

NATÁLIA HOSANA NUNES ROCHA

Questões de gênero e sexualidade na escola: discutindo políticas públicas e formação pedagógica.

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2015

NATÁLIA HOSANA NUNES ROCHA

Questões de gênero e sexualidade na escola: discutindo políticas públicas e formação pedagógica.

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Aprovada: 30 de abril de 2015.

Marisa Barletto
(Coorientadora)

Daniela Auad

Frederico Assis Cardoso

Lourdes Helena da Silva
(Orientadora)

AGRADECIMENTOS

"Tudo posso naquele que me fortalece."

Filipenses 4:13.

Agradeço primeiramente a Deus pela dádiva da vida, por me dar força e coragem em todos os momentos e por me mostrar o caminho quando eu tinha dúvidas nas escolhas a serem feitas.

À minha mãe Maria, meu porto seguro, minha fortaleza, meu maior tesouro. Agradeço imensamente por toda luta e esforço para que eu me tornasse a pessoa que sou hoje, mãe tudo isso devo a você: te amo. Meu pai, que há 15 anos nos deixou para ficar ao lado de Deus, mas que está e estará sempre guardado com muito amor e carinho dentro de nossos corações e que sei que onde estiver, vai sempre continuar me protegendo: meu pai, meu herói. Dedico a vocês dois essa minha conquista.

Meus irmãos Hugo e Hudson, obrigada pelo carinho, companheirismo, brigas (elas fazem parte de todas as relações humanas) e servem para aprendermos com os erros e nos aproximarmos cada vez mais.

Agradeço imensamente ao meu marido, companheiro, confidente e eterno namorado Judson pela paciência e todo amor depositado em mim. Obrigada por confiar em mim quando nem eu acreditava mais que poderia dar certo. Pessoa que amo tanto e que se torna a cada dia mais essencial e indispensável em minha vida.

Dona Rosalina, Fabiana, Allan, Nancy, minhas lindinhas Larissa e Marina, obrigada pelo carinho!

Dinha (minha 2ª mãezona), Oua, Mônica, vocês sempre estiveram presentes em minha vida e nunca desistiram de mim, mesmo com todos os meus erros e falhas. Família é isso: confia, espera, ensina, acredita, dá forças e acredito que sou privilegiada, pois Deus me deu de presente a melhor família do mundo.

À professora Marisa Barletto por todo o aprendizado, confiança e pela enorme paciência comigo em todos esses anos de convivência.

@s colegas de trabalho Rafânia, Iara, Michelli, Beatriz, Lorena, Vinícius: obrigada por todo apoio, pelas palavras de conforto nos momentos difíceis e por colaborarem tão ativamente para a realização deste trabalho. Agradeço @s estudantes e professoras das escolas em que atuamos tão intensamente.

À tod@s integrantes do NIEG que de alguma forma colaboraram para a realização deste trabalho.

Enfim, agradeço à tod@s que de alguma forma estiveram comigo nesta longa caminhada.

Obrigada pela confiança!

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	v
RESUMO.....	vi
ABSTRACT.....	vii
I. INTRODUÇÃO.....	1
II. APORTES TEÓRICOS.....	15
2.1. O MOVIMENTO FEMINISTA ENQUANTO BASE ESTRUTURANTE DAS POLÍTICAS DE GÊNERO.....	15
2.1.1. O movimento feminista como movimento social: as mulheres enquanto novos sujeitos sociais.....	15
2.1.2. Importância dos movimentos de mulheres e movimento feminista para a construção da agenda de gênero no Brasil.....	17
III. CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	21
3.1. Estudos de caso como estratégia investigativa em pesquisa qualitativa.....	21
3.2. O grupo focal enquanto método de pesquisa.....	22
3.2.1. Organização metodológica do grupo focal com os/as estudantes das escolas A e B.....	23
3.2.2. Organização metodológica do grupo focal com as graduandas bolsistas do projeto.....	24
IV. O ESTUDO DE CASO - DE ‘TIAS’ À PEDAGOGAS: REPENSANDO E RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	26
4.1. Refletindo sobre as dificuldades em discutir a sexualidade.....	26
4.2. A experiência na Escola A – retratos de uma sexualidade controlada.....	35
4.3. A experiência na Escola B – desconstruindo os tabus sobre a sexualidade e ressignificando a prática pedagógica.....	38
4.3.1. Sexualidades controladas: possibilidade de criação de resistências em meio a relações de poder.....	44
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	56

LISTA DE SIGLAS

CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNDM -	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CNPq -	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DEAM -	Delegacia Especializada de Atendimento às Mulheres
DST -	Doenças Sexualmente Transmissíveis
FAPEMIG -	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
GDE -	Gênero e Diversidade na Escola
HIV -	Vírus da Imunodeficiência Humana
MEC -	Ministério da Educação
NIEG -	Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero
PCN -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNPM -	Plano Nacional de Políticas para Mulheres
ProExt -	Programa de Extensão Universitária
SECADI -	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SPM-PR -	Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República
UFV -	Universidade Federal de Viçosa

RESUMO

ROCHA, Natália Hosana Nunes, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, abril de 2015. **Questões de gênero e sexualidade na escola: discutindo políticas públicas e formação pedagógica.** Orientadora: Lourdes Helena da Silva. Coorientadora: Marisa Barletto.

A presente dissertação consiste em uma pesquisa que tem como tema as políticas públicas de gênero na educação e como objetivo principal analisar como as práticas pedagógicas que se propõem a discutir gênero em espaços escolarizados são influenciadas por diferentes diretrizes de políticas públicas de gênero e educação. Assim, tivemos como objeto de pesquisa os determinantes pedagógicos e políticos de processos formativos em educação e gênero das bolsistas estudantes de cursos de licenciaturas envolvidas no projeto. Os sujeitos da pesquisa foram as estudantes de graduação bolsistas, além das professoras e estudantes das escolas públicas envolvidos no projeto “Superando e transformando o cotidiano escolar enquanto espaço produtor e reprodutor de desigualdades sociais e violência de gênero”, que foi o recorte empírico desta dissertação de mestrado. Tal projeto foi desenvolvido em duas escolas públicas – uma municipal e outra estadual -, localizadas no município de Viçosa/MG, com estudantes do ensino Fundamental, consistindo basicamente na elaboração e realização de oficinas sobre desigualdades e violência de gênero. O foco privilegiado para análise foram os processos formativos das estudantes de graduação. As discussões sobre a perspectiva política do movimento feminista, bem como as políticas de gênero na educação feitas por revisão bibliográfica possibilitaram-nos refletir sobre aspectos que consideramos importantes na pesquisa. Entendemos que essas vêm sendo gestadas tanto pelo Ministério da Educação quanto pela Secretaria de Políticas para Mulheres, as quais se configuram como dois campos diferentes. Como referencial teórico-metodológico utilizamos o estudo de caso múltiplo, pois a análise incluiu as duas escolas em que o projeto aconteceu. A partir deste, elegemos a técnica do grupo focal, sendo essa realizada com três grupos: um com as bolsistas integrantes do projeto, um com os/as estudantes da escola A (estadual) e outro com os/as estudantes da escola B (municipal), sendo que, para cada um foi adotada uma organização específica, de acordo com os objetivos. A partir da análise dos grupos focais, percebemos como o projeto realizado nas duas diferentes escolas influenciou a formação das bolsistas no que diz respeito às questões de gênero. Observou-se as dificuldades em realizar a discussão de gênero e sexualidade para além do discurso hegemônico que normatiza e disciplina sujeitos pelos marcadores de gênero, fortemente constituídos na identidade da professora e reproduzido pelas várias instituições sociais. Consideramos que as bolsistas passam a compreender e a ressignificar sua prática quando começam as oficinas com o grupo de estudantes assumidamente gays, lésbicas, interessados/as em discutir as suas identidades sexuais. Percebemos que as questões de gênero e sexualidade têm sido abordadas nos cursos de formação inicial das licenciaturas ou na formação continuada – quando há essa abordagem –, de forma simplista e essencialista que pouco tem contribuído para uma formação para os/as professores/as que têm que discutir gênero na sala de aula. Compreendemos que políticas educacionais com perspectiva de gênero somente serão eficazes quando fizerem parte do contexto e da realidade concreta dos sujeitos que atuam no espaço escolar e que as efetivem na prática cotidiana das escolas. Percebemos, a partir dessa pesquisa, que o grande desafio para as políticas públicas educacionais é encontrar estratégias para incluir, no currículo escolar e não menos importante, na formação docente, gênero e sexualidade para além de um discurso biológico.

ABSTRACT

ROCHA, Natalia Hosana Nunes, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, April, 2015. **Issues of gender and sexuality in school: discussing public policy and pedagogical training.** Adviser: Lourdes Helena da Silva. Co-adviser: Marisa Barletto.

This dissertation consists of research which theme is the public policy of gender in education, and the main objective to analyze the pedagogical practices that purport to discuss gender-educated spaces are influenced by different public policy guidelines for gender and education. So we had as object of research pedagogical and political determinants of formative processes in education and gender of the scholarship students of undergraduate courses involved in the project. The subjects were the scholarship undergraduate students, in addition to teachers and students in public schools involved in the project "Overcoming and transforming the everyday school life as a producer and reproducer space of social inequalities and gender-based violence", which was the empirical focus of this master dissertation. This project was developed in two public schools - a municipal and other state - located in Viçosa / MG, with students from elementary school, consisting basically to formulate and conduct workshops on gender inequalities and violence. The prime focus for analysis were the formative processes of undergraduate students. Discussions on the political perspective of the feminist movement and gender policies in education made by literature review allowed us to reflect on aspects that we consider important in the research. We understand that these are been operated both by the Ministry of Education and by the Secretariat of Policies for Women, which consists as two different points. As theoretical and methodological framework used the multiple case study, because the analysis included the two schools where the project took place. From this, we chose the technique of focus group, and this held with three groups: one with the members of the project, one with the students of the school A (state) and another with the students from school B (municipal), and, for each of a specific organization was adopted, according to the objectives. A from the analysis of focus groups, we see how the project performed at two different schools influenced the formation of the scholarship students with respect to gender issues. It was noted the difficulties in conducting the discussion of gender and sexuality beyond the hegemonic discourse that regulates and subjects discipline by gender markers, heavily made up the identity of the teacher and played by the various social institutions. We believe that the scholarship students begin to understand and to reassess their practice when they start the workshops with the group of openly gay students, lesbians, interested as in discussing their sexual identities. We realize that gender and sexuality issues have been addressed in the initial training of graduation courses or continuing education - when there is this approach - simplistic and essentialist way that little has contributed to training for the teachers who have to discuss gender in the classroom. We understand that educational policies with a gender perspective will only be effective when they are part of the context and reality of the individuals who work at school and that put them in everyday school practice. We realized from this research that the major challenge for public educational policies is to find strategies to include in the school curriculum and not least on the teacher education, gender and sexuality beyond a biological discourse.

I. INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste numa pesquisa que tem como tema as políticas públicas de gênero na educação¹. O caminho que percorremos até chegarmos ao nosso problema de pesquisa foi construído por reflexões teóricas a partir de entraves da prática pedagógica das bolsistas no âmbito de um projeto de pesquisa² realizado pelo Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero.

O interesse em realizar uma pesquisa que discutisse as políticas de gênero e educação tem início na minha formação acadêmica, pois, enquanto pedagoga, considero a educação, não somente a escolar, mas todas as relações pedagógicas que se fazem presentes na sociedade, como importantes instrumentos de mobilização social pelo fim das desigualdades de gênero, raça e classe. Meu outro interesse, e que considero ser ainda mais relevante, mas que se completa ao primeiro, parte de minha vivência enquanto integrante do Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero (NIEG) desde o ano de 2010, sendo este um núcleo acadêmico feminista centrado na discussão das questões de gênero, transversalizando recortes de classe, raça e sexualidade.

No ano de 2012 atuei como bolsista no projeto “Formação de estudantes de ensino fundamental e médio no enfrentamento da violência contra a mulher”, que tinha como objetivo realizar a formação de estudantes de duas escolas públicas do município de Viçosa/MG sobre gênero e violência contra a mulher, através de oficinas pedagógicas. No ano de 2013 foi aprovado o projeto “Superando e transformando o cotidiano escolar enquanto espaço produtor e reprodutor de desigualdades sociais e violência de gênero”. Este edital se mostrou com um diferencial, pois além de disponibilizar um bolsa de Iniciação Científica e uma Bolsa de Apoio Técnico, contou também com uma bolsa para estudante de mestrado (no qual sou atualmente bolsista) e uma bolsa para um/a docente atuante na Educação Básica e que se interessasse por fazer parte da equipe do referido projeto. Esse aconteceu em duas escolas públicas de Viçosa/MG, uma estadual no segundo semestre de 2013 e a outra municipal, no primeiro semestre de 2014.

¹ Registrada no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - número do parecer: 441.658.

² Projeto de pesquisa “Superando e transformando o cotidiano escolar enquanto espaço produtor e reprodutor de desigualdades sociais e violência de gênero”. Foram sujeitos de pesquisa nessa dissertação os/as participantes/integrantes do citado projeto de pesquisa, sendo: três bolsistas integrantes do NIEG, dentre essas uma licenciada em Pedagogia, uma licencianda em Pedagogia e uma licencianda em Ciências Sociais; estudantes de duas escolas públicas de Viçosa/MG onde o projeto aconteceu, sendo 11 estudantes da escola estadual nomeada “escola A” e 21 estudantes da escola municipal nomeada “escola B”; e ainda duas professoras docentes na Educação Básica e bolsistas do projeto, sendo uma atuante na escola estadual e a outra na escola municipal.

Ao final do primeiro projeto foi realizada uma avaliação das oficinas pedagógicas realizadas em 2012 a fim de serem reconstruídas para serem desenvolvidas no projeto a ser realizado em 2013. Na avaliação identificamos muitas dificuldades na escola: dificuldades na articulação com diretoras e supervisoras; na divulgação, mobilização e articulação com os/as estudantes para as oficinas; a insistência em conseguir um espaço adequado para a realização das oficinas, pois muitas escolas não tinham espaço físico disponível, mas também não era apresentada uma segunda opção; dentre outros. Mas também demonstrou como as próprias estudantes universitárias bolsistas do projeto repetiam ou refaziam a pedagogia como prática disciplinadora, normatizante e diretiva, tanto nos conteúdos quanto na dinamização das oficinas.

Por meio da avaliação tanto do projeto desenvolvido em 2012, quanto em 2013/2014, ficou nítida a grande dificuldade por parte dessas bolsistas em realizar a discussão de gênero e principalmente a discussão da sexualidade, pois foi no processo de elaboração e realização dessa oficina que ficou claro como as bolsistas, mesmo fazendo parte de um núcleo acadêmico feminista e buscando incorporar essa discussão, acabavam por reproduzir o discurso hegemônico da sexualidade embasado no modelo heteronormativo, enviesado pelos discursos medicalizados e disciplinadores, desconsiderando o lugar da sexualidade na dimensão do prazer e da produção de outras subjetividades.

Nesse sentido, a primeira resposta a indagação sobre as causas das dificuldades encontradas pelas bolsistas em realizar a discussão de gênero e da sexualidade, foi afirmar que a formação em seus cursos de licenciatura não teve essa perspectiva, ou seja, que a formação inicial não foi suficiente. Entretanto, ao aprofundarmos a avaliação, verificamos que localizar na formação inicial a causa das dificuldades é tratar a questão de modo reducionista. Os desafios desse tipo de trabalho não estão reduzidos à formação em pedagogia e não podem estar centrados nas individualidades das estudantes bolsistas. Ao refletir sobre a complexidade do trabalho educativo, encontram-se outros processos que desembocam no momento de realização da oficina, no cotidiano da escola, no encontro de alunos/as, professoras e bolsistas.

A fim de discutir sobre essa complexidade, entender quais suas determinações e que relações elas processam, consideramos importante primeiramente explicar em que consiste a agenda de gênero na educação para, posteriormente, pensarmos sobre as políticas de gênero na educação e assim, apresentarmos nosso problema de pesquisa.

Nina Madsen (2008) chama de agenda internacional de gênero e educação “o conteúdo de gênero incluído na série de acordos, convenções e planos de ação do campo da educação

que vem sendo elaborados, no âmbito internacional, particularmente a partir da década de 1990” (p. 56). Segundo a autora, mesmo que de forma distinta, também faz parte dessa agenda o conteúdo que se refere à educação presente em planos de ação e convenções que visam a promoção dos direitos das mulheres, sendo destaque a convenção de CEDAW e a Plataforma de Ação de Pequim, pois, a partir dessas, foram delineadas agendas de gênero em várias áreas como trabalho, saúde e educação.

A autora aponta que essas convenções e planos de ação são conquistas dos movimentos de mulheres e feministas, e que possibilitaram a formulação e inserção de agendas de gênero em áreas diversas, em âmbito internacional e nacional. É a partir dessa convenção e dessa Plataforma de Ação que o enfrentamento das desigualdades de gênero se insere na agenda internacional, a partir da década de 1990, em que a educação é propagada como tática para a diminuição da pobreza. Assim, a perspectiva de gênero se insere nessa agenda internacional, porém, segundo Madsen (2008), essa “entrada” acontece de maneira “instrumental e familista, reforçando não a ideia da emancipação e do empoderamento das mulheres, mas sim o papel da mulher como cuidadora da família, como garante da educação de seus filhos” (p. 57).

Então, o que Madsen (2008) chama de agenda internacional de gênero na educação é todo esse conjunto de princípios sobre a promoção da igualdade de gênero localizado, segundo ela,

[...] primeiro nos documentos internacionais elaborados no âmbito das Nações Unidas para a promoção dos direitos das mulheres, e depois assimilados nos documentos internacionais de educação produzidos no âmbito das Nações Unidas e de organizações multilaterais como o Banco Mundial (p. 57).

A distinção entre um conteúdo e outro se dá no sentido que, o segundo conjunto de documentos, ou seja, o conteúdo de gênero localizado nos documentos internacionais da educação, têm sido de extrema importância na elaboração da educação como política pública e na criação de políticas educacionais no Brasil com a perspectiva de gênero. Já o primeiro conjunto, o conteúdo de educação nos documentos de promoção dos direitos das mulheres, são os que têm exercido maior intervenção na elaboração de políticas de gênero na educação e também na formulação de políticas educacionais com perspectiva de gênero (MADSEN, 2008).

Na análise da autora, pode-se compreender que o primeiro conjunto de documentos é o que norteia o trabalho da SPM e aspira ao enfrentamento das desigualdades de gênero na educação numa perspectiva mais complexa e sistêmica, tendo porém, dificuldades em acessar o centro do sistema educacional. O segundo conjunto, que se refere aos documentos

internacionais de educação e que traz a promoção da igualdade de gênero na dimensão de uma espécie de anexo e obrigatoriedade politicamente correta, foi a orientação que norteou o modo como relações de gênero foram incorporadas nas políticas formuladas e implementadas pelo Ministério da Educação.

A construção da agenda de gênero na educação no Brasil pode ser caracterizada, segundo Madsen (2008), por dois períodos: um primeiro durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1996-2003) em que a agenda de gênero na Educação associa-se intensamente à Agenda Internacional de Educação e, conseqüentemente ao conteúdo restrito de gênero nela contido. O segundo período indicado por Madsen (2008) diz respeito ao governo Lula (2003-2007), em que é instaurada no Brasil uma estrutura institucional de Política para Mulheres que traz políticas de gênero, a partir da criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM-PR) – com status político de Ministério - e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI-MEC).

A SPM foi criada em 2003 e apresenta como objetivo principal a promoção da igualdade entre mulheres e homens, buscando a construção de um país mais democrático e igualitário através da valorização da mulher e de sua inserção no processo de desenvolvimento social, político, econômico e cultural do Brasil (SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES-SPM). Há uma mudança no tratamento da questão de gênero dentro da educação brasileira com a criação da SPM, da SECADI e da realização das Conferências e criação dos Planos Nacionais de Políticas para Mulheres, “os quais dão abertura para a inclusão de demandas dos movimentos sociais na pauta da educação nacional” (MADSEN, 2008, p. 58).

Ainda de acordo com autora, alguns importantes documentos internacionais de educação e que foram assinados e/ou ratificados pelo Brasil contemplam gênero de alguma forma, tais como a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos – Jomtien (Tailândia, 1990), o documento Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM (França, 1996), o Projeto Educação Para Todos – EPT (Senegal, 2000) e o Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe - PRELAC - Declaração de Havana (Cuba, 2002) e Declaração de Buenos Aires (Argentina, 2007). Todos esses documentos reconhecem que as desigualdades existem e a educação pode e deve colaborar para diminuí-las, inclusive as de gênero (MADSEN, 2008).

Segundo Madsen (2008), a institucionalização da agenda de gênero é realizada em maior grau pela SPM e em menor grau pela SECADI. Porém, essas duas instituições não têm como responsabilidade a formulação e implementação de toda a agenda de gênero que contemple o sistema educacional brasileiro, cabendo à elas “acionar” as instâncias do poder público a assumir a agenda de gênero como compromisso, na elaboração de suas políticas e programas.

A SPM abriu o espaço para a agenda de gênero dentro das estruturas do governo. A agenda de gênero foi construída com a participação social através das conferências nacionais, com a orientação dos Planos Nacionais de Políticas para Mulheres – PNPM “o qual define um conjunto de temas, princípios, objetivos e parcerias para a formulação e a implementação de políticas para as mulheres” (MADSEN, 2008, p. 118).

O PNPM atualmente é o principal instrumento de orientação da agenda de gênero na formulação de políticas educacionais de gênero no Brasil. De acordo com Madsen (2008) “o eixo de educação apresentado no Plano, tem o MEC como parceiro em todas as suas ações. Sua formulação, durante a Conferência Nacional, foi feita em conjunto com a delegação do Ministério da Educação” (p. 118). Pela importância dada à educação e por essa ser um dos grandes agentes formadores e transformadores da sociedade, nos Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres I, II e III, a educação é contemplada como sendo um dos pressupostos, princípios e diretrizes gerais da Política Nacional para as Mulheres.

Desde o ano de 2004, o PNPM vem indicando a importância da educação para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária entre mulheres e homens, sendo por esse motivo, contemplada em todos os três PNPM como eixo fundamental. O I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres foi criado em 2004 e o eixo destinado à educação é denominado “Educação inclusiva e não sexista nas escolas”. Em 2008 é elaborado o II PNPM, sendo o eixo educação contemplado como “Educação inclusiva, não sexista, não racista, não homofóbica e não-lesbofóbica”. No ano de 2013 foi elaborado o III PNPM, tendo vigência até 2015 e tem o eixo educação sendo contemplado em seu capítulo 2, intitulado “Educação para igualdade e cidadania”.

A partir dessa contextualização, ficam indicados então os dois grandes ordenadores das políticas de gênero e educação no Brasil: o MEC e a SPM.

A partir da revisão bibliográfica de pesquisas que tem analisado as políticas educacionais com perspectiva de gênero e as políticas de gênero na educação, essas duas se distinguem, segundo Madsen (2008) no sentido que, enquanto as políticas de gênero na

educação são elaboradas no sentido de responder de forma específica as desigualdades de gênero no campo da educação; por sua vez, as políticas educacionais com perspectiva de gênero são aquelas de domínio mais geral, podendo ser incorporada, em sua elaboração, tanto a perspectiva de gênero, como raça, etnia, porém, não como alvo específico.

Em pesquisa realizada por Madsen (2008) sobre a inclusão da perspectiva de gênero nos documentos de educação, são apontados o Programa Brasil sem Homofobia, a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial e o Plano Nacional em Direitos Humanos, que segundo a autora, são documentos marcadamente setoriais e abordam de forma restrita o conteúdo de gênero.

De acordo com Madsen (2008), ao analisar o cumprimento dessas indicações na política educacional, pouco houve de efetividade real. No texto do Programa Brasil sem Homofobia a questão de gênero não é contemplada dentre os objetivos propostos para a educação, estando esses limitados “à eliminação da discriminação por orientação sexual em diversos níveis do sistema educacional” (p. 122). Já no texto da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, o tema gênero também não é contemplado. Não é feita a intersecção gênero/raça, não sendo problematizadas as desigualdades e discriminações sofridas pelas mulheres negras. Em relação à essas, a única menção feita no documento acaba por reforçar seu lugar social culturalmente marcado na sociedade brasileira. Um dos objetivos apresentados no texto desse documento, visa o estímulo à formação de mulheres jovens negras para que possam atuar no setor de serviços.

O último desses três documentos, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos foi lançado em 2007, porém vem sendo debatido e organizado coletivamente desde 2003, a partir da criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e aborda, segundo a autora, a temática gênero de forma sensível e explícita, apresentando para o âmbito da Educação Básica um plano de ação programático, se comprometendo a promover a inclusão das questões referentes a gênero, raça e etnia, orientação sexual, religião e identidade de gênero no currículo escolar. Porém, segundo análise de Madsen (2008) “o plano, assim como o discurso de direitos humanos de maneira geral, tem um caráter generalista e conciliador que não abre espaço para o reconhecimento dos conflitos e das lutas presentes em todo o processo educativo” (p. 122).

Ainda segundo essa pesquisa de Madsen (2008), “nem o IDEB, nem o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, nem as outras 29 ações do Ministério da Educação agrupadas no PDE incluem perspectiva de gênero na elaboração das políticas

correspondentes” (p. 121). Segundo estudo de Ana Paula Sefton (2013), no Plano Nacional de Educação (Lei n.10.172/2001), a menção às questões de gênero aparece de forma sucinta, ficando subentendidas aos discursos sobre direitos e valores, não proporcionando o debate crítico e a desconstrução do senso comum sobre gênero, que está presente em todo o cotidiano escolar e em sua organização. Também, no PNE, são apontadas questões referentes à igualdade entre os sexos em termos numéricos, principalmente relacionados a questões sobre o acesso à escola, não pensando a desigualdade para além do acesso (SEFTON, 2013).

Outro programa analisado por Madsen (2008) é a Escola de Gestores da Educação Básica, sendo esse um programa da Secretaria de Educação Básica (SEB) que faz parte das ações do PDE. São as universidades públicas as responsáveis por realizar a formação dos/as gestores/as, sendo esse curso dividido em dois eixos: Curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar e Curso de Atualização em Gestão Escolar. Esse programa busca como resultado melhorar os índices educacionais das escolas e municípios atendidos, através da formação de gestores educacionais, dando ênfase aos conceitos de gestão democrática e de educação escolar com qualidade social. De acordo com a análise de Madsen (2008), “o curso não conta com nenhuma perspectiva de gênero em sua formulação. Houve uma tentativa, por parte da SPM e da SECADI de incluir um módulo de gênero, raça/etnia e orientação sexual, mas a resposta da SEB foi negativa” (p. 130). Ainda segundo a autora,

[...] a resistência e a negativa recorrentes ou o “engavetamento” da questão de gênero em parágrafos ou capítulos determinados parecem compor a dinâmica da (não) incorporação da agenda de gênero nas políticas educacionais de âmbito nacional no Brasil. (MADSEN, 2008, p. 131).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), podem ser considerados como a mais importante política educacional com perspectiva de gênero advinda do MEC e analisada por Madsen (2008), sendo lançados em 1997 para o ensino fundamental e para o ensino médio em 1999. Esse último após revisão passou a ser chamado de Orientações Curriculares Nacionais – 2006. Vale lembrar que os PCN não são de caráter obrigatório e possuem uma proposta ampla e flexível, ficando a critério da escola utilizá-lo ou não na elaboração de seu currículo.

Esses, segundo a autora, têm orientações com uma acentuada perspectiva neoliberal e essencialista sobre gênero. Nos PCN, a discussão de gênero surge acoplada ao tema transversal referente à Orientação Sexual, que aborda gênero e sexualidade por meio do discurso biológico e essencialista (VIANNA & UNBEHAUM, 2006). Esse tema transversal surge associado a problemas que são considerados de saúde pública, passando dessa forma a se tornar uma preocupação pública a vida reprodutiva e as práticas sexuais dos/as

adolescentes, lançando-se o debate sobre a gravidez precoce e a infecção pelo vírus HIV, assuntos a serem discutidos nas escolas (SILVA, 2004). Mesmo nos PCN, que teriam como intuito incorporar a discussão de gênero, as diferenças que são cultural e historicamente construídas não são problematizadas, ou as são muito superficialmente.

Helena Altmann (2001) entende que essa forma de colocar o sexo em discurso na escola possibilita o crescimento do controle exercido sobre os indivíduos, onde esse controle não é praticado somente através de punições, castigos e proibições, “mas através de mecanismos positivos de poder que visam a produzir sujeitos autodisciplinados no que se refere à maneira de viver sua sexualidade” (p. 582). Ainda, segundo Altmann (2003), a sexualidade adolescente aparece como um importante eixo de investimento político, onde a escola se mostra como espaço propenso de intervenção sobre o comportamento sexual dos/as adolescentes. Segundo as autoras (VIANNA & UNBEHAUM, 2006), “as questões relativas a gênero deveriam perpassar não só a discussão sobre sexualidade, corpo e prevenção [que é o foco do tópico de Orientação Sexual], mas os demais temas transversais” (p. 419).

Outra crítica feita aos PCN, diz respeito ao fato que os indivíduos de ambos os sexos são nomeados na forma masculina. Para Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2006) “a adoção exclusiva do masculino reforça a discriminação sexista” (p. 419). Ainda segundo as autoras:

Se, por um lado, o masculino genérico por elas empregado expressa uma forma comum de se manifestar, por outro, seu uso – especialmente em textos que tratam de direitos – tem um efeito histórico e político. A adoção exclusiva do masculino reforça a discriminação sexista (VIANNA & UNBEHAUM, 2006, p. 419).

Compreendemos que é o PNPM que acaba definindo uma agenda ativa de gênero no desenho das políticas educacionais. Porém, o que se percebe é que essa é uma agenda que integra outras, mas que é pouco integrada por outras. Nas palavras de Madsen (2008), “é curioso notar como as políticas de gênero em geral tendem à intersecção, enquanto que as políticas de promoção da igualdade racial, étnica, e de classe parecem permanecer setorizadas” (p. 122). Ou seja, essas políticas aparecem como projetos de ação setoriais, cada uma definindo objetivos para áreas específicas da educação, porém, poderiam ser integradas e organizadas, a fim de constituírem um plano de ação integral para a educação.

As ações da SPM buscam articular as dimensões de gênero e direitos das mulheres em ações propositivas em outros ministérios e programas governamentais, de modo a transversalizar as demandas apresentadas pelos movimentos feministas dentre outros movimentos sociais em diferentes setores. Essas estratégias políticas “buscam atender” à

essas demandas, pois desde a década de 1990 esses movimentos, através de ações coletivas e de fortes lutas, vêm agregando esforços para incluir suas causas na agenda pública brasileira. Ou seja, mesmo com todos os tensionamentos já apresentados, são os movimentos feministas que se mostram como a base para a construção das políticas e programas formulados pela SPM. Uma outra estratégia, em menor intensidade dada sua estrutura de Secretaria e não Ministério, tem sido propor algumas ações, numa característica mais ‘finalista’ do que articuladora. Alguns desses exemplos de políticas de gênero na educação elaboradas pela SPM em parceria com outros órgãos e Ministérios do Governo Federal, incluindo o MEC, são: o Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), o Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, podendo ainda ser citado um terceiro, o Curso Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GER).

O curso Gênero e Diversidade na Escola – GDE - foi criado em maio de 2006 pela SPM em parceria com a SECADI-MEC, Secretaria de Ensino a Distância (SEED-MEC), Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPP/PR) e o Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM), sendo dessa forma, uma construção coletiva. O projeto piloto foi iniciado no ano de 2006, sendo oferecido à distância, destinado a professores/as de escolas públicas de seis municípios brasileiros, tendo como objetivo realizar a formação desses profissionais da educação nas temáticas de gênero, relações étnico-raciais e orientação sexual (VIANNA & UNBEHAUM, 2006; MADSEN, 2008). Hoje, o curso GDE está presente em todas as regiões do país e atualmente foi incorporado à plataforma Universidade Aberta do Brasil – UAB (SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES – SPM).

O Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero é uma ação integrada ao Programa Mulher e Ciência, criado em 2005 pela SPM. Esse prêmio é resultado de uma parceria entre a SECADI/MEC e a SPM, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC e o Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher – UNIFEM. É um concurso composto por redações e artigos científicos que visam abordar questões de gênero e feminismo. Tem como objetivo “estimular a produção científica e a reflexão acerca das relações de gênero, mulheres e feminismo, além de promover a participação das mulheres no campo das ciências e das carreiras acadêmicas” (SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES – SPM). Esse prêmio é ofertado a estudantes do ensino médio, estudantes de graduação e graduados, especialistas e estudantes de mestrado, mestres e estudantes de doutorado.

O Curso Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GER³) surgiu da parceria entre a SPM, a SEPPIR-PR, a SECADI/MEC, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), UNIFEM e o CLAM (Centro Latino Americano em sexualidade e direitos humanos). Esse curso tem caráter semipresencial e é oferecido por universidades públicas de vários estados brasileiros através do Sistema da Universidade Aberta do Brasil. Surgiu a partir da experiência do GDE e tem como objetivo “instrumentalizar os/as participantes para intervenção no processo de concepção, elaboração, implementação, monitoramento e avaliação dos programas e ações de forma a assegurar a transversalidade e a intersectorialidade de gênero e raça nas políticas públicas” (SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES – SPM).

Além do Curso GPP-GER que surge na modalidade de extensão, outras propostas vêm sendo implementadas, como é o caso da parceria entre a SPM e o MEC através do edital ProExt 2011- Programa de Extensão Universitária. O ProExt apoia instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas com ênfase na inclusão social. A SPM aportou recursos no ProExt no ano de 2010, na linha temática “Garantia dos Direitos das Mulheres em Situação de Violência”. No edital ProExt 2011 a linha temática ampliou seu escopo para “Mulheres e relações de gênero”. Dentre as ações de extensão, as atividades formativas de mulheres e atividades em escolas estão contempladas.

O que podemos perceber é que, quem tem feito o trabalho de tencionar e trazer as políticas de gênero para o âmbito da educação é a SPM. O MEC atua como parceiro e cabe à ele incorporar ou não em suas políticas educacionais a discussão de gênero, mesmo que seja como adereço obrigatório a partir da orientação proposta nos documentos internacionais.

Atualmente, a orientação da SPM vem conseguindo adentrar o espaço da escola, efetivando parcialmente políticas públicas de gênero através de editais para organizações da sociedade civil e instituições de ensino superior, permitindo que organizações de mulheres e núcleos de pesquisa feministas desenvolvam essas ações nas escolas. Mas ainda assim, a SPM tem identidade/lugar institucional, exatamente por ser uma Secretaria com status de Ministério do governo e dialogar diretamente com o Estado.

³ O Curso Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GER) vem acontecendo em Viçosa, sendo realizado pelo Departamento de Ciências Sociais, pela Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (CEAD) e Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero (NIEG), tendo como foco a temática de Gênero e Raça. Suas atividades são desenvolvidas nas modalidades presencial e a distância, sendo distribuídas um número específico de vagas para cada Polo UAB (Ubá, Barroso, João Monlevade, Ponte Nova e Viçosa).

Chegamos então ao fio condutor do projeto que orientou o recorte empírico dessa pesquisa. Considerando o projeto “Superando e transformando o cotidiano escolar enquanto espaço produtor e reproduzidor de desigualdades sociais e violência de gênero”, compreende-se que esse fez parte de um conjunto de proposições de políticas educacionais de gênero que chega às escolas públicas através de instituições de ensino superior via editais de agências de fomento (CAPES e FAPEMIG) para serem desenvolvidas por pesquisadoras/es nas escolas. No entanto, verificamos na análise da experiência tratada nessa dissertação que, caso os/as pesquisadores/as realizadores de tais projetos não estiverem engajados nas lutas e na discussão feminista sobre as desigualdades de gênero, o discurso hegemônico da naturalização dessas, ainda assim, permanecerá sendo reproduzido, apesar de seu lugar de origem de proposição ser a SPM. A efetivação de editais por núcleos ou grupos de pesquisa que assumem as perspectivas feministas faz toda a diferença política de implementação ou discussão de ações pedagógicas que envolvam desigualdade de gênero.

A fim de discutirmos sobre essa complexidade, o cenário que está sendo considerado na presente pesquisa é que há então duas formas de políticas públicas de gênero gestadas mais recentemente na história – uma nos espaços/instrumentos do MEC e outra nos movimentos sociais e conferências feministas tecidas com o apoio da SPM.

Considerando que o movimento feminista é um campo social (Costa, 1998) e a escolarização formal também é um campo, estamos diante de duas dinâmicas de construção de políticas públicas diferentes, como já foi dito anteriormente. Nesse sentido, suas práticas educativas constituídas em campos diferentes, não podem usualmente ser transpostas de um campo para outro. Ou seja, não se pode imaginar que a realização de oficinas sobre gênero construídas no campo dos movimentos sociais, e em especial do movimento feminista possa ser mecanicamente ‘aplicada’ no campo escolar. O campo simbólico, os sentidos, significados, práticas discursivas e práticas de poder são estruturados diferentemente, cujos agentes acionam *habitus* diferentes.

A experiência de processos educativos nas práticas sociais, principalmente nos movimentos sociais, tem se ampliado e aprofundado, proporcionando empoderamento para mulheres, principal alvo de organismos e grupos feministas junto a sociedade organizada. Os princípios das metodologias participativas aliados aos horizontes do feminismo têm proporcionado experiências importantes, desde a década de 1980, junto a movimentos sociais e sociedade organizada no campo e na cidade, em organizações de classe ou grupos populares. Essas são as experiências que chegaram às conferências nacionais, no Plano

Nacional de Política para Mulheres e que vêm orientando as políticas públicas de gênero e educação propostas pela Secretaria de Política para Mulheres.

Já o contexto escolar, para o qual foram gestados os PCN, dentre seus dispositivos mais relevantes de políticas de gênero e educação, se constitui como o campo onde as práticas de controle, disciplina e vigilância, conforme indicado por Foucault (1999), forjam processos de subjetivação de corpos docilizados, silenciados, através de diferentes dispositivos de poder, que vão desde a organização do espaço físico até a seleção dos conteúdos disciplinares, passando pela definição de formas legítimas de corpos, palavras e movimentos. Para a sustentação dessas práticas discursivas foi realizada a “pedagogização da sexualidade”, conforme explica Foucault (1999), através do discurso médico - saber-poder – contestado e desconstruído pelo movimento feminista.

A hipótese que norteou a presente pesquisa é a de que o MEC tem dificuldades históricas em desenvolver e implementar políticas de gênero emancipatórias, já que enquanto campo social, carrega regras, símbolos e valores eminentemente conservadores. Essa dimensão conservadora já foi atestada pela secular educação sexista no sistema de ensino, currículos e pedagogias (LOURO, 1997, 2000; SILVA, 1995, 1999); pela história da educação sexual, seja conduzida pela Igreja Católica, seja pelo discurso médico (FOUCAULT, 1999; ALTMANN, 2001); pelas práticas homofóbicas naturalizadas no cotidiano escolar (JUNQUEIRA, 2009; LIONÇO & DINIZ, 2009). Ao contrário, mas na mesma lógica; a viabilidade dessas políticas vem sendo conduzida por outro campo, no caso, a SPM, colocando a questão gênero e educação em debate. O campo de disputa política para o enfrentamento das desigualdades de gênero passou a ter na SPM uma aliada.

Assim, é o próprio feminismo que instrumentaliza – em forma e conteúdo - a crítica aos trabalhos pedagógicos e proposições didáticas sobre o modo de abordar gênero e violência contra a mulher nas escolas. Por sua vez, o campo escolar cria suas resistências, através de seus saberes e práticas discursivas, táticas e estratégias cotidianas que dificultam a apropriação epistemológica e política. Além disso, a própria formação de pedagogas para atuação no âmbito escolar dificulta a tradução das proposições educativas, pedagógicas e didáticas do campo dos movimentos sociais e do campo feminista. Há uma forma de pensar da equipe que insiste em repetir os modelos de docilização de corpos, nas suas formas mais sutis. A formação em Licenciatura tece subjetividade pedagógica. Assim, saberes em forma, conteúdo, significados e sentidos forjados num campo são chamados a serem traduzidos em outro campo. Isso é o que as políticas públicas de gênero têm desafiado o campo pedagógico e

a ação escolar. A efetivação de políticas públicas de educação e gênero se faz no ‘chão da escola’, no campo cotidiano, onde circulam os discursos, práticas sociais, saberes, táticas e estratégias que movimentam forças sociais e relações de poder.

Nesse sentido, a fim de discutirmos o trabalho pedagógico desenvolvido pelo projeto “Superando e transformando o cotidiano escolar enquanto espaço produtor e reprodutor de desigualdades sociais e violência de gênero”, nosso problema de pesquisa foi então buscar apreender essa tensão que se instaurou no momento de realização do trabalho pedagógico, pois ficaram visíveis as dificuldades e os entraves encontrados pelas bolsistas do projeto em realizar a discussão de gênero e sexualidade para além do discurso hegemônico. Assim, procuramos refletir sobre o próprio trabalho de produção das oficinas pedagógicas, ou seja, o processo de estudantes e bolsistas na elaboração do trabalho pedagógico nas duas diferentes escolas.

Então, o objetivo geral da presente pesquisa foi refletir sobre como as práticas pedagógicas que se propõem a discutir gênero em espaços escolarizados são influenciadas por diferentes diretrizes de políticas públicas de gênero e educação, tendo como objeto de pesquisa os determinantes pedagógicos e políticos de processos formativos em educação e gênero das bolsistas estudantes de cursos de licenciaturas envolvidas no projeto.

Assim, o recorte empírico e teórico desta pesquisa de mestrado foi o projeto “Superando e transformando o cotidiano escolar enquanto espaço produtor e reprodutor de desigualdades sociais e violência de gênero”, que foi desenvolvido com estudantes do ensino Fundamental de duas escolas públicas – uma estadual a qual intitulamos “escola A” e a outra municipal, nomeada por nós de “escola B” -, localizadas no município de Viçosa/MG. Esse projeto consistiu basicamente na elaboração e realização de oficinas sobre desigualdades e violência de gênero. Os sujeitos da pesquisa foram as estudantes de graduação bolsistas, além das professoras e estudantes das duas escolas públicas envolvidos/as no mencionado projeto. No entanto, nosso foco privilegiado para análise foram os processos formativos das estudantes bolsistas, no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade.

A dissertação está organizada da seguinte forma:

No capítulo II, apresentamos nosso aporte teórico com algumas discussões que nos permitem entender o movimento feminista enquanto base estruturante das políticas de gênero. Esse capítulo se desmembra em dois subitens – 2.1.1 e 2.1.2 -, os quais irão discorrer sobre o movimento feminista como movimento social e a importância dos movimentos de mulheres e movimento feminista para a construção da agenda de gênero no Brasil, respectivamente.

No capítulo III apresentamos os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa. O método de abordagem de investigação utilizado foi o estudo de caso. A fim de construirmos dados que possibilitassem a construção do estudo de caso sobre o processo do projeto nas duas escolas, foi eleita a técnica do grupo focal. Neste capítulo também apresentamos como se deu a organização dos grupos focais realizados com as bolsistas integrantes do projeto, bem como com os/as estudantes das escolas.

No capítulo IV apresentamos o estudo de caso intitulado “De ‘tias’ à pedagogas: repensando e ressignificando as práticas pedagógicas”, que se divide em quatro tópicos, através dos quais buscamos demonstrar como determinantes pedagógicos e políticos afetaram o processo formativo das bolsistas no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade, mas também demonstrar como as mesmas foram influenciadas pelo grupo de estudantes e professoras das duas escolas em que o mesmo aconteceu, o que possibilitou à elas repensarem e refletirem sobre suas práticas pedagógicas.

Para as considerações finais, destacamos que realizar a interlocução entre as práticas pedagógicas e as políticas públicas de educação e gênero é um processo muito dinâmico e bastante complexo. Por isso, percebemos a necessidade de amadurecimento de muitas análises. Contudo, entendemos a importância da inclusão das questões de gênero e sexualidade nas políticas educacionais para além dos discursos hegemônicos, uma vez que a educação formal hoje não pode mais ter o caráter de reprodutora de desigualdades sociais e de mera transmissora de conhecimentos ordenados historicamente, pois esses foram tecidos em relações desiguais de poder e por isso são excludentes.

Nesse sentido, buscamos com a presente pesquisa contribuir para a discussão e reflexão sobre os determinantes pedagógicos e políticos de processos formativos, no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade.

II. APORTES TEÓRICOS

2.1 O MOVIMENTO FEMINISTA ENQUANTO BASE ESTRUTURANTE DAS POLÍTICAS DE GÊNERO

2.1.1 O movimento feminista como movimento social: as mulheres enquanto novos sujeitos sociais.

De acordo com Lucio Kowarick, no período de 1975 a 1982 o regime militar foi perdendo força no Brasil e entraram “em ação novos movimentos sociais, principalmente os de caráter urbano fruto das lutas populares” (KOWARICK, 1993 apud NASCIMENTO, 2011, p. 4), como por exemplo, o movimento de mulheres, o movimento negro, movimentos visando a luta por serviços públicos nas áreas de educação, saúde, transporte, movimento dos sem-terra, dentre outros. Segundo o autor, pode-se considerar que os movimentos sociais, a partir da década de 1980 modificaram de forma intensa a composição da esfera pública, momento no qual apenas os partidos políticos e as camadas privilegiadas da sociedade eram vistos como os únicos capazes de discutir os problemas sociais, havendo claramente uma verticalização do poder.

Os movimentos sociais no campo da democracia reformularam o panorama de participação da sociedade, o que possibilitou a inserção de novos temas e a reconfiguração das políticas públicas, a transformação de práticas hegemônicas e o aumento da cidadania (AZEVEDO, 2007). De acordo com Luciana Nascimento (2011) “é indiscutível a contribuição dos movimentos sociais populares à construção do conceito e das práticas de participação popular no Brasil” (p. 9).

Maria da Glória Gohn (1995) conceitua os movimentos sociais como sendo:

[...] ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio de solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo. (GOHN, 1995, p. 44).

Ainda segundo Gohn (1995), o conceito de participação é o que imprime sentido e significado a um movimento social, visando desenvolver a consciência crítica dos cidadãos.

Podemos entender como sendo a marca distintiva desses movimentos as “ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas” (GOHN, 2011, p. 335). Para Jimena Furlani (2010):

Os movimentos sociais foram fundamentais, não apenas para explicitar a diferença e as desigualdades, mas para marcar a contestação e a resistência aos modelos excludentes, singulares e autoritários, possibilitando aos seus sujeitos demandas próprias de reivindicações e de construção de saberes, sobretudo a partir do ato de “falar de si” – a auto representação (FURLANI, 2010, p. 50).

Dessa forma, compreendemos que os movimentos sociais se mostram como um canal necessário para que os/as cidadãos/ãs, negros/as, mulheres, trabalhadores/as, etc., possam exercer seu direito de comunicação e participação política, buscando assim sua autonomia. A luta pelos direitos das mulheres é então entendida como um movimento social.

De acordo com Ana Alice Costa (2005) “o movimento feminista significou uma redefinição do poder político e da forma de entender a política ao colocar novos espaços no privado e no doméstico” (p. 2). Ainda segundo a autora, “sua força está em recolocar a forma de entender a política e o poder, de questionar o conteúdo formal que se atribuiu ao poder a as formas em que é exercido” (COSTA, 2005, p. 2). Consideramos então o movimento feminista tanto como movimento social que busca “romper com os limites do conceito de político, até então identificado pela teoria política com o âmbito da esfera pública e das relações sociais que aí acontecem” (COSTA, 2005, p. 2), quanto como campo epistemológico - a epistemologia feminina, segundo Martha Narvaz e Sílvia Helena Koller (2007) “representa um espaço de contestação e de dúvida acerca do que é considerado “conhecimento”, quem o define e como se obtém, a partir de diferentes posicionamentos epistemológicos feministas” (p. 120).

Esse campo epistemológico surgiu a partir da percepção das feministas sobre a necessidade de uma epistemologia que pudesse se contrapor ao modelo androcêntrico de produção do conhecimento, onde “a objetividade foi equiparada à masculinidade, o que conduziu a presumir que, para ser objetivo, requer-se distanciamento e separação entre emocionalidade e intelectualidade” (Narvaz & Koller, 2007, p. 120). Ainda segundo as autoras, a epistemologia feminista contrapõe a objetividade, a imparcialidade e a neutralidade que são características da ciência positivista, adotando a perspectiva da pluralidade e entendendo que a emoção e a experiência são elementos essenciais na produção do conhecimento científico.

2.1.2 Importância dos movimentos de mulheres e movimento feminista para a construção da agenda de gênero no Brasil.

Segundo Joana Pedro (2005), a trajetória do movimento feminista pode ser compreendida a partir da metáfora de ondas, sendo apresentada pelos estudos feministas em três fases. De modo resumido, podemos dizer que a primeira se desenvolveu no final do século XIX e pode ser caracterizada pelas reivindicações de mulheres por direitos políticos (como direito ao voto e direito de se eleger), direitos sociais (como educação, saúde) e direitos econômicos (como direito ao trabalho remunerado). Nessa primeira fase, a principal reivindicação era pela igualdade de direitos entre homens e mulheres. Ainda de acordo com a autora, o segundo momento ou segunda onda do feminismo surgiu nos anos 1970 na América Latina em meio ao autoritarismo e repressão decorrentes da ditadura militar. As reivindicações se pautavam principalmente em questões relativas à produção social das desigualdades entre os sexos, na luta pelo direito ao corpo e na luta contra o patriarcado. Nessa onda do feminismo a ênfase estava dada na concepção de que não havia uma categoria universal ‘mulher’, mas sim mulheres, em suas interseccionalidades de classe e raça/etnias. O slogan marcante “o pessoal é político” representava o rompimento da dicotomia até então existente entre espaço público e privado trazendo questões até então entendidas como específicas do espaço privado para o espaço da discussão política (COSTA, 2005).

A terceira onda do feminismo foi configurada na metade da década de 1980 e se fortaleceu na década de 1990, centrando sua proposta na análise das diferenças, deslocando “o campo do estudo sobre as mulheres e sobre os sexos para o estudo das relações de gênero” (NARVAZ & KOLLER, 2006, p. 649). A crítica a essa terceira fase se concentra na despolitização do movimento, que passou a ser considerado por alguns grupos de feministas como feminismo profissionalizado ou especializado. Esse é um ponto de conflito dentro do próprio movimento feminista, pois algumas feministas consideram que o diálogo entre o movimento e o Estado acabou por institucionalizá-lo, passando este a adotar outra forma de organização, não mais assumindo “atividades voltadas para educação popular, mobilização e para o empoderamento de mulheres pobres e trabalhadoras, mas voltando-se para atividades focalizadas em políticas, especializa-se.” (NOVELLINO, 2006, p. 8). Era como se as feministas tivessem se tornado menos ativistas e mais especialistas em gênero, mais profissionalizadas. Para a autora Celi Pinto (2003 apud MIRANDA 2009), esses espaços

institucionais nunca foram uma questão consensual dentro do movimento feminista. Segundo ela:

Houve resistências à incorporação do tema à pauta oficial dos governos e, mais do que isso, a própria condição de radicalidade de parte do movimento feminista, que lutava por transformações nas relações de poder, que não poderiam advir de uma relação de colaboração entre o movimento e o Estado (PINTO, 2003 apud MIRANDA, 2009, p. 3).

Porém, não é nosso objetivo analisar se o mesmo foi ou não institucionalizado ou despolitizado, mas sim apontar esse embate/conflito existente dentro do próprio movimento feminista. O que podemos dizer é que, a incorporação das temáticas das mulheres advindas do movimento feminista na esfera governamental demonstra a necessidade de se rever e se reinventar outras maneiras de fazer política, que visem o enfrentamento das desigualdades e acesso aos direitos para as mulheres. Enquanto movimento social, o feminismo organiza toda uma série de práticas e discursos que dão sentido à luta das mulheres e que denunciam tais desigualdades de gênero. Cynthia Miranda (2009) destaca que “o diálogo do movimento feminista com o Estado tem propiciado a criação de ambientes institucionais e políticas públicas que estão formalmente incumbidas de garantir os direitos das mulheres” (p. 3). Através da luta das mulheres na busca por seus direitos e na busca por participação política, essas conseguiram no período de abertura política pós-ditadura militar e civil, iniciar sua inserção em diversos espaços públicos, propondo ações específicas nos governos. Para exemplificar, serão destacadas algumas conquistas obtidas através das lutas engajadas por esse movimento.

De acordo com Costa (2005) no ano de 1975, considerado o Ano Internacional da Mulher, foram realizadas várias atividades nas cidades de Belo Horizonte, São Paulo e Rio de Janeiro, contando com a participação de mulheres motivadas a questionar sua situação na sociedade. A partir desses encontros, surgiram por todo o país grupos de mulheres interessadas em discutir a condição feminina, sendo criado o Centro da Mulher Brasileira (CMB) que se estabeleceu como “a primeira organização feminista da segunda metade do século XX” (BRASIL, 2010, p. 24). Nesse ano de 1975, foi realizada pela Organização das Nações Unidas a I Conferência Mundial da Mulher – México – sendo instituída a Década da Mulher (1975-1985).

Durante a década de 1980, o movimento feminista ganhou força no Brasil e avançou nos partidos políticos, nas associações comunitárias e nos sindicatos. No ano de 1985 foi criada em São Paulo a primeira Delegacia Especializada de Atendimento às Mulheres. Em pouco tempo essas delegacias se espalharam pelo país e visavam/visam assegurar atendimento

às mulheres vítimas de violência doméstica e familiar (BRASIL, 2010). Também em 1985 foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) tendo como principal meta a discussão de políticas específicas para as mulheres, visando a eliminação da discriminação contra a mulher e assegurando sua participação em ações políticas, culturais e econômicas do país (COSTA, 2005). A partir da criação do CNDM, as demandas das mulheres passaram a ser consideradas pelos governos, sendo também consideradas as propostas do movimento na elaboração de políticas públicas voltadas para o enfrentamento e superação das discriminações e opressões vivenciadas pelas mulheres (BRASIL, 2010). Várias conferências aconteceram tendo como eixo prioritário a condição feminina. Mas podemos considerar como a maior conquista do movimento feminista para a consolidação da agenda de gênero no Brasil foi a criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM-PR), no ano de 2003 à qual o CNDM passa a fazer parte de sua estrutura, visando aumentar o controle e fiscalização sobre as políticas públicas para as mulheres.

Segundo Carolina Marra Coelho (2009), “a criação da SPM pelo Governo Federal em 2003 significou avanços na implementação de Políticas Públicas e na articulação política, especialmente no que tange ao enfrentamento à violência contra as mulheres” (p. 24). Consideramos importante demonstrar que o conceito de campo nos possibilita entender que os tensionamentos e as disputas não acontecem apenas entre diferentes campos, mas podem acontecer também internamente, ou seja, dentro de um mesmo campo, por ser esse estruturado e hierarquizado. Podemos então dizer que, mesmo a SPM tendo caráter de Ministério governamental e conversando diretamente com os movimentos sociais, há tensionamentos entre os agentes dentro desse próprio campo, exatamente por se tratar de uma estrutura hierarquizada e institucionalizada.

Exemplificaremos esse tensionamento citando o Programa Bolsa Família (PBF) que se trata de um programa de transferência de renda formulado pelo Governo Federal que tem como princípio de andamento “uma quantia repassada pelo governo brasileiro mensalmente para as famílias consideradas “pobres” e “muito pobres”, com condicionalidades nas áreas de educação e saúde” (GOMES, 2011, p. 70). Por sua vez, esse Programa é alvo de várias críticas feministas, exatamente pela sua tendência em limitar o espaço de agenciamento e emancipação das mulheres através da naturalização na sociedade de seu papel reprodutivo (GOMES, 2011).

Sendo considerada como esfera de proteção social, a família se tornou o centro das políticas sociais. É importante observar qual é o público abrangido de forma mais direta por

programas de transferência de renda como o PBF: são as mulheres mães de família. Devido a naturalização das relações desiguais de gênero, há uma identificação das mulheres com a família, o que acaba por reforçar o lugar dessas enquanto responsáveis diretas pelo bem estar familiar (PEIXOTO, 2010). É importante destacar que nem todas as políticas voltadas para as mulheres contribuem para sua emancipação, autonomia e empoderamento, pois, segundo análises (CARLOTO e MARIANO, 2008; PEIXOTO, 2010; GOMES, 2011), muitas dessas políticas são voltadas para a família (centralizando sua atenção na mulher-mãe), e não necessariamente para as mulheres.

Mostra-se evidente que ações articuladas entre o PBF e a área da saúde contemplam a mulher somente no que diz respeito à saúde materno-infantil, abandonando-se a atenção à saúde reprodutiva e à saúde integral da mulher (site CFEMEA, 2011). Para Cássia Carlotto e Silvana Mariano (2008), “perante a política de assistência social, a família é identificada pela figura da mulher que por sua vez, é considerada com base nas funções maternas, o que fixa e essencializa o sujeito mulher, vinculando-o à maternidade” (p. 158). Percebemos como essas políticas não chegam exatamente às mulheres, mas sim à família, ou seja, a unidade estratégica de desenvolvimento desse tipo de política social/assistencial é a família, mas através da figura materna, que é vista como a cuidadora. Isto se torna um problema, pois entende-se que a mulher deva ser uma mulher “de família”. Apesar de toda ação estratégica do Governo para elaborar políticas emancipatórias para as mulheres (aqui inclui-se a SPM e localiza-se aí a crítica feminista), a governabilidade ainda precisa negociar com valores tradicionais, ou seja, é criado o programa, mas a ideia de família tem que estar presente, a dimensão conservadora permanece.

O movimento feminista chamou a atenção para o objetivo de diferentes políticas sociais, dentre esses, a proteção social de mulheres associada diretamente à sua condição de mães e esposas e não como cidadãs (PEIXOTO, 2010). Nesse sentido, essas políticas não podem ser consideradas emancipatórias. Essa dimensão de mulher enquanto família é um problema sério do ponto de vista das políticas públicas, das instituições do governo que participam da articulação e implementação dessas e do movimento feminista.

III. CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Conforme apresentamos, há duas formas de políticas públicas de gênero gestadas mais recentemente na história – uma nos espaços/instrumentos do MEC e outra nos movimentos sociais e conferências feministas tecidas com o apoio da SPM. Tais diferenças nos permitem dizer que a discussão de gênero e educação foi forjada em dois campos.

Assim, a fim de discutirmos o trabalho pedagógico desenvolvido pelo projeto, nosso problema de pesquisa foi então buscar apreender a tensão que se instaurou no momento de realização do trabalho pedagógico, pois ficaram visíveis as dificuldades e os entraves encontrados pelas bolsistas do projeto em realizar a discussão de gênero e sexualidade para além do discurso hegemônico. Assim, procuramos refletir sobre o próprio trabalho de produção das oficinas pedagógicas, ou seja, o processo de estudantes e bolsistas na elaboração do trabalho pedagógico nas duas diferentes escolas, tendo como objetivo geral analisar como as práticas pedagógicas que se propõem a discutir gênero em espaços escolarizados são influenciadas por diferentes diretrizes de políticas públicas de gênero e educação.

3.1 Estudos de caso como estratégia investigativa em pesquisa qualitativa.

Maria Cecília Minayo (2010) entende que “o conhecimento científico se produz pela busca de articulação entre teoria e realidade empírica” (p. 54). Dessa forma, o método adquire uma função fundamental que é a de tornar possível uma aproximação com a realidade a partir das questões teóricas feitas pelo/a investigador/a. Então, podemos entender que teoria e metodologia caminham juntas, ambas se complementando.

O método de abordagem de investigação que utilizamos foi o estudo de caso múltiplo, pois a análise inclui mais de uma instituição a ser investigada, ou seja, refere-se às duas diferentes escolas onde se desenvolveu o projeto. Para Yin (1984, *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2006) o objetivo do estudo de caso é explorar, descrever ou explicar e também relatar os fatos como aconteceram, proporcionar conhecimento acerca do fenômeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso. Nesse mesmo sentido, Benbasat *et. al.* (1987) explica que o estudo de caso possui como característica a possibilidade de utilização de diversos instrumentos para produção dos dados; pode-se estender a mais de uma entidade sendo pessoas, grupos, instituições, etc.; deve ser preservado o caráter único,

diferente, específico e complexo de cada caso - no caso dessa pesquisa, estudar a complexidade do trabalho pedagógico nas duas escolas em que o projeto se desenvolveu.

3.2 O grupo focal enquanto método de pesquisa.

A fim de construirmos dados que possibilitassem a elaboração do estudo de caso sobre o processo do projeto nas duas escolas elegemos a técnica do grupo focal que, de acordo com Rodrigues (1988), se mostra como uma forma eficiente de agrupar de uma só vez um número maior de participantes, onde através da promoção à interação, o pesquisador possa observar e compreender os processos de troca presentes nesse espaço.

Para Sandra Regina Gomes (2005), os grupos focais têm se configurado de modo diferenciado entre algumas áreas de conhecimento. No campo da saúde, marketing, gestão de pessoal, os grupos focais se afirmam mais como processo de entrevistas em grupo, tendo um tempo determinado para sua realização e perguntas específicas, ou seja, é bem direcionado e delimitado. Já em áreas como a psicologia, a sociologia e a educação o grupo focal tem apresentado um caráter mais investigativo, que privilegia processos de interação entre os/as participantes e tem uma forma de condução mais flexível, exatamente por priorizar a interação e o diálogo, sendo essa a perspectiva adotada na presente pesquisa. Nos orientamos no sentido de realizar os grupos focais conforme a definição de Bernardete Gatti (2005) como sendo “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um item, que é objeto da pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (p. 7).

Realizamos então três grupos focais: um com as graduandas bolsistas integrantes do projeto, um com os/as estudantes da escola estadual, nomeada por nós como “escola A” e outro com os/as estudantes da escola municipal, nomeada “escola B”. O convite foi feito aos/às participantes com antecedência para que a data, bem como o local, pudessem ser definidos de acordo com a disponibilidade dos/as mesmos/as.

Para registro dos grupos focais, foi feita gravação em áudio e construídas relatorias em todos os três encontros, auxiliando assim o processo de análise. Foi feita, no momento do convite, uma conversa prévia com os/as participantes dos três grupos, a fim de explicar o objetivo, bem como os instrumentos a serem utilizados para registro de informações. Visando cumprir as exigências éticas da pesquisa, foi entregue para cada participante um termo de livre consentimento, sendo esse assinado por aqueles/as que aceitaram participar dessa etapa

da pesquisa. No caso de estudantes menores de idade⁴, esse termo foi assinado pelos pais e/ou responsáveis. Estiveram explícitos nesse termo os objetivos da pesquisa, bem como a garantia do sigilo das identidades dos/as participantes. Após a transcrição de todo o material, o ponto central das análises foram as opiniões e reflexões emergentes do contexto desses grupos.

Todo o material analisado nos grupos focais, tanto as transcrições quanto as relatorias construídas, possibilitou-nos construir o estudo de caso sobre o projeto nas duas escolas, permitindo-nos refletir sobre os determinantes pedagógicos e políticos de processos formativos em educação e gênero.

As análises se deram em duas etapas. Primeiro foi feita, separadamente, a análise tanto do material construído nos grupos focais, quanto das redações⁵ e relatoria construídas pelo grupo de estudantes da escola B. A segunda etapa foi a construção do estudo de caso, onde buscamos realizar a reflexão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pelas graduandas bolsistas em cada uma dessas duas escolas que tiveram grupos bem diferenciados, o que consideramos ter influenciado seu processo formativo no que se refere às questões de gênero.

Para reescrevermos as falas dos/as participantes dos grupos focais, ao invés de utilizarmos simplesmente a técnica da transcrição, utilizamos a técnica da transcrição ou tradução criativa, pois essa tem como objetivo “a resolução de questões de intraduzibilidade cultural, de forma a representar uma significação inerente à cultura do texto de partida que pode ser desconhecida na cultura de chegada” (PRADO, 2009, p. 772).

3.2.1 Organização metodológica do grupo focal com os/as estudantes das escolas A e B.

O grupo focal realizado com os/as estudantes das duas escolas teve como objetivo apreender quais reflexões surgiram ou não a partir do projeto, que teve como eixo central a discussão de gênero e desigualdades.

O encontro foi realizado no dia 21 de agosto de 2014 com os/as estudantes da escola A, contando com a presença de cinco estudantes e no dia 19 de agosto de 2014 com os/as estudantes da escola B, onde participaram 15 estudantes. Porém, consideramos que as discussões oriundas do grupo focal realizado na escola B foram pouco consistentes para o trabalho analítico. A proposta colocada para o grupo focal foi que, através de imagens que remetiam às oficinas desenvolvidas, bem como apresentação de questões norteadoras, os/as

⁴ Utilizamos o termo “menores de idade” por ser uma referência jurídica e por ser necessário constar no termo de autorização/consentimento que é solicitado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

⁵ Será explicado no próximo tópico em que consistiram essas redações e qual a necessidade de sua construção.

estudantes construíssem uma memória coletiva do projeto, apresentando suas reflexões e avaliação sobre o mesmo. Muitas das falas - a maioria - não remetia à questões referentes ao projeto, já que ficaram brincando e conversando sobre assuntos e coisas dispersas que não contribuíram com o objetivo do grupo focal. Por esse motivo, o material utilizado para a construção das análises referentes ao grupo da segunda escola foram as redações de avaliação do projeto construídas pelos/as estudantes através de supervisão da professora bolsista, bem como a relatoria da última oficina realizada nessa escola, que teve como objetivo fazer uma avaliação do projeto. Essa última oficina aconteceu no dia no dia 10 de junho de 2014 e contou com a participação de 19 estudantes.

3.2.2 Organização metodológica do grupo focal com as graduandas bolsistas do projeto.

O grupo focal realizado com as graduandas bolsistas do projeto aconteceu no dia 07 de julho de 2014, contando com a participação de quatro (4) bolsistas, a coordenadora da atividade e duas relatoras. Adotamos nesse grupo focal outra dinâmica, pois tínhamos um objetivo diferente. Foi eleita para desenvolvimento do grupo focal a técnica “Rio da Vida”, sendo essa uma técnica de Diagnóstico Rápido Participativo (DRP), embasada nos princípios das metodologias participativas. A metáfora do “Rio” possibilita que os/as participantes resgatem suas experiências, suas vivências individuais e coletivas e a partir dessa memória coletiva, o grupo vai traçando ao “longo do Rio” suas trajetórias.



FIGURA 1 - Foto do mapa do Rio da Vida construído pelas bolsistas

Ao iniciarmos o grupo focal com as bolsistas utilizando essa técnica, foi esclarecido às mesmas o objetivo da atividade qual seja, que por meio da construção coletiva desse “Rio”,

traçando o percurso do projeto desenvolvido nas duas diferentes escolas, as bolsistas pudessem trazer elementos que possibilitassem a análise de sua formação pedagógica sob a perspectiva de gênero, pensando nas reflexões e mudanças que foram ocorrendo ao longo desses processos, individual e coletivo.



FIGURA 2 – Foto da construção do mapa do Rio da Vida pelas bolsistas

Foi explicado à elas que seriam feitas algumas perguntas e que essas se repetiriam ao longo da atividade, no intuito de não fugir do objetivo da mesma. Foram essas as questões que perpassaram a atividade: quais as mudanças foram acontecendo no processo do projeto, pensando na formação de cada uma de vocês desde a inserção no mesmo? Quais mudanças teórico-metodológicas aconteceram? Como essas mudanças aconteceram? Como vocês tem vivenciado esse processo de formação? Essas foram as questões que nortearam a construção coletiva do “Rio da vida”.

IV. O ESTUDO DE CASO - DE ‘TIAS’ À PEDAGOGAS: REPENSANDO E RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

No presente capítulo, apresentamos o estudo de caso construído a partir dos grupos focais realizados com as bolsistas e com os/as estudantes da “escola A”, bem como das redações construídas pelos/as estudantes da “escola B”. Buscamos através desse, demonstrar como determinantes pedagógicos e políticos afetaram o processo formativo das bolsistas no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade, e também demonstrar como as mesmas foram influenciadas pelo grupo de estudantes e professoras das duas escolas em que o projeto aconteceu.

O mesmo está dividido em quatro subitens que nos ajudam a entender o processo formativo pelo qual as bolsistas passaram - desde o início do trabalho na “escola A” até o final do projeto na “escola B” – no que diz respeito tanto a uma mudança de postura pedagógica, como a ressignificação de seus conhecimentos e superação dos entraves em discutir a sexualidade, o que consideramos ter sido possível a partir do trabalho realizado principalmente com o grupo de estudantes da segunda escola.

4.1 Refletindo sobre as dificuldades em discutir a sexualidade.

Entendemos que nossas trajetórias são repletas de crenças e valores que em muito influenciam nossas práticas cotidianas. Neste sentido, buscamos no presente tópico refletir sobre os entraves encontrados pelas bolsistas em discutir a sexualidade com os/as estudantes participantes do projeto. Compreendemos que suas trajetórias foram marcadas pelos discursos de verdade da sexualidade (Foucault, 1999) que as paralisava frente à discussão, havendo conseqüentemente extrema dificuldade em não reproduzi-la como discurso biológico e o modelo heteronormativo.

É importante destacarmos inicialmente que, o conceito de gênero assumido nessa pesquisa refere-se ao elaborado pela historiadora Joan Scott (2012) como sendo “a lente de percepção através do qual, nós ensinamos os significados de macho/fêmea, masculino/feminino” (p. 6). Partimos do entendimento que “uma análise de gênero constitui nosso compromisso crítico com esses significados e nossa tentativa de revelar suas

contradições e instabilidades como se manifestam nas vidas daqueles que estudamos” (SCOTT, 2012, p. 6).

Logo no início da construção do “Rio da vida”, técnica essa adotada para a realização do grupo focal com as bolsistas do projeto, essas localizaram a primeira escola em que o projeto aconteceu no segundo semestre de 2013, nomeada de “escola A”. Buscando descrever o momento pelo qual o grupo passava no início do projeto nessa escola, uma das bolsistas explicou que, a princípio tudo parecia tranquilo, pois estavam iniciando o trabalho. Porém, no decorrer da atividade, a bolsista identificou que o grupo começou a ter dificuldade com a oficina sobre sexualidade e fala sobre a necessidade de reuniões de orientação com uma das coordenadoras do NIEG, no intuito de sanar essas dificuldades. Segundo a bolsista:

Queríamos tirar a sexualidade do campo da doença, do perigo e trazer a vivência da sexualidade dos/as estudantes de outra forma, mostrar outras possibilidades de pensar a sexualidade. Porém, meio que demos uma “viajada” e fizemos outra oficina, um pouco voltada para a psicanálise. O exercício era o de pensar bem lá no interior, lá no inconsciente para se chegar às vivências da sexualidade. Nós começamos a discutir a vivência da sexualidade dos/as estudantes em vários momentos da vida, nas suas diferentes fases, em várias situações que remetiam ao prazer. Então, usamos algumas figuras, a fim de demonstrar que a sexualidade poderia estar presente no ato de comer, em coisas que a pessoa gosta, no ato de fazer um exercício físico, no ato de estudar, no ócio. Porém, dessa forma, ficou um pouquinho confuso até para eu entender a sexualidade sob este ponto de vista. Eu não conseguia remeter a sexualidade à estas coisas, eu não conseguia enxergar a sexualidade nessas coisas. No ato de construir a relatoria e depois com a construção do relatório, com as reflexões feitas, vimos que até para os/as estudantes foi muito difícil trabalhar a sexualidade a partir dessas imagens, dessa forma (Bolsista R).

Percebemos que as bolsistas objetivavam realizar uma oficina sobre sexualidade que não reproduzisse o modelo hegemônico, que não tratasse de uma perspectiva medicalizada da sexualidade e sim, que tratasse das diversas possibilidades de vivenciá-la. Porém, o que compreendemos através da fala acima é que as bolsistas reproduziram uma noção de sexualidade - que foi proposta por uma das professoras⁶ integrante do NIEG - mas que não fazia sentido para elas, não conseguiam entender a sexualidade a partir de uma visão, segundo elas, “psicanalisada” e não viam significado na didática da oficina.

Entretanto, apesar dessa ‘estranheza’ quanto à forma e ao conteúdo, não questionaram nem se posicionaram contra essa proposta, apenas a executaram. Essa reprodução acrítica, que no caso foi acompanhada inclusive de um estranhamento ou de uma dúvida intuitiva, foi profundamente criticada por Paulo Freire (2009). Para o autor, a prática educativa não pode ser realizada efetivamente por professoras que não adotam um posicionamento político e

⁶ Não nos referimos aqui às professoras das duas escolas em que o projeto aconteceu, ou seja, as professoras bolsistas. Nos referimos à uma das professoras que faz parte da coordenação do NIEG.

crítico frente as situações que acometem suas vivências cotidianas, que não realizam constantemente uma análise crítica de sua prática a fim de ressignificá-la, que entendem a educação como o processo do puro ensinar e aprender. Para tratar discutir essa formação, Freire (2009) fez uma oposição da ‘tia’ e da professora, ressaltando que no caso das mulheres, essa formação estava também determinada pela categoria gênero. Numa perspectiva fortemente marcada pelo pensamento moderno e gramsciano, Paulo Freire consegue destacar a categoria gênero na construção de uma educação libertadora, quase que conclamando as mulheres para um despertar político. Assim, apesar desse ‘despertar’ político das mulheres professoras estar limitado à sua perspectiva dialética materialista, em que classe é englobadora da categoria gênero (SCOTT, 1990), Freire dá um novo significado à metáfora da ‘tia’ no contexto da prática educativa.

Quanto à narrativa das bolsistas, pode-se analisar que essas tentaram responder com um comportamento que consideravam ser o das “boas estagiárias” e consideraram que, por haver uma pessoa - no caso a professora mencionada – com uma formação mais específica no tema da oficina, a proposta sugerida por essa deveria ser a certa. Como avaliaram que nada sabiam nem sobre sexualidade, nem sobre psicanálise, acabaram por adotar essa proposta e simplesmente a reproduziram sem questionamento, sem emitir suas opiniões.

No caso da aceitação inquestionada de uma proposta de oficina ‘psicanalisada’, pode-se entender que foi, de certa forma, um alívio quando pessoas entendidas como capacitadas – a professora e a psicóloga que faziam parte da equipe – propõem uma saída para aquela grande lacuna que se abriu e para a qual as bolsistas não conseguiam dar solução. O silenciamento frente a proposta pode ter sido assim uma confortável resolução através do saber-poder, diante da contradição que estava posta: de se proporem a fazer um trabalho tendo gênero como categoria e reproduzir concepções normatizadoras. Ao invés de superar a contradição, decidiu-se colocá-la ‘debaixo do tapete’, como diz o dito popular.

Quando indagadas sobre o porquê da dificuldade especificamente com esta oficina, a mesma bolsista disse que mesmo lendo textos, fazendo discussões nos grupos de estudo do projeto, ainda assim havia dificuldade porque, segundo ela:

Parte um pouco também de nossa formação escolar. Só discutimos a sexualidade na escola nas aulas de biologia, ligada a doenças, e mesmo lendo textos e estudando nos grupos de estudo, ainda tínhamos dificuldade e medo sobre como discutir a sexualidade com os/as estudantes (Bolsista R).

A bolsista R considera que, nesse momento, o “Rio” começa a ficar turbulento, com algumas pedras no caminho que correspondiam às dificuldades do grupo em realizar a

discussão da sexualidade. Atentando para a fala da bolsista, percebemos como ela inicialmente localiza a dificuldade em discutir a temática à sua formação escolar, e justifica que nas escolas, o debate sobre a sexualidade surge ancorado no discurso medicalizado sobre o sexo, onde se trata somente da gravidez precoce e a infecção pelo vírus HIV e outras DST, aparelhos reprodutores e métodos contraceptivos, todos esses instrumentos que visam controlar a sexualidade dos sujeitos. Nesse sentido, Guacira Lopes Louro (2000) argumenta que:

A sexualidade que “entra” na escola parece estar sitiada pela doença, pela violência e pela morte. São evidentes as dificuldades de educadoras e educadores, mães e pais, em associar a sexualidade ao prazer e à vida. Parece mais fácil exercer uma função de sentinela, sempre atenta à ameaça dos perigos, dos abusos ou dos problemas. São os possíveis riscos e danos que fornecem a pauta para as aulas de educação sexual (LOURO, 2000, p. 55).

Segundo a bolsista, haveria alguma coisa meio que ‘paralizante’ com o trabalho sobre a sexualidade e, mesmo tendo lido textos e estudado, ainda havia medo de tratar disso com os/as estudantes. Segundo Michel Foucault (1999) o discurso sobre a sexualidade não é silenciado, mas incitado e normatizado. Foucault (1999) entende que não é o silenciamento que produz a docilização e o disciplinamento dos corpos, mas sim a incitação ao discurso. Para ele, o problema não é silenciar e sim incitar determinado discurso e dizer o que é normal, o que é doença, dizer quais discursos ou falas são ou não autorizados. No caso, pode-se entender que a situação da proposta dessa oficina que ‘não deu certo’ colocou as bolsistas numa situação muito conflitiva, pois o discurso autorizado – biologizado – foi considerado ruim pela coordenação do projeto. Como lidar com um outro discurso sobre sexualidade que tratasse das suas dimensões políticas e sociais? Que tratasse da própria dificuldade de afirmar o prazer como parte da vida e denunciar suas formas de controle?

A bolsista centralizou a causa dessa dificuldade na escola ou na educação/formação escolar, retirando da narrativa outras práticas pedagógicas ordenadas socialmente. O discurso hegemônico da sexualidade, que é também um discurso pedagógico, é reproduzido por várias instituições sociais como a família, a igreja, a medicina, os meios de comunicação, as universidades, dentre outras. Segundo Foucault (1999), essas instituições produzem e legitimam os discursos de verdade que passam a ordenar a vida dos sujeitos tendo como função vigiar, regular, normatizar e controlar a sexualidade das pessoas. Jimena Furlani (2009) concorda com esse argumento de Foucault sobre a normatização e classificação dos sujeitos a partir da produção dos discursos sociais, quando explica que:

Todo saber é uma construção humana. Em meio a disputas e a relações de poder, as muitas instituições sociais, usando de seus discursos normativos, posicionam certos saberes como hegemônicos, muitas vezes, transformando a diferença “do outro” em desigualdade social. (p. 12).

É a partir dessa perspectiva da análise da produção de discursos que conseguimos entender os argumentos de Foucault (1999), no sentido de que a produção de verdades sobre a sexualidade tem como sua base a norma heterossexual e medicalizada, que é repetida em diferentes espaços sociais, inclusive no escolar. Percebemos então, como o discurso da sexualidade que perpassou a trajetória das bolsistas foi baseado na medicalização, na patologização dos corpos e na heteronormatividade e que, durante suas trajetórias de vida, a sexualidade não foi entendida como campo do prazer e campo político, mas apenas como campo biológico.

As bolsistas trazem outro elemento muito importante para pensarmos sua formação nas questões que se referem aos estudos de gênero. Vale destacar que todas as bolsistas são de cursos das licenciaturas sendo uma pedagoga, uma estudante de pedagogia e uma estudante de ciências sociais. Foi identificado por uma das bolsistas que não há nas grades desses cursos espaços disciplinares para a discussão de gênero e sexualidade. Há apenas uma disciplina que não é obrigatória para nenhum curso, mas sim optativa para as licenciaturas que é a disciplina Educação e Gênero.

Dentro da licenciatura eu não tive uma formação diferenciada sobre sexualidade e também sobre as questões de gênero. As meninas da minha sala, por exemplo, não sabem nada sobre essas questões, não temos essa formação dentro do curso, a não ser que a pessoa opte por fazer a disciplina Educação e Gênero que é optativa. Fora essa, dentro da licenciatura não há outra. Eu considero isso de extrema importância para quem faz cursos de licenciatura, porque quando chegamos à escola, na sala de aula, vamos lidar com isso o tempo todo, com essas relações de gênero, sexualidade, raça (Bolsista R).

Esse fato não está restrito aos cursos de licenciatura aos quais as bolsistas estão inseridas e não são casos isolados, pois segundo Carolina Alvarenga (2010), em uma pesquisa realizada no ano de 2008 pela organização não-governamental ECOS - Comunicação em sexualidade – para saber como/se a temática da sexualidade é contemplada nos currículos e ementas do curso de Pedagogia de universidades federais e públicas, verificou-se que a maior parte dessas, quando disponibilizam alguma disciplina relacionada à essa temática, as oferece de modo optativo. Dessa forma, os/as professores que se interessam em trabalhar essa temática, tem que buscar uma formação extra-curricular como complementação, pois em seus cursos, a temática da sexualidade é trabalhada de forma mínima (ALVARENGA, 2010).

Outra problemática que se coloca é que, a sexualidade pode estar sendo tratada a partir de várias abordagens nesses cursos de formação.

Podemos refletir aqui que, apesar da importância do tema para a formação de professores, o que se mostra é que não há nas grades curriculares das universidades orientações que remetam às discussões de gênero e da sexualidade para além dos discursos medicalizados e patologizados, cuja implicação é não fazer frente à uma pedagogia que visa normatizar, disciplinar e regular os sujeitos.

Outra dificuldade tratada pelo grupo sobre esse momento da trajetória do trabalho foi sobre a elaboração da apostila. Uma das tarefas do trabalho de extensão era escrever todo o procedimento realizado em cada oficina realizada. Esse material era utilizado pela supervisora como forma de discutir a proposta didática e pedagógica que estava sendo conduzida na prática do trabalho na escola. Todas as oficinas pedagógicas desenvolvidas no ano de 2012 foram criticadas pela supervisora e as bolsistas relataram um desgaste em reconstruir, a partir de avaliação realizada, a apostila do projeto. A maior dificuldade das bolsistas era conseguir perceber como, ao longo das oficinas, elas propunham atividades que não condiziam com a proposta do projeto⁷, ou seja, possibilitar a reflexão dos/as estudantes sobre as temáticas trabalhadas, através da utilização de metodologias participativas, conforme apontava a supervisora. Era colocado na supervisão que, durante as oficinas, eram reproduzidas práticas pedagógicas diretivas, não possibilitando o diálogo, a interação do e com o grupo de estudantes.

Sempre reelaboramos as oficinas e mesmo assim, ainda ficam coisas para trás. Acho que ficava meio automático, ou seja, de tanto “mexer” nas oficinas deixamos passar algumas coisas. Só que, quando chegamos na prática, começamos a nos lembrar da metodologia, da apostila, das atividades e percebemos que eram necessárias essas mudanças. Com as relatorias também percebemos bastante isso (Bolsista R).

Achamos que na oficina correu tudo bem, mas depois, pegávamos a relatoria e víamos que não foi bem assim, que ainda havia muitas coisas para serem modificadas, por exemplo, a postura da facilitadora na oficina, o que muitas vezes nem percebíamos (Bolsista M).

Pode-se analisar que a postura adotada pelas bolsistas até esse momento do projeto correspondia a representação daquela identidade descrita por Freire que, segundo ele, é formada através dos discursos pedagógicos difundidos socialmente, representando um ideal de professoras ordenadas por uma lógica patriarcal, que anseia por imobilizá-las no que diz

⁷ Alguns exemplos pontuais do que era proposto nas oficinas pelas bolsistas: a facilitadora da oficina solicita que os/as estudante **sentem-se de forma que fiquem de frente para a parede** em que será projetado o vídeo; a facilitadora da oficina solicita que os/as estudantes **se mantenham voltados para a parede** em que irão ser projetados os vídeos; a facilitadora **convoca** os/as estudantes a produzirem um vídeo no formato de stop motion.

respeito à disputa política de ideologias e espaços, deslegitimando posicionamentos educativos e adocicando falsamente o lugar que ocupam. Contestar e desconstruir essa identidade significa de um lado, “evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da professora, e de outro desocultar a sombra ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação” (FREIRE, 2009, p. 12).

Segundo Freire (2009), a professora entendida a partir dessa identidade aparece associada ao lar, ao doméstico, ao cuidado, ao materno, assumindo o lugar do privado e essas tarefas quase maternas, lugares e funções essas, desde sempre vinculadas à figura da mulher. Ele nos fala sobre sair desse lugar “de conforto” a que as mulheres estão sempre associadas, onde o feminino aparece como algo alienado e atravessado pela lógica patriarcal. Para Freire (2009), ao reduzir a professora à essa outra condição, o que se busca é enfraquecer a sua capacidade de luta, colocando outras tarefas que são apresentadas como principais, como o ensino de conhecimentos que são socialmente e culturalmente construídos e aceitos como verdades.

Ele busca diferenciar essa identidade de outra identidade: a das professoras, pois, para ele, “a educação é uma prática política” (FREIRE, 2009, p. 65), por isso, a professora deve adotar uma postura política e deve ter capacidade de desenvolver reflexão crítica sobre as questões que permeiam o contexto ao qual está inserida para que possa ser, não simplesmente mera transmissora das verdades impostas socialmente, mas sim questionadora dessas verdades, curiosa, crítica.

Essas colocações de Freire precisam ser relativizadas no contexto desse trabalho. Considera-se que essa discussão tem determinações históricas, ou seja, foram feitas a partir de sua perspectiva gramscianiana e num momento que a construção de uma identidade de classe ou categoria profissional era uma orientação política amplamente incentivada por todo pensamento de esquerda no Brasil. Assim, mesmo não concordando com essa desvalorização do espaço privado e doméstico, que tem sido uma das bases para as desigualdades de gênero, podemos nos apropriar de modo interessante dessa metáfora usada por ele. Mães espirituais ou tias são representações do ideal de professoras trazidas por uma lógica patriarcal que anseia por imobilizar as educadoras no que tange a disputa política de ideologias e espaços. Nessa ‘neutralização’, a questão da sexualidade sempre foi uma estratégia importante na subjetivação para as pessoas que assumiam esse trabalho. Afinal, a função desse sujeito - ao qual ele compara à professora - na educação é substituir a mãe, ou seja, que assuma uma conduta materna, “assexuada”, “respeitável” e “pura”. Segundo Heloisa Villela (2003),

O novo estatuto social feminino no magistério fez também emergir mecanismos de controle e discriminação contra as mulheres e enraizar as ideologias de domesticidade e maternagem (reforçadas pelo discurso positivista e higienista). Entretanto, como contrapartida feminina, essa ideologia foi utilizada como elemento de resistência, pois acatando tal discurso, as mulheres desimpediam o caminho para sua rápida ascensão profissional. (VILLELA, 2003, p.120)

A análise da diferença entre a professora enquanto profissional da educação e a outra identidade docilizada descrita por Freire pode ser a explicação de como, mesmo sem muitas vezes se darem conta, as bolsistas acabavam por reproduzir durante as oficinas uma pedagogia diretiva, disciplinadora, normativa. Pode se supor que o enraizamento de gênero está fortemente presente na construção da identidade de professora durante a formação em licenciatura, construindo subjetividades organizada pela lógica desse discurso que visa homogeneizar e disciplinar os sujeitos, construindo corpos dóceis, censurados (Foucault, 1999). Questões relativas a gênero e sexualidade estão a todo momento presentes e borbulhando em nosso dia a dia seja na escola, em casa junto à família, junto aos/às amigos/as, na universidade, na igreja, enfim em todos os meios sociais. E enquanto estruturante de relações de desigualdade (SCOTT, 1990) essa discussão funciona como dispositivo do discurso da moralidade, do discurso sobre o corpo, que ao incidir sobre os processos de subjetivação, vai fazendo com que os sujeitos se autocontrolem. Isso acontece de modo singular no espaço de formação didática, pedagógica e profissional.

Foucault (1999) explica como o discurso da moralidade produzido por estas várias instituições, além de controlar os sujeitos explicitamente também cria mecanismos de controle desses sobre si mesmos e sobre seus próprios corpos através dos processos de subjetivação. Por moral, diz Foucault:

Entende-se um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as igrejas, etc. Acontece dessas regras e valores serem bem explicitamente formulados numa doutrina coerente e num ensinamento explícito. Mas acontece também delas serem transmitidas de maneira difusa e, longe de formarem um conjunto sistemático, constituírem um jogo complexo de elementos que se compensam, se corrigem, se anulam em certos pontos, permitindo, assim, compromissos ou escapatórias. Com essas reservas podemos chamar código moral esse conjunto prescritivo (FOUCAULT, 1998, p. 26).

Compreendemos que a moral, entendida como um aglomerado de regras normativas e códigos de conduta, integra as relações de poder que se efetua através dos discursos que determinam essas normas, com destaque a categoria gênero. Para Furlani (2009), “são essas “verdades” que obrigaram e obrigam as pessoas a se enquadrar em padrões definidos pela normatização científica, na medida em que passam a definir a “sexualidade normal” (p. 45).

Durante a construção do “Rio da vida”, quando perguntado a que/quem as bolsistas associavam as mudanças ocorridas em seu processo de formação no que diz respeito às questões de gênero, inicialmente identificaram sua inserção no projeto, pois, segundo elas, foi o momento em que se depararam com a discussão de gênero a partir de uma perspectiva feminista que questiona relações de poder, desigualdades de gênero/raça/classe, sexismo e o patriarcado, o contrário do cenário que perpassou suas trajetórias.

Porém, em um segundo momento, essas bolsistas perceberam que mesmo buscando ir ao encontro dessa perspectiva, o que acabavam por fazer durante as oficinas era a reprodução de uma pedagogia normatizante, diretiva, disciplinadora e que havia uma intensa dificuldade em realizar a discussão da sexualidade desvinculando-a do aspecto biológico e de uma didática diretiva. Diante desse fato, concordamos com Mary Neide Figueiró (2006) ao explicar que:

A formação começa bem antes da formação inicial, pois sua formação pessoal acentuadamente religiosa e repressora, possivelmente, a mais acentuada dentre todos os integrantes, é responsável por muitas de suas atitudes conservadoras diante da sexualidade (p. 12).

Segundo as bolsistas, mesmo diante dessa formação diferenciada, ainda havia grande dificuldade em não reproduzir a sexualidade como discurso biológico e o modelo heteronormativo.

Vimos por um processo difícil de desconstrução, não só de tentar desconstruir com os/as estudantes, mas de tentar desconstruir com nós mesmas. Eu acho que esse é um processo que vai continuar, como eu disse, tem ainda muita coisa para ser desconstruída. Eu acho que entramos não sabendo discutir sexualidade, que essa é uma discussão difícil e, ao longo do processo, fomos criando estratégias, mas acho que até hoje ainda temos dificuldades (Bolsista R).

Segundo as bolsistas, quando avançaram para a segunda escola, a escola B, onde o projeto aconteceu no primeiro semestre de 2014, esse cenário se modificou e consideraram ter passado por um demorado processo de desconstrução desse discurso da sexualidade, já tão enraizado e que as paralisava frente à essa discussão. As bolsistas localizaram essa mudança, agora sim, a partir do trabalho realizado com os/as estudantes da escola B.

Então, não mudou rápido. Por exemplo, travamos de novo na hora de discutir sexualidade. Somente conseguimos desenvolver essa oficina quando permitimos que os/as estudantes falassem o que eles queriam saber sobre sexualidade e quando começamos a nos livrar dos nossos medos de falar os tão temidos assuntos, de ouvir as tão temidas perguntas dos/as estudantes. Então, só conseguimos quebrar essa barreira para discutir a sexualidade, quando estudamos o que não sabíamos, que era discutir as identidades de gênero (Bolsista R.).

Consequentemente, foi a partir do momento em que as bolsistas foram tensionadas pelos/as estudantes dessa escola a falar o que eles/as realmente queriam saber sobre sexualidade, suas dúvidas, suas curiosidades, é que elas conseguiram se livrar dos mitos⁸ e tabus⁹ que perpassaram suas trajetórias de vida e que as paralisava frente à discussão.

4.2 A experiência na escola A – retratos de uma sexualidade controlada.

A “escola A” está localizada na área urbana de Viçosa, em um bairro bem próximo ao Centro da cidade e atende do Ensino Infantil ao 3º ano do Ensino Médio. Apesar do número de estudantes ter oscilado durante as oficinas, o grupo que finalizou o projeto foi composto por onze estudantes, sendo seis meninas e cinco meninos, frequentando o 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, com faixa etária entre 12 a 15 anos.

O projeto “Superando e transformando o cotidiano escolar enquanto espaço produtor e reprodutor de desigualdades sociais e violência de gênero” teve início nessa escola no mês de agosto de 2013, sendo finalizado em dezembro do mesmo ano, ou seja, tendo duração de quatro meses.

Desde o momento da articulação, em conversa com a diretora da escola, essa informou que não havia salas amplas disponíveis para a realização do projeto e como foram disponibilizadas cerca de 25 vagas, não haveria espaço físico suficiente para desenvolvimento das oficinas. Visando sanar essa dificuldade, a professora M, que seria a professora bolsista do projeto nessa escola, sugeriu que as oficinas fossem realizadas no salão paroquial da igreja do bairro, sendo essa localizada a poucos metros da escola e de fácil acesso aos/às estudantes. Assim sendo, as oficinas passaram a acontecer nesse local, fora dos muros da escola, mas dentro dos muros da igreja. Porém, não consideramos que esse fato tenha interferido no andamento do projeto, pois, os/as estudantes se mostravam confortáveis nesse local. É um salão que fica ao lado da igreja do bairro, mas que em nenhum momento durante todo o período de realização do projeto houve algum tipo de interferência. Não houve presença de nenhum funcionário da instituição, a sensação não era de “vigia”.

⁸ Para Furlani (2009), o termo mito sexual “pode ser compreendido como o conjunto de concepções errôneas e falácias criadas a partir de rumores, superstições, fanatismo ou educação sexual falha” (p. 18).

⁹ Furlani (2009) considera como tabu sexual “os atos, palavras ou símbolos sexuais proibidos numa dada sociedade por motivos religiosos ou sociais” (p. 87), considerando ter esse tabu, um importante papel disciplinador em nossa sociedade.

Dessa forma, os temas propostos puderam ser trabalhados livremente, sendo desenvolvidas as seguintes oficinas pedagógicas: Apresentação do projeto, Gênero, Sexualidade, Diversidade musical, Construção da pauta de vídeo, Técnicas de filmagem, Relações étnico-raciais, Homofobia e LIBRAS, Tipos de Violência e Rede de Enfrentamento da Violência Contra a Mulher, Análise dos vídeos e Avaliação e discussão dos vídeos e do projeto.

A professora que acompanhou o projeto nessa escola lecionava a disciplina de Geografia na mesma, tendo participado do Programa Educacional de Atenção ao Jovem (Projeto PEAS JUVENTUDE), um programa do Governo de Minas Gerais dirigido à alunos/as das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais de Minas e que prioriza o trabalho acerca de três áreas temáticas, sendo: Sonhos e Projetos de Vida, Afetividade e sexualidade e Juventudes e Formação Cidadã. Dessa forma, essa professora possuía certa experiência em discutir a temática da sexualidade com adolescentes. Porém, o que se mostrou claro durante as oficinas e reuniões de planejamento do projeto foi que, a sexualidade abordada nesse tipo de programa não foi diferente do discurso hegemônico, ou seja, a sexualidade permaneceu embasada no discurso biológico.

Quando a professora iniciou a participação como bolsista no projeto, da mesma forma que as bolsistas, ela não enxergava formas outras de problematizar a sexualidade com os/as estudantes para além do discurso hegemônico, permanecendo com uma postura conservadora frente às discussões propostas. Consideramos que foi essa a ação que não permitiu à professora, inicialmente, ter uma intervenção que colaborasse mais com as discussões propostas pelo projeto. Era perceptível (em alguns momentos) sua insatisfação com essa situação, pois era claro o conflito de ideias que acontecia durante as discussões nas oficinas. No entanto, ao longo do processo do projeto essa professora buscou refletir sobre suas atitudes, sobre suas falas e, ao perceber outras possibilidades de problematizar as questões de gênero, buscou de alguma forma, ressignificar seus conhecimentos. Entendemos que, além dessa professora estar participando de um trabalho voltado para os/as estudantes, ela também estava, ao mesmo tempo, intensificando seu processo formativo. Para Freire (2009), a permanente formação de um/a educador/a implica uma permanente análise crítica sobre sua prática e sua constante ressignificação.

Pode-se refletir sobre alguns aspectos do programa criado pelo Governo de Minas, que surgiu a partir de uma política pública educacional visando incorporar a discussão de temas que estão presentes no dia a dia de adolescentes, dentre esses, a sexualidade. Apesar de não

termos informação sobre o curso, podemos entender que, na prática, a capacidade desse em proporcionar à professora envolvida perspectivas de ações mais efetivas para pensar a escola foi pequena. Um elemento disso é o próprio conteúdo, como já foi colocado anteriormente. Outro elemento é que esse processo não é muito diferente ao pensarmos a dificuldade dos/as professores/as em adotar os PCN's como subsídio para o material didático e de não realizarem a discussão da sexualidade para além daquela expressa nesse documento. Concordamos com Vianna e Unbehaum (2006), quando explicam que a inserção da temática da sexualidade em documentos oficiais do MEC, como por exemplo os PCN, não garantem mudanças concretas na prática dos/as professores/as, já que essa inserção aparece apenas como orientações que norteiam o trabalho, não sendo obrigatória sua adoção e não havendo uma formação que possibilite aos/às docentes romper com esses discursos.

Uma questão que se mostrou muito interessante, foi o fato da professora da “escola A” ter colocado como demanda que o projeto realizado pelas bolsistas fosse reproduzido (em forma e conteúdo), com professores/as da escola, pois, segundo ela, essas são questões que estão a todo tempo “borbulhando no cotidiano escolar”. Ela relatava como os/as próprios/as professores/as da escola reproduziam práticas preconceituosas relativas a gênero e raça, segundo ela, por não possuírem uma formação que possibilitasse essas discussões.

Torna-se importante explicitar que assumimos, na presente pesquisa, o conceito de cotidiano advindo dos estudos do cotidiano, mais precisamente com Certeau (1994), como sendo o espaço/tempo de saber e criação, de práticas e criações anônimas, de invenção, reinvenção e criação de resistências a partir do que é instituído enquanto normas e regras. Espaço/tempo onde as transformações realmente acontecem, a partir de seus praticantes (segundo Certeau (1994) praticantes do cotidiano são aqueles que nele convivem e que nele interferem). Pensar o cotidiano escolar é então pensar essas artes de fazer, essas manobras que acontecem na escola e que são praticadas por alunos/as e professores/as. Embasadas nesse conceito de cotidiano, buscamos captar as resistências (Foucault) que acontecem a partir das pequenas movimentações do cotidiano das escolas e que são realizadas por professoras e alunos/as, resistências e invenções essas, que representam as diversas maneiras desses/as se ajustarem às normas e regras que lhes são impostas e que acabam por reorganizar o cotidiano de suas práticas.

Durante a conversa do grupo focal com os/as estudantes, quando chegou o momento de discutir sobre a oficina de sexualidade, dos/as cinco estudantes presentes somente um menino e uma menina disseram ter participado dessa quando o projeto aconteceu na escola,

mas disseram não se lembrar direito da discussão realizada. Podemos entender que o fato de não se lembrarem se deu pelo modo equivocado que a noção de sexualidade foi debatida. Nela, o objetivo era discutir a sexualidade como algo mais próximo dos/as estudantes e que não reproduzisse o discurso medicalizado e de controle dos corpos. Como já abordado, as bolsistas tiveram grande dificuldade em construir uma oficina que fugisse desse discurso biológico e medicalizado.

O fato de “não ter dado certo” mostra como as bolsistas se apegaram a uma ideia confusa da sexualidade, problematizando que ela está em tudo (mas o que está em tudo não está em nada), em todos os lugares, em todas as fases da vida, mas de maneira esvaziada. Percebemos que, tanto a abordagem teórica quanto a metodologia adotada nessa oficina não fizeram muito sentido para os/as estudantes, pois, até para as bolsistas que estavam desenvolvendo a oficina, a ideia de sexualidade abordada era confusa - como foi relatado por uma delas - exatamente porque foi tratada de maneira que não problematizava as suas vivências, de forma despolitizada.

Não entendíamos a sexualidade como campo político. Trazíamos o desconforto de que falar em sexualidade era expor a nossa vida e não a sexualidade no sentido da dimensão do prazer. Não entendíamos que a negação deste é uma negação política e que há todo um histórico sobre “porquê” o corpo é controlado (Bolsista I).

Consideramos que o feedback dado pelos/as estudantes foi fundamental para pensarmos as oficinas, pois foi partir desse retorno que pudemos analisar se estas, tanto em forma quanto em conteúdo, estavam ou não condizentes com a proposta do projeto.

Além disso, entendemos que a relevância do trabalho nessa primeira escola também está no fato de que, possibilitou realizar a comparação do trabalho pedagógico desenvolvido em relação à segunda, pois, por se tratar de duas escolas em que o grupo de estudantes era bem diferenciado, permitiu à equipe dimensionar a implicação dos problemas que foram vividos pelo grupo de bolsistas e como foi possível a mudança no modo de pensar e conduzir o trabalho, ou seja, tanto do ponto vista pedagógico quanto da posição frente aos conteúdos.

4.3 A experiência na escola B – desconstruindo os tabus sobre a sexualidade e ressignificando a prática pedagógica.

A escola B está localizada na área urbana de Viçosa, no Centro mais precisamente, atendendo do Ensino Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. Em relação ao público

atendido por essa escola, os/as estudantes são, em sua maioria, advindos dos bairros Bom Jesus, Estrela, Fátima e Nova Viçosa. Os/as estudantes que participaram do projeto formaram um grupo composto quase que equiparado por meninos e meninas do 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, com faixa etária entre 12 a 15 anos, em sua maioria negros/as.

Nessa escola, o projeto “Superando e transformando o cotidiano escolar enquanto espaço produtor e reprodutor de desigualdades sociais e violência de gênero” foi desenvolvido durante quatro meses, de fevereiro à junho de 2014. Foram realizadas um total de doze oficinas pedagógicas, sendo essas: Apresentação do projeto; Gênero; Construção da pauta de Vídeo; LIBRAS; Técnicas de Filmagem; Relações étnico-raciais; Sexualidade I; Sexualidade II – Perguntas; Teatro da Rede Protetiva de Enfrentamento da Violência contra a Mulher; Patriarcado; Análise dos vídeos e Avaliação e discussão dos vídeos e do projeto.

O projeto nessa escola teve um diferencial que se mostrou muito significativo tanto para pensarmos a formação dos/as estudantes, como para analisarmos a formação das bolsistas sobre as questões de gênero. O grupo nessa segunda escola, composto inicialmente por 28 de estudantes e chegando ao final do projeto com um total de 21 foi diferenciado pois, adotou posicionamentos bem diferentes do grupo trabalhado na primeira escola. Os/as estudantes da “escola B” tinham uma questão a ser discutida sobre eles/as mesmos/as: havia meninos e meninas homossexuais que eram discriminados/as e era um grupo que estava ali porque o projeto dizia respeito a uma angústia que eles/as viviam, sobre a sexualidade deles/as.

Durante o projeto, esses/as estavam interessados em discutir as “suas identidades sexuais”, tendo opiniões já formadas e uma postura política frente à discussão. Os/as estudantes queriam conversar e sanar suas dúvidas sobre lésbicas, gays, travestis, transexuais, bissexuais, heterossexuais, transgêneros, como se caracteriza cada uma dessas identidades, quais as diferenças entre elas, como se dão as relações afetivas, sexuais, dentre outras curiosidades, pois queriam falar sobre as suas vivências. Esse contexto afetou diretamente as bolsistas, visto que essas não imaginavam (tendo em vista a experiência com o grupo da outra escola) que trabalhariam com um grupo tão diferenciado, afirmando e reafirmando a todo momento suas identidades sexuais e levando suas vivências para o espaço da oficina.

Consideramos que o trabalho realizado com esse grupo foi determinante para o repensar do trabalho pedagógico pelas bolsistas, pois essas tiveram que adotar um posicionamento crítico e abordar a discussão da sexualidade a partir de seu campo de debates e conflitos e não simplesmente reproduzir o discurso biológico já tão enraizado, exatamente

porque não era essa a discussão que interessava aos/às estudantes. Dito de outra forma, nos termos de Paulo Freire (2009), foram impelidas a romper com a identidade das tias e configurar a subjetividade das professoras.

Outro aspecto que em muito contribuiu, tanto para o repensar das práticas pedagógicas das bolsistas, quanto para que o projeto atingisse de forma satisfatória os resultados nessa segunda escola, foi a participação da professora à qual nomeamos “professora G”, pois como já bem apresentado, o edital no qual esse projeto foi aprovado previa uma bolsa para um/a docente em pleno exercício na Educação Básica. Essa lecionava a disciplina de história e era uma pessoa muito dinâmica, muito ativa na escola. A postura da professora G tinha o tom contestatório, sempre se colocando no interesse de um trabalho docente que pudesse proporcionar mudanças, dando muita ênfase nas desigualdades de gênero. Essa professora tinha muita sensibilidade das dificuldades vividas por estudantes que vivenciavam discriminação por sua orientação sexual e pelas identidades de gênero, levando-a a fazer uma seleção dos/as que mais poderiam se interessar pelas discussões promovidas pelo projeto, considerando tais vivências.

A postura dessa professora durante as oficinas era discreta, possibilitando assim, dar mais voz aos/às estudantes. Durante as reuniões de avaliação e planejamento do projeto, ela apresentava depoimentos dos/as mesmos/as sobre o que havia sido trabalhado nas oficinas, as avaliações feitas pelos/as mesmos/as, as mudanças nos comportamentos desses/as e suas dúvidas pois, em muitos momentos, estes/as ficavam envergonhados/as de perguntar. Por presenciar várias práticas homofóbicas e sexistas dentro da escola, o objetivo dessa professora, ao participar do projeto, era o de se apropriar das discussões para conseguir mediar tais situações de violência de gênero na sala de aula e levar seus/as alunos/as a refletirem sobre tais contextos.

No decorrer do projeto, foi perceptível a disposição da professora G em motivar os/as estudantes a participar das oficinas. Ela sempre dava sugestões do que poderia ser acrescentado ou modificado nas oficinas e que chamaria mais a atenção dos/as estudantes. Conversava com eles/as a cada semana sobre qual seria o tema das próximas oficinas e sempre que possível, levava as discussões realizadas nas oficinas para suas aulas. O empenho em abraçar a “causa” do projeto e divulgá-lo tão enfaticamente, auxiliou para que os/as estudantes estivessem assíduos/as e cada vez mais interessados/as nas oficinas. Mas entendemos que essa presença constante deve-se primeiramente à forma como as discussões

foram realizadas nas oficinas por meio de dinâmicas participativas, com temáticas que certamente eram de seu interesse, exatamente por fazerem parte de suas vivências cotidianas.

Enquanto educadora, durante as minhas aulas de História ou individualmente, sempre trabalho com os temas quando há oportunidade dentro do próprio conteúdo, ou quando o assunto inevitavelmente, surge entre eles/as. A experiência da oficina sobre sexualidade com os/as alunos/as foi maravilhosa. Primeiramente, a forma como foi trabalhada a oficina - a dinâmica, o vídeo, as imagens, as conversas e os debates com os alunos que se sentiram muito à vontade de discutir o tema, pois se identificaram com as facilitadoras, por serem jovens como eles. Além disso, não havia restrição ou censura (Professora G – segunda escola).

Percebemos que essa professora enxergou, a partir das discussões realizadas ao longo do projeto, a possibilidade de criar resistências (Foucault, 1999) a partir dos discursos de poder impregnados no currículo, pois mesmo essas temáticas não sendo contempladas nesse, ela criou maneiras autônomas de integrá-las às suas aulas. Essa autonomia que mencionamos, diz respeito à capacidade dessa professora de criar resistências, buscando formas de recriar o currículo e conseqüentemente, reinventar o cotidiano em suas aulas. Entendemos que não existem relações de poder sem resistências, já que “essas são mais reais e eficazes quanto mais se formem ali mesmo onde se exercem as relações de poder. (...) a resistência é compatriota do poder, ela é, como ele, múltipla e integrável a estratégias globais” (FOUCAULT, 2003, p. 249).

As formas encontradas pela professora G para inserir em suas aulas temáticas que não faziam parte do currículo da escola, convoca a necessidade de destacar o conceito de currículo educacional. Segundo Silva (1999), é através do currículo que a escola atua ideologicamente, podendo essa atuação se dar de forma direta (através das disciplinas curriculares), e de forma indireta (através do que podemos chamar de currículo oculto – esse em geral, está ligado ao ensino da obediência e do ajustamento, ao ensino de como ser homem e ser mulher, ao ensino de certos tipos de comportamentos desejáveis a partir da organização do espaço escolar, a partir do tempo escolar, ensina rituais, regras, normas, disciplina, exerce práticas de controle – podendo ser muitas vezes não tão oculto, ou seja, não tão implícito). Atua também na reprodução do processo de discriminação, pois “o currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante; o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos” (SILVA, 1999, p. 46).

Então, o currículo não apenas está ligado à transmissão de conhecimentos objetivos, às disciplinas curriculares, mas ele se mostra como um lugar onde são produzidos significados sociais, em que esses estão diretamente relacionados às relações de desigualdade e poder.

Então, o currículo é uma questão de poder, pois selecionar um conteúdo em detrimento de outro se mostra uma prática de poder. A partir disso, entendemos que o currículo escolar não simplesmente produz e transmite conhecimentos, mas ele também produz sujeitos dóceis, disciplinados, produz identidades de classe, de gênero, de etnia e essas relações são produzidas por meio de relações de desigualdade e poder (LOURO, 1997). Juntamente com muitos outros discursos, “o currículo nos faz ser o que somos” (SILVA, 1995, p. 196).

Partindo desse entendimento sobre o currículo educacional compreendemos que, muitas vezes, os/as docentes – assim como as bolsistas do projeto fizeram na escola A - se esquivam das curiosidades e inquietações dos/as estudantes, não respondendo às perguntas que geralmente geram constrangimento, pois há um tabu estabelecido que impede a fala sobre determinados assuntos em detrimento de outros. Dessa forma, vale lembrar a discussão da construção do currículo, uma vez que nesse processo, são escolhidos os assuntos e as formas como podem e devem ser falados. Na relação saber-poder, determinados assuntos ficam fora do planejamento das aulas onde

[...] os adultos resguardam-se da discussão sobre os afetos, os desejos, os rituais e as fantasias e procuram manter a sexualidade, sempre que possível, sob um enfoque estritamente informativo e científico, isto é biológico. Travadas por estes limites, muitas das inquietações e dúvidas que mobilizam as crianças e os jovens deixam de ser expressas e só podem ser contempladas no interior dos seus próprios grupos. As dificuldades dos adultos em lidar com a sua sexualidade acabam por produzir uma muralha de constrangimento e de omissão. (LOURO, 2000 p. 56).

Mas podemos também entender este currículo como um processo de produção, pois não depende simplesmente de como ele é constituído e o que apresenta como legítimo, mas dos usos que se faz dele na prática e o que ele nos faz. Ou seja, apesar de toda relação de poder embutida no currículo, ao agirmos sobre esse (por exemplo, os usos que um/a professor/a faz dos materiais didáticos recebidos) pode ser feito o movimento de subversão - o currículo pode se tornar um território contestado, pois “através deste processo de contestação as identidades hegemônicas constituídas pelos regimes atuais de representação podem ser desestabilizadas e implodidas” (SILVA, 1995, p. 201). Assim, pode-se contestar as representações de raça, gênero e classe presentes no currículo. Esse movimento pôde ser identificado na professora, pois essa buscava meios de trazer à tona discussões que não são legitimadas no currículo escolar. Essa passou a assumir cada vez mais sua postura contestadora a partir do momento em que assumiu a tarefa de levar para suas aulas as discussões que perpassaram as oficinas e que não faziam parte do currículo oficial da escola, mas que estavam presentes no cotidiano dos/as estudantes e que faziam parte de seu contexto

e de sua trajetória. Consideramos que essa postura adotada pela professora G também foi muito importante para que as bolsistas pudessem repensar suas práticas pedagógicas, bem como a postura até então por elas assumida.

Compreendemos então, que o currículo é repleto de discursos que determinam quais conhecimentos são legítimos e quais não são, o que é relevante de ser conhecido e o que é descartável, o que é moral e o que não é, quais são as vozes autorizadas, “quais grupos sociais podem representar a si a aos outros e quais podem ser apenas representados ou totalmente excluídos de qualquer representação” (SILVA, 1995, p. 195). Talvez por esse fato de o currículo determinar o que é ou não autorizado a ser dito, a ser legitimado, foi que, nessa segunda escola, a demanda dos/as estudantes foi pela construção de uma oficina que pudesse discutir as identidades de gênero, pois, como sabemos, essa é uma discussão que não é legitimada no currículo educacional.

Consequentemente, as discussões sobre as identidades e sobre a homofobia foram as mais ressaltadas nas redações construídas pelos/as estudantes sobre o projeto na ocasião de sua finalização, exatamente por ser uma demanda advinda do grupo e que em momento algum havia sido pensada a construção de uma oficina que discutisse as identidades de gênero pela equipe do projeto, possivelmente pela sua própria dificuldade em falar sobre a sexualidade.

A construção dessa oficina foi um momento de grande turbulência, mas também de superação para as bolsistas, justamente pelo medo e pela dificuldade em falar abertamente sobre a sexualidade sem censurá-la, sem normatizá-la, sem reprimi-la, sem realizar o controle dos corpos.

Adaptamos as oficinas de acordo com o público, com as vivências dos estudantes e, mesmo depois de conhecê-los, ainda temos que adaptar uma coisa aqui outra ali (Bolsista I).

Temos que tentar entender qual é o processo daquele grupo, a vivência de cada um, quem ali sofre homofobia, conhecer aquele sujeito. Tudo isto faz parte de um processo (Bolsista I).

Podemos considerar a construção dessa oficina como sendo o ponto central para pensarmos a reconfiguração do trabalho pedagógico desenvolvido no projeto, pois a partir da sua realização, as bolsistas quebraram as barreiras, os medos que as impediam de falar mais abertamente sobre a sexualidade, tendo a possibilidade de ressignificar suas práticas. Percebemos assim, a importância da prática pedagógica enquanto embasamento para o processo formativo.

É por meio das discussões que as visões de mundo se manifestam e podem ser questionadas, desmitificadas e, assim, abrir espaço para um novo conhecimento que

leve a uma nova ação. Não se trata de um diálogo compreendido como mera “troca de palavras”, mas de uma relação que se funda na capacidade de ouvir, questionar e de provocar a uma nova práxis, não imposta ou “repassada”, mas construída por essa relação dialógica (GROPPO, 2013, p. 24).

Assumir o posicionamento pelo enfrentamento do modelo heteronormativo e discutir a sexualidade é um desafio permanente e muito complicado, porque desconstruir as questões de gênero significa trabalhar com a desconstrução de valores enraizados nas pessoas e nas relações. Essa situação se acentua no espaço escolar, marcado pelo discurso pedagógico de forma tão direta. A formação das bolsistas foi historicamente organizada pelos marcadores de gênero, em que o foco foi o controle de seus corpos e de suas sexualidades.

Consideramos que, ao estabelecer um outro tipo de relação, não mais com aquele sujeito apolítico, acrítico, reprodutor das verdades socialmente construídas, mas sim com profissionais comprometidas com uma educação contra hegemônica, o grupo de estudantes dessa escola permitiu que as bolsistas ressignificassem sua prática.

Sobre a sexualidade, eu acho que fica muito claro que, para as próximas escolas devemos sempre ouvir os/as alunos/as, porque tivemos tanta dificuldade em construir a oficina de sexualidade e tudo se resolveu através de um simples bate papo sobre o que os/as estudantes queriam saber sobre, assim acabaram as dúvidas. Nós os ouvimos (Bolsista M.).

Essa coisa de não poder falar acaba incitando a curiosidade ainda mais, aí simplesmente vamos e falamos (Bolsista R.).

Percebemos a importância dada à realização dessa oficina tanto para as bolsistas, como para os/as estudantes e a professora. Pensando nas bolsistas, fica nítido o enfrentamento de seus medos e vergonhas em falar sobre a “sua” sexualidade, pois até então, só viam possibilidades de realizar essa discussão remetendo ao discurso biológico. Por meio das falas dos/as estudantes em suas redações, esses/as demonstraram como a oficina atendeu às suas expectativas, possibilitando a reflexão sobre as identidades de gênero e a violência sofrida pelas identidades consideradas ilegítimas, que são tidas como desvios dentro da norma heterossexual, sendo naturalizadas as violências contra elas.

4.3.1 Sexualidades controladas: possibilidade de criação de resistências em meio a relações de poder.

Durante as oficinas com os/as estudantes da escola B, vários foram os momentos em que esses/as falaram sobre situações preconceituosas vivenciadas, tanto advindas de

familiares e amigas/os, como dentro da escola pelos/as próprios/as professores/as. Uma estudante fez o seguinte relato: “por eu ser lésbica, as meninas vão trocar de roupa perto de mim e dizem que eu vou ficar querendo. Muita gente na minha família me trata com indiferença, mas eu sou e vou continuar sendo assim” (Estudante G). Dessa forma,

[...] a sexualidade “normal” é a heterossexual; mais do que isso, ela é concebida como a única forma “natural” de sexualidade. Homens e mulheres homossexuais ou bissexuais estão fora da norma, são desviantes, doentes ou pervertidos. A referência heterossexual também marginaliza aquelas e aqueles que vivem a sua sexualidade sozinhos, sem parceiros, ou que transitam de uma forma de sexualidade à outra. Uma infinidade de teorias médicas, psicológicas e religiosas é acionada para reconduzir essas mulheres e esses homens à posição “correta” e “sadia” - a heterossexualidade (LOURO, 2000, p. 42).

No que diz respeito à igreja e sua influência no exercício da sexualidade, uma estudante disse que “em nossa sociedade, mesmo dentro da religião, foi instituído que homem é para mulher. Deus criou Adão e Eva e não Adão e Marcelo” (Estudante K). Sobre isso Foucault explica que, ao colocar o sexo em discurso, há um regime de poder-saber-prazer que teve a confissão religiosa como um meio de transmissão e regulação. Nela foi incentivado que se contasse os detalhes sobre a sexualidade do indivíduo e esse recurso não foi usado para o locutor que relata seus pecados, mas para o ouvinte que examina e controla os usos do corpo. Isso se justifica pelo fato de que o essencial não é saber o que dizer ao sexo, mas sim lhe formular interdições, chegando o poder, dessa forma, às mais individuais das condutas (FOUCAULT, 1999). A fala da estudante demonstra como a religião, através dos discursos que produz, exerce forte influência sobre a normatização da sexualidade e sobre a padronização da identidade heterossexual.

Situações explícitas de discriminação foram contadas durante as oficinas, como o fato de uma professora da escola chamar a atenção durante a aula de uma estudante que é lésbica porque estava abraçada com outra amiga, dizendo “você pode fazer essas coisas lá fora, mas dentro da sala não pode!”. Outro fato diz respeito ao estudante que era hostilizado pelos/as colegas por ter um comportamento considerado “afeminado”, e que relatava já nas primeiras oficinas que seus/as colegas faziam piadas, jogavam indiretas, o chamavam de “bichinha”, de “boiola”. Segundo Guacira Lopes Louro (2000), “as sociedades constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens” (p. 9).

Em nossa sociedade, como bem sabemos, a norma instituída tem como referência o sujeito masculino, branco, heterossexual. Deste modo, todos/as os/as que não se enquadram à

essas características, à esse padrão, são considerados/as diferentes. Sobre a homofobia, Louro (2000) explica que essa prática é sim, ensinada e praticada na escola e se manifesta através de atitudes como “desprezo, afastamento e imposição do ridículo” (p.29). Assim, consideram que um menino não pode ter características tidas como femininas, pois se as tiver, será considerado um desvio e será julgado e violentado por isso. Paula Regina Costa Ribeiro (et. al, 2009), compreende que “a diferença é entendida de forma relacional a partir do reconhecimento do “outro”, daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos” (p. 185). Parte daí, muitas vezes, o medo em assumir sua sexualidade perante a família ou os/as colegas, por medo dos julgamentos, dos juízos de valor e das violências que podem sofrer.

A parte que me chamou mais atenção foi do vídeo em que o César¹⁰ despreza o filho por ele ser gay. Eu entendi que há pessoas que tem medo de se assumir, porque há pessoas que praticam a homofobia. É isto que vou levar para a vida toda, dizendo não ao preconceito (Estudante M).

Vi melhor o que os homossexuais gays, lésbicas, transexuais, etc., passam todos os dias, o tanto de preconceito que eles sofrem (Estudante).

Percebemos que esses/as estudantes encontraram nas discussões proporcionadas pelo projeto um espaço importante para suas narrativas enquanto gays, enquanto lésbicas, um espaço onde as falas foram possíveis, onde o que se buscava era a desconstrução da ideia de uma identidade fixa, normatizada e padronizada. Ao final do projeto, o estudante que era hostilizado pelos/as colegas disse o seguinte:

A partir de agora vamos estar mais conscientes de nossos atos. Tem muita coisa que acontecia comigo antes e que não acontece mais. (Estudante R).

O mais importante que eu achei é que tinha uma colega lésbica e que tinha vergonha de assumir a sua sexualidade e na oficina de sexualidade, ela assumiu o seu jeito abertamente para todos, isso foi muito bom pra que ela perdesse a vergonha (Estudante L).

Esse processo de discussão e reflexão sobre as identidades, aconteceu no decorrer do projeto, de modo cada vez mais intenso, em virtude do reconhecimento por parte dos/as estudantes do espaço das oficinas como lugar de discussão política, lugar em que podiam falar sobre suas vivências, espaço de problematização sobre as identidades sexuais e sobre as desigualdades de gênero.

Vi que o preconceito é errado e magoa as pessoas, aprendi a respeitá-las, seja qual for a escolha sexual delas. Percebi que homofobia não é legal e às vezes, tudo que

¹⁰Personagem fictício da novela da Rede Globo “Amor à Vida”.

precisamos é de um pouco de carinho, amor, uma amizade verdadeira, apoio de nossa família ou alguém que simplesmente nos entenda (Estudante B).

Percebemos que, esses/as estudantes mesmo tendo sua sexualidade sob constante controle e vigilância, encontravam meios de “burlar”, de subverter a regulação e a normatização a que estavam a todo momento impostos/as, fazendo da escola um lugar de resistências, um lugar da transgressão dessas regras. É importante nos atentarmos ao fato de que, por mais que se tente invisibilizar as diferentes sexualidades, os sujeitos não são sempre passivos e por isso estão constantemente criando experiências de resistências e re-inventando suas práticas. Exemplo disso, foi quando as adolescentes que se assumiram lésbicas foram proibidas de se abraçarem e se relacionarem dentro da escola e que, mesmo diante da proibição, criaram mecanismos de se encontrar, mesmo que em espaços mais escondidos da instituição, como nos finais dos corredores e nas áreas atrás dos muros da escola. Se o controle fica explícito, se suas identidades eram consideradas ilegítimas, desviantes, intoleráveis, continuavam a assumi-las e a reafirmá-las, cada vez com mais intensidade. Nesse sentido, concordamos com Angela Francisca Fiorio (et. al. 2012) ao explicar que “a crença de Certeau, na força das práticas cotidianas, aponta-nos as possibilidades de escapular da imposição dos modelos hegemônicos, por meio da invenção de outros modos de fazer e viver, por apostar nas práticas como uma ação de ordem política” (p. 584).

Identificamos então, através da figura desses/as estudantes, como a escola se mostra um lugar de criação de resistências. Foucault (1999) explica que os termos resistência e poder não se encontram em relação de exterioridade, ou seja, “que onde há poder há resistência” (p. 91). Segundo ele, se existe o poder em uma extensa rede de relações, também os pontos de resistência vão se apresentar em multiplicidade, se fazendo presentes em todas as redes de poder. Na concepção de Foucault não se deve falar em resistência, mas sim em resistências (no plural) que para ele são casos únicos sendo, “possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder” (FOUCAULT, 1999, p. 91).

Refletindo sobre o controle e vigia dos corpos das meninas na escola, podemos mencionar uma oficina realizada em que a supervisora da instituição se aproximou da professora G e a questionou sobre o tema da oficina (que era racismo), pois, segundo ela, tudo deveria ser passado primeiramente pelo seu conhecimento. Entretanto, antes do projeto ser iniciado nessa escola, foi entregue à mesma, uma cópia explicando objetivos, temáticas a serem desenvolvidas e metodologia. Além dessa fala da supervisora evidenciar que não havia

sido feita a leitura do documento, explicita também que havia uma “necessidade de controle e vigia” do que era falado, por parte da direção escolar. O que alimenta essas práticas são as produções do discurso pedagógico hegemônico (Foucault, 1999), que se apresenta como um dos dispositivos do disciplinamento dos corpos e da multiplicação da normatividade da sexualidade no espaço escolar.

Outra situação que aconteceu na escola - e que foi evidenciada em duas redações construídas pelos/as estudantes - foi o fato de que, por duas ou três vezes, a diretora da escola chamou a atenção de algumas estudantes que estavam usando shorts para participar das oficinas. O argumento utilizado pela diretora era o de que, mesmo não sendo em horário de aula, as estudantes deveriam se vestir de forma correta para frequentar a escola, que a regra era usar o uniforme, mas que não precisavam usá-lo, porém, não poderiam usar nem saias, nem shorts.

Não gostei da diretora e da vice-diretora reclamando sobre o short, pois isso contradizia o que era discutido no projeto (Estudante K).

A coisa que eu não gostava era que não podia vir de short (Estudante L).

Para Foucault (1999), o discurso pedagógico está presente e articulado aos discursos médico, religioso e jurídico, regulando como os sujeitos devem se comportar, quais são as palavras e práticas permitidas. Quando Foucault (1999) se refere a formulação de interdições, podemos recorrer às figuras da supervisora e da diretora escolar que nos possibilitam entender que, embora fale-se publicamente sobre sexo e sexualidade, também abertamente se afirma que sexo é algo que se deve “gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga, se administra” (FOUCAULT, 1999, p. 27).

A partir de todo o exposto, entendemos que a proposta para a realização de um trabalho visando a discussão e a problematização de gênero e de sexualidade com estudantes de escolas públicas através de oficinas pedagógicas, pressupôs que as pessoas encarregadas de tal demanda, ou seja, as estudantes de graduação bolsistas do projeto, assumissem uma postura profissional, porque somente assim, conseguiriam entrar no debate sobre as desigualdades e não permaneceriam como meras reproduzidas de conhecimentos alienados, vistos como verdades absolutas. Por adotarem essa postura, os/as estudantes dialogaram, problematizaram, trouxeram suas vivências e expuseram suas experiências pessoais, porque se sentiram à vontade para falar, porque perceberam o espaço das oficinas como um espaço onde as coisas podiam ser ditas, sem certo nem errado. O que foi levado para as discussões foram assuntos

que não poderiam ser ditas seja na escola, seja em casa com a família, ou em outras instâncias que buscam a todo momento ordenar a vida dos sujeitos através dos discursos pedagógicos que produzem.

Entendemos que, ao adotarem uma outra postura, as bolsistas acabaram por horizontalizar as relações com os/as estudantes. Essa horizontalidade foi possível primeiramente, porque as bolsistas não eram as professoras da escola, então, o compromisso assumido não era com a instituição escolar e sim com os/as estudantes. A escola se mostrou como uma ponte entre o projeto e os/as estudantes. Segundo, por que essa capacidade de horizontalizar ocorreu por meio do trabalho desenvolvido através de oficinas pedagógicas e do seu próprio conteúdo. A reflexão proposta a partir das oficinas articulou emoções, vínculos e experiências e pôde proporcionar efeitos de mudança na realidade do grupo.

Portanto, “no grupo busca-se promover a interação, a comunicação, a palavra livre, a elaboração de sistema de valores, atitudes e relações que nele vigoram” (AFONSO, 2005, p. 18). Assim, ao serem problematizadas questões de gênero e de desigualdades a partir do trabalho com oficinas pedagógicas, buscou-se realizar o exercício da alteridade e não do respeito, pois, “o risco é que o respeito e o reconhecimento da diferença se reifiquem numa espécie de mera “celebração da singularidade” ou de elogio à diferença, frequentemente estetizada e quase invariavelmente engessada” (JUNQUEIRA, 2009, p. 400). Segundo o autor,

Tão ao gosto dos bem-pensantes, a insistência em ver o “diferente” a partir de prismas da idealização ou do exotizismo (ou pior, da higienização normalizadora) significa desejar mantê-lo a uma distância segura, produzindo um “outro sem alteridade”, sem possibilidades de tensionar, dócil, domesticado, conveniente, subalterno e, sobretudo, previsível (JUNQUEIRA, 2009, p. 401).

No entanto, podemos pensar em uma terceira perspectiva que não visa nem horizontalizar, nem verticalizar as relações, mas sim transversalizá-las, entendendo que nos encontros com os/as adolescentes, durante as oficinas, buscou-se discutir a questão da desigualdade de gênero e as diversidades e não simplesmente criar um espaço de tolerância, onde se aprende a aceitar o outro como ele é. A ideia da transversalidade vai além dessa tolerância. Ela visa problematizar a desigualdade, entendê-la, reconhecer o outro enquanto sujeito de direitos, refletir sobre o “outro” e não simplesmente aceitá-lo como diferente. Corroboramos com a seguinte observação realizada por Tomás Tadeu da Silva:

Apesar de seu impulso aparentemente generoso, a ideia de tolerância implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra “tolerância”. Por outro lado, a noção de “respeito” implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as

diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas “respeitá-las”. Do ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder. As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção. [...] Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão (SILVA, 1999, p. 88).

Entendemos que se faz necessário não somente aceitar a diversidade, mas pensar reflexivamente sobre ela e sobre as relações de poder que estão aí imbricadas. Podemos então dizer que essa perspectiva transversal foi a que direcionou todo o trabalho realizado com os/as adolescentes.

Finalizando a dinâmica “Rio da vida”, uma das bolsistas disse uma frase que acreditamos caracterizar bem esse constante processo formativo pelo qual passaram e que vai continuar:

Eu acho que o “Rio” vai seguir, com certeza vão haver outras turbulências, não vai parar por aqui porque nós vamos para outras escolas e vamos lidar com outras realidades. Eu acho que é isso, o processo formativo é contínuo. O “Rio” vai e vai, toda vida (Bolsista R).

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, nosso objetivo foi analisar como as práticas pedagógicas que se propõem a discutir gênero em espaços escolarizados são influenciadas por diferentes diretrizes de políticas públicas de gênero e educação, tendo como recorte empírico o projeto de pesquisa “Superando e transformando o cotidiano escolar enquanto espaço produtor e reprodutor de desigualdades sociais e violência de gênero” e como sujeitos da pesquisa as bolsistas, professoras e estudantes de duas escolas públicas envolvidos/as no citado projeto. Ficaram visíveis no decorrer desse projeto as dificuldades e os entraves encontrados pelas bolsistas em realizar, durante as oficinas pedagógicas, a discussão de gênero e sexualidade para além do discurso hegemônico.

Para construirmos nosso problema de pesquisa, tivemos que percorrer um caminho teórico no intuito chegarmos às possíveis causas desses entraves que em muito influenciaram a realização do trabalho pedagógico no citado projeto. O ponto inicial desse caminho foi realizar uma análise sobre as perspectivas que orientaram as discussões do projeto realizado com estudantes de escolas públicas, sendo essas advindas dos movimentos de mulheres e movimentos feministas, pois o NIEG é um núcleo feminista. A partir de tal análise, entendemos a importância desses movimentos para a consolidação da agenda de gênero no Brasil, principalmente a partir da criação da SPM. Mostrou-se então necessário identificar o que seria essa agenda de gênero na educação e quais as diferentes diretrizes de políticas públicas de gênero e educação no Brasil, a partir do qual identificamos o Ministério da Educação e a Secretaria de Políticas para as Mulheres como sendo os dois grandes ordenadores dessas políticas. Percorrendo tal caminho, chegamos então ao fio condutor do projeto que orientou o recorte empírico desta pesquisa, ou seja, as políticas de gênero na educação. A partir desse percurso teórico, chegamos ao nosso problema de pesquisa, qual seja, buscar apreender a tensão que se instaurou no momento de realização do trabalho pedagógico do citado projeto de pesquisa.

Todo o processo de análise realizado nessa pesquisa permitiu-nos compreender o quão inevitável é pensar que, na formação inicial das licenciaturas há uma enorme lacuna enquanto política educacional para currículos. Constatamos, a partir de nossa revisão bibliográfica, que as políticas e programas do MEC com perspectiva de gênero carregam uma série de distorções. Como as questões de sexualidade e desigualdades de gênero têm sido incorporadas nos grandes documentos de educação apenas devido aos acordos e compromissos

internacionais assumidos, não é garantida sua “chegada” às escolas, ou então, chegam de forma desarticulada, pautando a abordagem de gênero e sexualidade em discursos medicalizados e biologicistas.

Nesse sentido podemos pensar: até que ponto as normatizações dialogam diretamente com as práticas escolares, ou seja, como essas políticas chegam às escolas? Pois, não se trata de simplesmente inserir nos documentos, como já foi dito, a perspectiva de gênero e sexualidade apenas como “adereço”, mas sim problematizar se os/as responsáveis por levar essa discussão para as escolas, para as salas de aula, conseguem fazê-la sem que sejam meros reprodutores desses discursos hegemônicos.

Percebemos, que no momento de proposição e elaboração das políticas educacionais com perspectiva de gênero, a realidade cotidiana das escolas e das relações que se fazem e se refazem nesse espaço não é totalmente apreendida. Assim, quando as questões de gênero são contempladas nessas políticas, sua abordagem geralmente aparece acoplada à sexualidade pautada em um discurso biologizante, que visa realizar o controle dos corpos, normatizar e padronizar, não sendo priorizada a discussão das desigualdades de gênero e das outras tantas formas de vivências da sexualidade.

Em que pese todo um conjunto de políticas públicas e ações envolvendo as questões de gênero e diversidade na escola e na sociedade, pesquisas recentes indicam um contexto adverso nas escolas, marcado por preconceitos e discriminações historicamente constituídos como parte de uma realidade, que temos de: reconhecer, conhecer, desvelar e compreender, como condição para sua superação (PAZ, 2014, p. 58).

Segundo a professora da “escola B”, “não há capacitação sobre a sexualidade para as/os educadoras/es por parte dos órgãos institucionais responsáveis pela educação, no seu sentido mais social, e quando há, são espaços de formação curtos e sem continuidade” (Professora G). Além disso, ela considera que as discussões sobre sexualidade na escola não ultrapassam as pautas da gravidez na adolescência e das DST, o que reforça a predominância do discurso medicalizado associado ao pedagógico. Ainda segundo ela, gênero e sexualidade não aparecem como temas importantes a serem trabalhados nos cursos de formação realizados pelo sistema educacional seja inicial, seja continuada e por essa falta de capacitação, esses/as professores/as continuam a reproduzir discursos pedagógicos já tão enraizados socialmente. Essa compreensão da professora G vai ao encontro da análise de Ana Paula Sefton (2013), ao afirmar que “se as políticas para as diferenças têm como objetivo penetrar espaços de socialização como a escola e permear as práticas docentes, é preciso, de forma objetiva,

consistente e sistemática promover sua presença de maneira cotidiana na escola e nos centros de formação de professores” (p. 36).

Ao analisarmos a fala da professora G, podemos pensar sobre o que é ou não considerado importante de estar presente nos cursos de formação continuada, quais são os conhecimentos legitimados (SILVA, 1999), o que pode e o que não deve ser abordado. Percebemos também, que as questões de gênero e sexualidade têm sido abordadas nos cursos direcionados a esses/as profissionais – quando há essa abordagem –, de forma simplista e essencialista. Propostas de capacitação em cursos “curtos e sem continuidade” pouco tem contribuído para uma formação para os/as professores/as que têm que discutir gênero na sala de aula.

A partir da construção do estudo de caso “De ‘tias’ à pedagogas: repensando e ressignificando as práticas pedagógicas”, compreendemos que determinantes pedagógicos e políticos afetaram o processo formativo das bolsistas, no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade. Consideramos que as bolsistas conseguiram enfrentar suas dificuldades em falar de forma simples e clara sobre a sexualidade, problematizar com os mitos e tabus (Furlani, 2009) que perpassaram suas trajetórias e analisar suas práticas pedagógicas, a partir do momento em que se perceberam agenciando a referência da identidade de educadora que Freire (2009) apresentou através da metáfora das “tias”.

Concordamos com Freire (2009) ao considerarmos que a professora/pedagoga se emancipa quando sai da posição da “tia”, ou seja, quando se volta para o questionamento das verdades impostas socialmente que discriminam, que excluem, que normatizam e que acabam por naturalizar as diferenças sejam elas de gênero, raça ou classe. Percebemos, a partir das falas das bolsistas, que tanto os espaços de formação e reflexão como os grupos de estudo e as próprias oficinas, auxiliou-as a constatar que em sua trajetória foram “vigiadas”, em sua condição feminina, trazendo marcas nos corpos de controle e manutenção da lógica heteronormativa que são individuais/pessoais, mas também coletivas, evidenciando o lugar de disputa política.

Por sua vez, a disposição de assumir a responsabilidade de explorar e construir uma outra formação, a de professoras/pedagogas no sentido transformador e político, teve como dispositivo fundamental o contato com o grupo de estudantes da segunda escola. As bolsistas constataram que a maioria das disciplinas cursadas nas licenciaturas não faz a discussão desse cotidiano escolar enquanto espaço político. Ao contrário, compreendemos então que, a mudança de postura assumida pelas bolsistas “de “tias” a pedagogas”, esteve diretamente

associada ao trabalho realizado na “escola B”, mais especificamente, devido ao grupo de estudantes que participou do projeto nessa segunda escola, que se mostrou um grupo diferenciado e que possibilitou às bolsistas realizarem processos de reflexão e conseqüentemente, ressignificação de suas práticas pedagógicas. Segundo uma delas “... chegamos ao final do trabalho nessa segunda escola mais maduras no que diz respeito a formação teórica e prática sobre sexualidade. Chegamos mais seguras, conseguindo nos livrar dos medos que lá atrás eram uma barreira e nos paralisava” (Bolsista R). Entendemos que a mudança de postura adotada pelas bolsistas começou a acontecer a partir do momento em que passaram a ouvir os/as estudantes, falando o que eles/as queriam realmente saber sobre gênero e sexualidade de forma clara, simples, direta.

O acompanhamento do processo de trabalho das bolsistas no projeto mostrou que mesmo com uma opção clara e consciente de uma prática pedagógica que propusesse discutir as desigualdades e discursos heteronormativos, essa não é uma tarefa fácil. Para esse grupo de futuras professoras, a formação nesse campo exigiu rever mais que conceitos; foi preciso rever concepções de educação, metodologias e a própria identidade de professora que estavam tecidas pelos marcadores de gênero e por práticas pedagógicas naturalizadas por lugares de saber-poder. Assim, incorporar a categoria gênero – assim como raça/etnia – na formação pedagógica é muito mais do que acrescentar uma disciplina ou uma unidade programática. A própria identidade das pedagogas e professoras está tensionada pelos marcadores de gênero. Em conformidade com Cláudia Vianna (2012) o que percebemos é que “prevalecem as dificuldades em romper com os padrões tradicionais a respeito das identidades de gênero, mas também ganham espaço tentativas de ressignificação das concepções docentes para além da heteronormatividade no trabalho pedagógico” (p. 133).

Comprendemos que políticas educacionais com perspectiva de gênero somente serão eficazes quando fizerem parte do contexto e da realidade concreta dos sujeitos que atuam no espaço escolar e que as efetivem na prática cotidiana das escolas. Concordamos então que há sim, políticas e programas que contemplam as questões de gênero e que são elaboradas no campo da escolarização formal, porém esses não dão conta de atender às dificuldades encontradas pelos/as professores/as no cotidiano da escola. Percebemos que “os mecanismos de controle social ainda têm peso na construção de novos sentidos sobre a sexualidade e influenciam as políticas e as práticas educativas” (VIANNA, 2012, p. 138).

A partir do exposto, concordamos que quem tem feito o trabalho de articular e tensionar para que as questões de gênero façam parte das ‘grandes questões’ da educação

brasileira é a Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM). Porém, por se tratar de outro campo que não o da escolarização formal, a SPM não consegue adentrar diretamente o espaço escolar, mas efetiva, mesmo que parcialmente, políticas de gênero na sua função articuladora com outros ministérios, via editais para organizações da sociedade civil e instituições de ensino superior.

Consideramos esta uma pesquisa ainda não finalizada, pois percebemos a necessidade de dar continuidade a esse trabalho de análise, reconhecendo termos ainda muitos caminhos a percorrer, pois avaliamos que muitas análises ainda precisam ser amadurecidas. Essa avaliação se dá através de nosso entendimento que, estruturar a relação entre as práticas pedagógicas e as políticas públicas de educação e gênero é um processo muito dinâmico e bastante complexo.

Contudo, considerando-se o que foi observado, percebemos que o grande desafio para as políticas públicas educacionais atuais é encontrar estratégias para incluir no currículo escolar e não menos importante, na formação docente, gênero e sexualidade para além de um discurso biológico (VIANNA; UNBEHAUM, 2006). Concordamos com Cláudia Paz (2013) ao explicar que o objetivo da formação continuada não deve se o de simplesmente aprofundar o conhecimento sobre temas já definidos, mas esse deve ser um “momento de reflexão sobre hierarquias, sexismo, proletarização, individualismo etc., voltada para o combate de determinadas práticas sociais como exclusão, homofobia, racismo, segregação etc., criando projetos de intervenção social” (PAZ, 2013, p. 3).

De modo geral, a escola e os/as profissionais da educação estão ainda pouco preparados/as para lidar com a diversidade e com as questões de gênero (VIANNA e UNBEHAUM, 2004). O que podemos perceber é, que as políticas educacionais ainda não têm dado a devida atenção (no que é proposto para o sistema educacional em todos os seus níveis e modalidades de ensino) às questões relativas a gênero e diversidade sexual.

Dessa forma, entendemos a importância da inclusão das questões de gênero e sexualidade nas políticas educacionais com perspectiva de gênero para além dos discursos hegemônicos, uma vez que a educação formal hoje não pode mais ter o caráter de reprodutora de desigualdades sociais e de mera transmissora de conhecimentos ordenados historicamente, pois esses foram tecidos em relações desiguais de poder e por isso são excludentes.

VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Maria L. Miranda. **Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Estudos Feministas**, v.9, 2º. Sem. 2001: p. 575-585.

_____. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. **Cadernos Pagu** (21), 2003: pp.281-315.

ALVARENGA, Carolina Faria. Saberes, vivências e sentimentos de professoras/es sobre gênero e diversidade sexual na educação infantil. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 9: diásporas, diversidades, deslocamentos**. Anais eletrônicos. Florianópolis: UFSC, 2010.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

AZEVÊDO, Sandra Raquew dos Santos. Ong's, democracia participativa e visibilidade na mídia. **Revista Eletrônica Temática**. Junho de 2007 - Ano III, n. 5.

BENBASAT, I., GOLDSTEIN, DK e Mead, M. A Estratégia de Investigação em Estudos de Caso de Sistemas de Informação. **MIS Quarterly**, v. 11, n. 3, p. 369-386, Set. 1987.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Tempos e Memórias do Feminismo no Brasil**. Brasília: SPM, 2010.

CARLOTO, Cássia Maria; MARIANO, Silvana. A Família e o Foco nas Mulheres na Política de Assistência Social. **Revista Sociedade em Debate**, Pelotas, 14(2): 153-168, jul.-dez./2008.

CERTEAU, Michel De. **A Invenção do Cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CFEMEA. **Centro Feminista de Estudos e Assessoria**. *Jornal Fêmea*, nº 171.

Outubro/Novembro/Dezembro de 2011. Disponível em:

<http://www.cfemea.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3670:bolsa-familia-nao-leva-em-conta-a-autonomia-das-mulheres&catid=389:numero-171-outubronovembrodezembro-de-2011&Itemid=129>. Acesso em: 08 de jan. de 2015.

COELHO, Carolina Marra Simões. Gênero: teoria e política. **Revista Dimensões**, vol. 23 – 2009.

COSTA, Ana Alice Alcantara. O Movimento Feminista no Brasil: Dinâmicas de uma Intervenção Política. **Labrys Estudos Feministas**, jan./jul., 2005.

COSTA, Claudia de Lima. O tráfico do gênero. **Cadernos Pagu** (11) 1998: pp.127-140.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de Educadores Sexuais: adiar não é mais possível**. – Campinas, SP: Mercado de Letras; Londrina, PR: Eduel. (Coleção Dimensões da Sexualidade), 2006.

FIORIO, Angela Francisca Caliman et. al. Pesquisar com os Cotidianos: os múltiplos contextos vividos pelos/as alunos/as. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 569-587, maio/ago. 2012.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II - O Uso dos Prazeres**. 8ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1998.

_____. **História da sexualidade 1 – a vontade de saber**. 13ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **Ditos e Escritos IV: Estratégia Poder-Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FREIRE, Paulo. **Professor sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 2009.

FURLANI, Jimena. **Mitos e Tabus da Sexualidade Humana – subsídios ao trabalho em Educação Sexual**. 3ª Ed. 1ª. Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Gêneros e Sexualidades – problematizando a educação e processos de conhecimentos. **Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisas em Educação**. Juiz de Fora, v. 12, n. 1, jan./jun. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Série Pesquisa em Educação. Brasília: Líber Livro, 2005.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos e lutas sociais na história do Brasil**. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio-ago., 2011.

GOMES, Sandra Regina. Grupo Focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional. **Cadernos de Pós-Graduação**, v.4. São Paulo: Educação, 2005.

GOMES, Simone da Silva Ribeiro. Notas preliminares de uma crítica feminista aos programas de transferência direta de renda – o caso do Bolsa Família no Brasil. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 10, n. 1, p. 69 - 81, jan./jul. 2011.

GROPPO, Luís Antonio; COUTINHO, Suzana Costa. A práxis da educação popular: considerações sobre sua história e seus desafios diante da consolidação do campo das práticas socioeducativas. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 20-33, jul./dez. 2013.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas** / Rogério Diniz Junqueira (organizador). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (orgs.). **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres: Ed. UnB, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. A construção escolar das diferenças. In: **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1997.

_____. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Porto Editora LDA: Porto, Portugal, 2000.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MADSEN, Nina. **A construção da agenda de gênero no sistema educacional brasileiro (1996-2007)**. Brasília, DF. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília – UnB, 2008, 199 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 12ª ed., 2010.

MIRANDA, Cynthia Mara. **Os movimentos feministas e a construção de espaços institucionais para a garantia dos direitos das mulheres no Brasil**. NIEM / UFRGS, 2009.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 647-654, set./dez. 2006.

_____. Feminismo e terapia: a terapia feminista da família – por uma psicologia comprometida. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, vol.19, n.2, p.117 – 131, 2007.

NASCIMENTO, Luciana Silva. Participação Popular no Brasil: um conceito em construção. **Revista Asa Branca**, Valencia, 2011.

NOVELLINO, Maria Salet Ferreira. As Organizações Não-Governamentais (ONGs) Feministas Brasileiras. In: **Encontro Nacional de Estudos Populacionais**, ABEP, 15, 2006, Caxambú, MG. Anais. Caxambu, MG, 2006.

PAZ, Cláudia Denis Alves da. **“Eu tenho esse preconceito, mas eu sempre procurei respeitar os meus alunos”: desafios da formação continuada em gênero e sexualidade**. Tese – Doutorado em Educação – Faculdade de Educação/Universidade de Brasília. 2014.

PEDRO, Joana Maria. **Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica**. **Revista História**, São Paulo, v.24, n.1, p.77-98, 2005.

PEIXOTO, Socorro Letícia Fernandes. **Os significados do programa bolsa família na vida das mulheres: um estudo na comunidade Morro da Vitória**. Fortaleza, CE. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Ceará, 2010.

PRADO, Célia Luiza Andrade. Muito além do canibalismo: a teoria de tradução de Haroldo de Campos. **Anais do X Encontro Nacional de Tradutores & IV Encontro Internacional de Tradutores - ABRAPT-UFOP**. Ouro Preto, 7 a 10 de setembro de 2009.

RIBEIRO, Paula Regina Costa et. al. A Ambientalização de Professores e Professoras Homossexuais no Espaço Escolar. In: **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas** / Rogério Diniz Junqueira (organizador). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

RODRIGUES, A.R. **Pontuação sobre a investigação mediante grupos focais**. Seminário COPEADI. Comissão Permanente de Avaliação e Desenvolvimento Institucional, 1988.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, vol. 16, no2, Porto Alegre, jul./dez. 1990.

_____. **Os usos e abusos do gênero**. *Projeto História*, São Paulo. Vol. 45, n.332, p. 327-351, Dez. 2012.

SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES. **Curso Gênero e Diversidade na Escola–GDE**. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/subsecretaria-de-articulacao-institucional-e-acoes-tematicas/coordenacao-geral-de-programas-e-acoes-de-educacao/genero-e-diversidade-na-escola/curso-genero-e-diversidade-na-escola-gde>. Acesso em: 29 de out. de 2013.

_____. **Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero**. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/subsecretaria-de-articulacao-institucional-e-acoes-tematicas/coordenacao-geral-de-programas-e-acoes-de-educacao/programas/premio-construindo-a-igualdade-de-genero>. Acesso em: 28 de out. de 2013.

_____. **Curso Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça**. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/subsecretaria-de-articulacao-institucional-e-acoes-tematicas/coordenacao-geral-de-programas-e-acoes-de-educacao/gestao-de-politicas-publicas/curso-gestao-de-politicas-publicas-em-genero-e-raca>. Acesso em: 28 de out. de 2013.

SEFTON, Ana Paula. **Prática docente e socialização escolar para as diferenças: um estudo sobre estratégias de transformação da ordem em gênero e sexualidade**. São Paulo, SP. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo – USP, 2013.

SILVA, Erlinda Cristiane Maria. Avanços e continuidades no uso do conceito de gênero no Tema Transversal – Orientação Sexual. **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**, Coimbra 16, 17 e 18 de setembro de 2004.

SILVA, Tomas Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 127-143, maio/ago. 2012.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

_____. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. *In: 500 anos de Educação no Brasil*. FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.