tema não pode ser entendido de forma isolada, ou percebido como “má vontade”. Não é a intenção deste trabalho acusa-las de serem despreparadas. É preciso compreender que esse despreparo passa por uma socialização que não abriu espaço para observar questões relacionadas ao gênero, não problematizou a heteronormatividade e o machismo tão presentes na sociedade brasileira, como em muitas outras. Além disso, o próprio Estado demonstra uma falta de interesse em alargar os horizontes de educadores/as e estudantes, seja em relação ao gênero, ou outros elementos constitutivos do ser social. Isso fica evidente pela falta de cursos de capacitação continuada sobre gênero, já que essas professoras não tiveram nenhuma capacitação sobre isso.

Apesar de algumas falas evidenciadas no trabalho relevarem que, na atualidade, o machismo já está sendo superado, devido a uma mudança de paradigma em relação ao gênero e à sexualidade – que, por sua vez, se deve às muitas lutas mencionadas brevemente no capítulo 1 –, a sociedade (ainda) precisa compreender a necessidade de construir relações sem discriminação de gênero e apresentar essa demanda ao Estado, que tem como obrigatoriedade legal garantir uma Política Educacional que possibilite educar crianças para uma sociedade justa, onde todas as formas de amor e de identidade sejam respeitadas. Não pode desenvolver uma Política Educacional apenas para qualificar a mão de obra, como deseja o projeto neoliberal, mas sim, alargar horizontes, entendimentos, educar para a cidadania. Portanto,

o sentido emancipatório das políticas públicas, está relacionado com uma nova ação do Estado na sua formulação, objetivando a efetivação da cidadania ativa, combatendo as desigualdades sociais em todos os seus níveis, particularmente nas de gênero (Schmidt; Anhucci; Carlotto, 2015).

Assim, cabe ao Estado, em todas as funções que exerce (planejamento, avaliação de políticas, contemplando, também, o pessoal responsável pelas áreas de educação, cultura e outras) garantir uma Política Educacional pautada numa concepção de cidadania com valor ativa, que possibilite uma formação plena, e que contemple, e além disso, garanta a abordagem de temáticas relacionadas ao gênero de forma ampla.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi realizado com o objetivo geral refletir sobre as estratégias pedagógicas utilizadas por docentes e gestores (as) em relação a temática de gênero, ao implementar a política de educação básica, de nível fundamental, no município de Faxinal-PR, para tanto, buscamos atender os seguintes objetivos específicos: compreender o processo histórico de desenvolvimento do conceito/categoria gênero; entender as possíveis interlocuções referentes ao gênero e à Política Educacional; conhecer as práticas pedagógicas que contemplam o gênero no ambiente escolar.

Portanto, o estudo foi realizado para responder ao seguinte problema: quais estratégias pedagógicas são utilizadas, por docentes e gestores (as), para abordar a temática de gênero no âmbito de implementação da política de educação básica de nível fundamental, no município de Faxinal-PR?

Buscou-se apreender essa dimensão pois acredita-se que a Política Educacional, portanto, a escola, é lócus privilegiado para que os cidadãos sejam formados com vistas a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, o que compreendem a não discriminação de qualquer gênero.

Dessa forma, o trabalho foi dividido em três capítulos. No primeiro capítulo foi introduzida a discussão sobre a história do feminismo, entendendo que o movimento feminista é precursor dos estudos de gênero; o conceito de gênero; e o gênero enquanto categoria de análise da realidade social. Não se pretendeu esgotar a discussão sobre o tema, nem fazer um balanceamento entre as teorias que o abordam, devido ao tempo investido não dar suporte para essa discussão e considerando que entender o gênero é necessário, porém, não configura a totalidade do objeto de estudo.

Ao discutir sobre a história do feminismo, foi possível compreender que, apesar de altos e baixos, o movimento tem uma relação de continuidade desde o seu nascimento até a contemporaneidade. Assim a terminologia “rizoma” foi abordada para explicitar essa relação. Além disso, o movimento feminista teve grande importância nos estudos de gênero, visto que é seu precursor na história, retirando da realidade concreta as demandas por igualdade que embasam tais estudos.

No Brasil, o feminismo enfrentou situações particulares, devido às próprias particularidades da sociedade brasileira, marcada pela Ditadura Militar, nos mesmos anos em que esse movimento ganha força. As feministas colocaram-se ao lado dos demais segmentos sociais para lutar pela instauração da democracia no país. E, após a redemocratização, tiveram algumas de suas demandas atendidas pelo Estado, com destaque para a criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), de Delegacias da Mulher e a promulgação da Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340, de agosto de 2006).

Ao discutir sobre o conceito de gênero, foi possível compreender que este é um elemento que constitui o ser social e, como tal, é construído socialmente. Ser mulher ou ser homem não é nascer mulher ou nascer homem, mas um “tornar-se”, de acordo com as autoras Connel e Pearse que foram apresentadas no capítulo 1. Além disso, o gênero também estabelece relações de poder. Isso por que a própria sociedade assim o fez.

Para fundamentar a necessidade de estudar as relações que envolvem o gênero, foram evidenciadas algumas desigualdades, como a escassa presença feminina nos poderes executivo e legislativo; a relação de trabalho das mulheres, com salários baixos e dupla ou tripla jornada (devido aos afazeres domésticos) a violência praticada contra as mulheres.

Todas essas desigualdades evidenciaram a necessidade de investimento em políticas públicas com a perspectiva de gênero, que foram demonstradas no mesmo capítulo. Isso tudo com a presença do movimento feminista, sempre lutando para que as desigualdades fossem alvo de políticas que tornassem a justiça e a equidade entre os gêneros algo efetivo. No entanto, o projeto neoliberal, com o princípio da focalização, exerce influência na construção das políticas públicas, transformando o que poderia ser política de gênero em política para as mulheres. Muitas vezes, essa focalização acaba reforçando estereótipos femininos que têm relação com o cuidado, a submissão, enfim, traços com características tradicionalistas.

O segundo capítulo buscou articular a perspectiva de gênero na Política e Educacional. Para isso, foram buscados dispositivos normativo-legais, nacionais e internacionais, que regessem tal política.

Constatou-se que existem inúmeros dispositivos que afirmam a necessidade de construir uma sociedade mais igualitária. E em relação à Política Educacional e o

gênero, alguns desses dispositivos expressaram a necessidade de investir em ações e estratégias voltadas a inserção e permanência das mulheres na escola, com vistas à sua formação integral como cidadã.

A própria *CF/1988*, a chamada “Constituição Cidadã” por Ulysses Guimarães, afirma que a educação é um direito de todo cidadão. Portanto, deve ser acessado, com qualidade, independentemente do gênero.

Também foi evidenciado o *PL 5.002, de 2013*, que demonstra a necessidade de aceitação das pessoas transgêneros, ou seja, pessoas que não se identificam com o sexo biológico que nasceram.

Como forma de aproximar essa discussão da realidade, e verificar se as orientações estão sendo seguidas, o mesmo capítulo ainda abordou a inserção do gênero na escola, a partir de dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigo de revista científica. A partir da pesquisa nesses materiais, foi possível perceber que as desigualdades de gênero, que são produzidas e reproduzidas na sociedade, também permanecem na escola, seja por meio dos livros utilizados nas salas de aula, ou da própria vivência das pessoas que estão neste espaço, devido à sua socialização. Daí a importância deste espaço trabalhar sob a perspectiva de gênero (ao lado de sexualidade, raça/etnia, classe social), contando com o apoio dos gestores escolares, educadoras e educadores, outros/as profissionais que possam compor a equipe multidisciplinar e dos pais dos alunos e alunas que estão inseridos nesses espaços.

Além disso, pode-se observar que os educadores estão despreparados para lidar com situações no cotidiano que fogem à tradicional heteronormatividade, ou educar as crianças e adolescentes sob a perspectiva de gênero, utilizando atividades específicas.

Como este estudo trata-se de um Trabalho de Conclusão de Curso de Serviço Social, buscou-se, no capítulo 2, fazer uma breve apresentação, sem a pretensão de esgotá-la, sobre a aproximação entre o Serviço Social e o gênero e, o Serviço Social e a Política Educacional, entendendo que o/a assistente social é um/a profissional com saber teórico, ético e técnico capaz de contribuir na formação da consciência crítica das crianças e adolescentes que frequentam o espaço escolar, bem como dos demais profissionais daquela política. Inicialmente pensou-se em discutir essa temática de forma conjunta. No entanto, a ausência de literatura especializada na área do Serviço Social, que contemple gênero e educação, fez com que a discussão tivesse

que ser dividida.

Assim, essa apresentação dá base para a compreensão da necessidade de assistentes sociais atuando na Política Educacional, abordando a temática de gênero no cotidiano de seu trabalho, entendendo, ainda, que os professores e professoras, sozinhos/as, não dão conta de abordar temas além dos conteúdos previamente solicitados pelas normativas. Por isso, uma equipe multidisciplinar que conte com a presença do Serviço Social é importante para uma formação cidadã. Assim, esta atuação também contribui com o debate para possíveis pesquisas que relacionem o trabalho do Serviço Social no campo da Política Educacional, e que abordem as questões de gênero. Para compor o item que relaciona o Serviço Social e o gênero, foram analisadas dissertações de mestrado que evidenciassem o tema. Foi possível compreender que algumas profissionais tomam o gênero como categoria de análise ao lado da categoria de “classe social”, relacionando o gênero com a Questão social e, assim, rompendo com a visão “classista” da Questão Social. Todavia, não há um consenso sobre esse entendimento, visto que o Serviço Social se apoia na teoria crítico-dialética de Marx, tomando a classe social como categoria fundamentadora das análises sociais.

Além disso, o Serviço Social tem uma estreita ligação com as questões de gênero, visto que a profissão é marcada pela presença das mulheres em sua operacionalização e, para uma das autoras apresentadas, a maioria do público atendido por assistentes sociais é composta por mulheres.

O mesmo capítulo apresentou três dissertações de mestrado que abordaram a relação entre Serviço Social e Política Educacional. Possibilitou-se compreender que a presença de assistentes sociais nos espaços educacionais colabora no trabalho interdisciplinar, com vistas à formação de cidadãos, mais do que de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Uma das dissertações demonstrou o respeito que esse/a profissional recebe pelo fato de estar preparado para lidar com questões que envolvem o dia a dia das famílias, mesmo que estas não saibam explicitar qual é a função específica do/a assistente social na Política Educacional. Isso por que as/os assistentes sociais estão preparados teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativamente para enfrentar as expressões da Questão Social que são vivenciadas pelas famílias e para esclarecer a elas sobre seus direitos e os meios para acessá-los.

Por fim, o terceiro capítulo tratou da pesquisa no campo empírico que foi denominado Escola1, na qual foram realizadas entrevistas com duas professoras e a pedagoga da escola, selecionadas a partir da devolutiva dos questionários respondidos por cinco das seis professoras daquela escola.

Os pontos iniciais apresentaram a metodologia utilizada: a pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, e os procedimentos que foram utilizados para a seleção do campo empírico, realização de entrevistas e questionários. Para a análise das entrevistas, foram trabalhadas algumas categorias de análise, demonstrando que, apesar da consciência de não discriminação por gênero, ou por outros elementos, as professoras e a pedagoga não souberam defini-lo, nem separá-lo da sexualidade, evidenciando uma ausência de capacitação sobre a temática. Isso dificulta a realização de atividades específicas acerca do tema, ficando evidente que essas atividades não existem.

Outra dificuldade apresentada é a não percepção das desigualdades entre os gêneros. As falas das professoras e da pedagoga demonstraram que os seus olhares não estão preparados para enxergar, com criticidade, tais desigualdades. Este é outro efeito da ausência de capacitação, que reflete na não execução de atividades.

Outro desafio, posto como dificuldade pelas professoras, é obter apoio das famílias dos alunos e alunas em tratar de temas como gênero e sexualidade, devido aos preconceitos generalizados da sociedade, que as faz formular a hipótese de que os pais não dariam abertura para que a escola trabalhasse esses temas.

Assim, percebeu-se que não existem atividades específicas sobre o gênero nesta escola. No entanto, em vários momentos da entrevista, as professoras e a pedagoga deixaram claro que buscam, da melhor maneira que podem, educar os/as alunos/as para a não discriminação. Essa “educação” emerge a partir dos questionamentos dos próprios alunos e do cotidiano, ao se depararem com esterótipos e papéis atribuídos, tradicionalmente, às mulheres ou aos homens.

Dessa forma, pode-se concluir que educadores precisam compreender melhor a temática de gênero, que tem encontrado grande espaço de discussão na sociedade, ainda que os preconceitos de violências permaneçam. Só com conhecimento esses profissionais conseguirão formar seus alunos para a não violência e a não discriminação, seja por gênero, raça/etnia, geração, sexualidade, religião, classe social, ou outro elemento que constitui o ser social.

É imprescindível que o Estado forneça o suporte necessário para esses profissionais, e outros que trabalham com a Política Educacional, e constituam equipes multidisciplinares nas escolas, formadas por assistentes sociais, psicólogos, sociólogos, e outros, que possam contribuir para a obtenção dos conhecimentos necessários a serem transformados em atividades com os educandos, a fim de que estes tenham uma consciência crítica, capaz de enxergar que todos os cidadãos possuem direitos, independentemente do gênero.

O desafio, que segue, é fazer com que o Estado compreenda essa necessidade. Outro desafio é realizar novos estudos acadêmicos que possam abordar essa temática, especialmente sobre a ausência de capacitação dos/as trabalhadores/as da educação, necessidade de outros/as profissionais que possam compor a equipe multidisciplinar das escolas (e, dentre estes, o/a assistente social) e colaborem para romper com atitudes machistas e conservadoras na sociedade, demandando respostas eficazes do Estado, de modo que as atividades que envolvem o gênero no âmbito de implementação da Política Educacional de nível básico, tornem-se uma realidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Laís. Desigualdades de gênero e raça no mercado de trabalho brasileiro. 2006. **Revista Ciência e Cultura**. vol. 58. n. 4. Outubro-dezembro. São Paulo. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252006000400020&script=sci_arttext>. Acesso em 01 ago. 2016.

AGÊNCIA PATRÍCIA GALVÃO. **Dossiê Violência Contra as Mulheres**. Disponível em: <<http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/sobre-as-violencias-contra-a-mulher/>>. Acesso em jun. 2016.

BARSTED, Leila Linhares. **Gênero e desigualdades**. [s.d.] Disponível em: <http://www.cepia.org.br/textos_online/generoedesigualdades.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2016.

BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2013-2015**. Brasília, Distrito Federal, 2013. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm/publicacoes/pnpm-2013-2015-em-22ago13.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

_____. **Projeto de Lei nº 5.002, de 2013**. Dispõe sobre o direito à identidade de gênero e altera o artigo 58 da Lei 6.015 de 1973. Disponível em: <<http://prae.ufsc.br/files/2013/06/PL-5002-2013-Lei-de-Identidade-de-G%C3%AAnero.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

_____. Presidência da República - Casa Civil. **Constituição Federal**. Brasília, Distrito Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 19 ago. 2016.

_____. Presidência da República - Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Distrito Federal, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação: 2014-2024**. Brasília, Distrito Federal. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica 1, de 03 de Abril de 2002**, sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em:

<http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 6, de 20 de setembro de 2012**, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 2, de 15 de junho de 2012**, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em:

<<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/89/pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 2, de 30 de janeiro de 2012**, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em:

<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 7, de 14 de dezembro de 2010**, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 8, de 20 de novembro de 2012**, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em:

<http://www.educacao.rs.gov.br/dados/dp_cga_diretrizes_quilombola.pdf>. Acesso em: 21 ago. de 2016.

CISNE, Mirla. Movimento feminista: história e dilemas contemporâneos no contexto brasileiro. In: _____. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 129-150.

COSTA, Suely Gomes. Onda, rizoma e “sororidade” como metáforas: representações de mulheres e dos feminismos (Paris, Rio de Janeiro: anos 70/80 do século XX). **Revista Interdisciplinar Internacional InterTHESIS**. n. 2. vol. 6 Florianópolis: 2009.

CONNEL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global**. São Paulo: nVersos, 2015. CAP. X, Y. Tradução da terceira edição – título original “gender: In world perspective”.

CONVENÇÃO SOBRE A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA A MULHER. [S. l.: s. n.], 1979. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/discrimulher.htm>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

DECLARAÇÃO DA PLATAFORMA DE AÇÃO DA IV CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE A MULHER. Pequim: [s. n.], 1995. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2014/02/declaracao_pequim.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2016.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. [S.l.: s.n.], 1948. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

DIAS, Daiana Nardino. **O estado da arte sobre gênero no serviço social**. 165 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Gênero e Políticas Públicas. In: **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 1, janeiro-abril 2004. p. 47-71.
MADSEN, Nina. **A construção da agenda de gênero no sistema educacional brasileiro (1996-2007)**. 199 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MANFRINI, Daniele Beatriz. **A intervenção profissional do Serviço Social no Ministério Público de Santa Catarina e as questões de gênero**. 143 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

MIGUEL, Luis Felipe. O feminismo e a política. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e Política**. São Paulo: Boitempo, 2014, p. 17-29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NEVES, Paulo Rogério da Conceição. **As meninas de agora estão piores que os meninos: gênero, conflito e violência na escola**. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, Silvia Marques Dantas de. **Gênero, questão social e serviço social: um olhar feminista**. 165 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009.

PETRENAS, Rita de Cássia, et al. **Era uma vez um menino e uma menina...: representações de gênero através dos livros paradidáticos nos anos iniciais no ensino fundamental.** Revista Ártemis, [S. l.], v. 17, n. 1, janeiro-junho 2014, p. 129-140.

PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA. Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Tradução de Jones de Freitas. [S. l.: s. n.], 2007. Disponível em: <http://www.ypinaction.org/files/01/37/principios_yogyakarta.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica.** Disponível em: <<http://www.observe.com/upload/935db796164ce35091c80e10df659a66.pdf>> Acesso em: 31 mai. 2016.

SCHMIDT, Janaina Albuquerque de Camargo; ANHUCCI, Valdir; CARLOTO, Cássia Maria. Cidadania: Uma discussão sob a perspectiva de gênero. **Serviço Social em Revista**, Londrina. v. 8. n. 1. Jul-Dez. 2015.

SILVEIRA, Maria Lúcia da. **Políticas públicas de gênero: impasses e desafios para fortalecer a agenda política na perspectiva da igualdade.** Disponível em: <http://ww2.prefeitura.sp.gov.br/cidadania/conselhos_e_coordenadorias/coordenador ia_da_mulher/Políticas_Genero_1.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2016.

SOARES, Vera. Políticas públicas para igualdade: papel do Estado e diretrizes. In: **GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lúcia da (Org.).** São Paulo: Prefeitura municipal, 2004. Disponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05630.pdf>> Acesso em: 27 jul. 2016.

SOUZA, Rodrigo Matos. Rizoma Deleuze-Guattariano: representação, conceito e algumas aproximações com a educação. In: **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, Campinas**, n. 18. mai-out/2012, p. 234-259. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/viewFile/7047/5569>> Acesso em: 29 jul. 2016.

TORRÃO FILHO, Amílcar. Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. **Cadernos Pagu**, Campinas, 2005, n. 24. Jan.-jun. p. 127-152. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n24/n24a07.pdf>> Acesso em: 17 jun. 2016.

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

VIANNA, et al. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 32, n. 115, p. 525-545, abr.-jun. 2011.

APÊNDICE A
Questionário para professoras



Universidade Estadual de Maringá

CAMPUS REGIONAL DO VALE DO IVAÍ-CRV
CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

Reflexões sobre o gênero na Política de Educação Básica do município de Faxinal-PR

Discente: Melina Oleinik Vezú

Orientadora: Lilian Tatiane Candia de Oliveira

Nome:	
Turma que leciona:	Período:

1) Em relação à formação escolar dos estudantes, opine sobre as proposições abaixo:

- a) Meninas e meninos frequentando o mesmo espaço (sala de aula, corredores, pátio, refeitório) e acessando as mesmas aulas, você considera:
- () Coerente
() incoerente
() não posso opinar
- b) Meninas frequentando salas de aula exclusivas para meninas, com aulas exclusivas como artes, literatura, corte e costura, boas maneiras, você considera:
- () Coerente
() incoerente
() não posso opinar
- c) Meninos frequentando salas de aula exclusivas para meninos, com aulas exclusivas como matemática, ciências, educação física, informática, artes marciais, você considera:
- () Coerente
() incoerente
() não posso opinar

2) Você acha que meninas e meninos devem ter os mesmos direitos e deveres?

- () sim
() não
Por que?

3) Você acredita que existam ou deveriam existir brincadeiras específicas “para meninos” e “para meninas”?

sim –

Quais? _____

não

4) Você acha que existe diferença entre sexo e gênero?

sim – Qual?

não

5) Você já trabalhou alguma atividade que inclui o gênero ou sexualidade?

sim – Cite um exemplo de como você a trabalhou:

não

APÊNDICE B

Roteiro de Entrevista com as Professoras

1. O que você entende por gênero?
2. Você tem conhecimento de alguma legislação ou documento nacional ou internacional que fale sobre a inclusão do gênero nas propostas curriculares das escolas, nas atividades?
3. O Projeto Político-Pedagógico da escola apresenta alguma orientação para discutir a temática de gênero na sala de aula?
4. O que você acha sobre discutir a questão de gênero com as crianças no contexto da sala de aula?
5. Que tipo de atividades envolvem as questões de gênero (sobre a mulher, o homem, seus corpos...)?
6. Você percebe que existem desigualdades entre os meninos e as meninas na escola?
7. Você realiza ações para que haja uma igualdade entre os gêneros dentro da sala de aula?
8. Existe uma separação entre “o que é de menino” e “o que é de menina”, em relação a comportamentos, brincadeiras, postura, atividades, etc.?

APÊNDICE C

Roteiro de Entrevista com a Pedagoga

1. O que você entende por gênero?
2. Você tem conhecimento de alguma legislação ou documento nacional ou internacional que fale sobre a inclusão do gênero nas propostas curriculares das escolas, nas atividades?
3. Enquanto pedagoga (gestora), como você percebe o posicionamento dos professores em relação às questões de gênero?
4. Qual o posicionamento da escola em relação a desenvolver ações que reflitam as questões de gênero? A equipe pedagógica trabalha ações relacionadas ao gênero na escola? Existem atividades específicas? Se sim, explique
5. De modo geral, como você percebe o comportamento dos alunos em relação aos papéis de gênero? (ser homem, ser mulher, o machismo...) E dos professores?

APÊNDICE D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Estadual de Maringá
 CAMPUS REGIONAL DO VALE DO IVAÍ-CRV
 CURSO DE SERVIÇO SOCIAL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Colaborador(a):

Por meio deste instrumento você está sendo convidado a participar da pesquisa, conduzida por MELINA OLEINIK VEZÚ graduanda em Serviço Social na Universidade Estadual de Maringá- UEM, intitulada, “Reflexões sobre o gênero na Política de Educação Básica do município de Faxinal, PR”.

Este estudo tem por objetivo analisar como o/a gestor/a e os/as professores/as trabalham as questões relacionadas ao gênero no contexto escolar e da sala de aula. O desenvolvimento deste estudo divide-se em três fases, sendo a primeira, revisão de literatura especializada da área em nível geral, seguidas pela revisão do contexto específico do surgimento da temática e pesquisa de campo, na qual será realizada a aplicação do questionário e entrevistas, por meio dos quais se poderão obter as devolutivas significativas para a presente investigação e a sistematização e escrita do relatório final.

Ao final deste documento você deverá assinar, entregando uma via ao pesquisador e guardando outra com você. Sua participação não envolverá nenhuma despesa ou gratificação, em caso de recusa, não sofrerá nenhum transtorno ou penalidade, bem como poderá retirar seu consentimento em qualquer momento.

Caso a questão lhe traga algum constrangimento, você tem toda a liberdade para não responder, sem nenhuma penalidade por isso. Sua participação colaborará para ampliar estudos na área de gênero e sua relação com a educação e a ampliação referente ao debate de gênero no âmbito do Serviço Social, bem como, a possibilidade de melhorias para a sociedade.

A pesquisa somente se realizará perante o aceite dos participantes selecionados, legitimado pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com o qual nos comprometemos em manter o sigilo de sua identidade, bem como da instituição. Em caso de qualquer dúvida, pode entrar em contato com a Orientadora Responsável, Prof. Me. Lilian T Candia de Oliveira por meio do telefone (43) 9861-2543 ou pelo e-mail: lilian.candia@hotmail.com. E com a pesquisadora Melina Oleinik Vezú por meio do telefone (43) 9971-6212 ou pelo e-mail: melinavezu@yahoo.com.br.

Agradeço sua colaboração.

Ivaiporã/PR___/10/2016.

 Assinatura do Participante

 Pesquisador Responsável
 Melina Oleinik Vezú

APÊNDICE E
Carta de Apresentação



Universidade Estadual de Maringá
CAMPUS REGIONAL DO VALE DO IVAÍ-CRV
CURSO DE SERVIÇO SOCIAL



CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado(a) Colaborador(a)

Venho apresentar a PESQUISA DA ACADÊMICA MELINA OLEINIK VEZÚ graduanda em Serviço Social na Universidade Estadual de Maringá – UEM, intitulada, “Reflexões sobre o gênero na Política de Educação Básica do município de Faxinal, PR”, sob minha orientação, visto que, para o desenvolvimento da mesma, sua participação é indispensável. Este estudo tem por objetivo analisar como o/a gestor/a (pedagogo/a) e os/as professores/as trabalham as questões relacionadas ao gênero no contexto escolar e da sala de aula. Para o desenvolvimento deste estudo, buscou-se um referencial teórico-metodológico que fundamentasse as análises empíricas da pesquisa o que levou a opção pela metodologia qualitativa e para fins didáticos divide -se a presente pesquisa em três fases, sendo que a primeira a revisão de literatura especializada da área em nível geral, seguidas pela revisão do contexto específico do surgimento da temática e pesquisa de campo, na qual, será realizada a aplicação dos questionários e entrevistas, por meio dos quais se poderão obter as devolutivas significativas para a presente investigação e a sistematização e escrita do relatório final.

É oportuno destacar que uma vez aceitando participar dessa pesquisa o SEU NOME NÃO SERÁ IDENTIFICADO, bem como a instituição, garantindo-se, portanto, o sigilo sobre sua identidade. Dúvidas e sugestões podem ser encaminhadas por meio do contato com a graduanda Melina Oleinik Vezú – melinavezu@yahoo.com.br ou (43) 9971-6212, ou com a sua orientadora: Lilian T. Candia de Oliveira – lilian.candia@hotmail.com (43) 98612543.