



**Denise Pereira
(Organizadora)**

**Diversidades:
Diferentes,
não
Desiguais 2**

Denise Pereira
(Organizadora)

Diversidade: Diferentes, não Desiguais 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes e Karine de Lima

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

D618 Diversidade [recurso eletrônico] : diferentes, não desiguais 2 /
Organizadora Denise Pereira. – Ponta Grossa (PR): Atena
Editora, 2019. – (Diversidade: Diferentes, Não Desiguais; v. 2)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7247-091-9

DOI 10.22533/at.ed.919190502

1. Ciências sociais. 2. Igualdade. 3. Psicologia social.
4. Tolerância. I. Pereira, Denise. II. Série.

CDD 302

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Em pleno século XXI deveria ser natural vivenciar a diversidade, pois aceitá-la não é apenas conseguir lidar com gêneros, cores ou orientações sexuais distintas, mas principalmente respeitar ideias, culturas e histórias de vida diferentes da sua.

A intolerância muitas vezes manifestada em virtude de uma generalização apressada ou imposta por uma sociedade, leva ao preconceito. E, esse preconceito leva as pessoas a fazerem juízo de valor sem conhecer ou dar oportunidade de relacionamento, privando-as de usufruir de um grande benefício: aprender e compartilhar ideias com pessoas diferentes.

A partir da discussão de conceitos de cor, raça, gênero, que nada mais é do que um dispositivo cultural, constituído historicamente, que classifica e posiciona o mundo a partir da relação entre o que se entende como feminino e masculino, negro e branco, os autores deste livro nos convidam a pensar nas implicações que esse conceito tem na vida cotidiana e como os arranjos da diversidade podem muitas vezes restringir, excluir e criar desigualdade.

Boa leitura

Denise Pereira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO	
Francisca Maria da Silva Barbosa Iara Maria de Araújo Tatiane Bantim da Cruz	
DOI 10.22533/at.ed.9191905021	
CAPÍTULO 2	14
DEL ESTIGMA AL SUJETX POLÍTICX: UNA ARQUEOLOGÍA DE LA MEMORIA HISTÓRICA TRANS SALVADOREÑA	
Amaral Arévalo	
DOI 10.22533/at.ed.9191905022	
CAPÍTULO 3	31
PRECISAMOS FALAR SOBRE A REPRESENTATIVIDADE LÉSBICA: UMA ANÁLISE DO FILME AZUL É A COR MAIS QUENTE	
Glaucy de Sousa Santana	
DOI 10.22533/at.ed.9191905023	
CAPÍTULO 4	41
SAUDOSA AMÉLIA - A CRISE DA MASCULINIDADE FRENTE ÀS “MULHERES MODERNAS”	
Ingrit Machado Jeampietri de Paiva	
DOI 10.22533/at.ed.9191905024	
CAPÍTULO 5	54
RECORTES DA SUBALTERNIZAÇÃO FEMININA EM OLHOS D’ÁGUA DE CONCEIÇÃO EVARISTO	
Ana Caroline Genésio Rodrigues Maria Aparecida Nascimento de Almeida	
DOI 10.22533/at.ed.9191905025	
CAPÍTULO 6	64
UM CHOPP PRA DISTRAIR: DISCURSO PUBLICITÁRIO E GÊNERO	
Anselmo Lima de Oliveira Alfrancio Ferreira Dias Simone Silveira Amorim	
DOI 10.22533/at.ed.9191905026	
CAPÍTULO 7	73
TRABALHO DOMÉSTICO NO BRASIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS CATEGORIAS DE RAÇA E GÊNERO	
Júlia Castro John	
DOI 10.22533/at.ed.9191905027	
CAPÍTULO 8	80
TRAJETÓRIA DAS MULHERES NO DIREITO BRASILEIRO	
Anna Christina Freire Barbosa Walney Moraes Sarmiento	
DOI 10.22533/at.ed.9191905028	

CAPÍTULO 9 91

UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE O PÚBLICO LGBT COM A POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DO CEARÁ EM LOCAIS HOMOAFETIVOS NA CAPITAL CEARENSE

David Sousa Garcês
Fábia Costa
Diêgo Matos Araújo Barros
Neila Fernanda Pereira de Souza Diniz
Valeska Denise Sousa Garcês

DOI 10.22533/at.ed.9191905029

CAPÍTULO 10 100

UNIVERSIDADE PÚBLICA E EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: A ELABORAÇÃO DE UM PLANO PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNERO NA UFAC

Fabiana Nogueira Chaves
Maurício Pimentel Homem de Bittencourt

DOI 10.22533/at.ed.91919050210

CAPÍTULO 11 116

A ESCRITURA DE AUTORIA FEMININA EM A PAIXÃO DE LIA, DE BETTY MILAN, E AS DOZE CORES DO VERMELHO, DE HELENA PARENTE CUNHA

Giovanna de Araújo Leite

DOI 10.22533/at.ed.91919050211

CAPÍTULO 12 126

A INTERFACE DO SEMBLANTE E DA PULSÃO ESCÓPICA ATRAVÉS DO RELANCE DO RAPAZES ALEGRES EM QUEER EYE

Eider Madeiros
Hermano de França Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.91919050212

CAPÍTULO 13 138

A APROPRIAÇÃO DA SEXUALIDADE FEMININA NA FICÇÃO COMO ARTIFÍCIO FIRMADOR DO DISCURSO MACHISTA

Raíssa Feitosa Soares
Emannuely Cabral de Figueiredo
Lissa Furtado Viana
Otávio Evangelista Cruz

DOI 10.22533/at.ed.91919050213

CAPÍTULO 14 147

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE KEHINDE E RAMI: UMA ANÁLISE DA OBRA DE ANA M. GONÇALVES E P. CHIZIANE

Aparecida Gomes Oliveira
Lídia Maria Nazaré Alves
Rhanielly Gomes Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.91919050214

CAPÍTULO 15	158
A INFLUÊNCIA QUE O CONSELHO DA MULHER EXERCE NO TOCANTE A GARANTIA DE DIREITOS DAS MULHERES NEGRAS VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA NO MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DE JESUS – BA	
Sara Regina Santos Oliveira David Sousa Garcês Fábia Costa Diêgo Matos Araújo Barros Valeska Denise Sousa Garcês	
DOI 10.22533/at.ed.91919050215	
CAPÍTULO 16	166
A CAPOEIRA ANGOLA NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA	
Janayna Rocha Magalhães	
DOI 10.22533/at.ed.91919050216	
CAPÍTULO 17	180
A REPRESENTAÇÃO DA GUERRA CIVIL MOÇAMBICANA EM TERRA SONÂMBULA	
João Philippe Lima Daniela de Sousa Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.91919050217	
CAPÍTULO 18	190
AS REPERCUSSÕES DA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO PADRÃO DE SAÚDE-DOENÇA DA POPULAÇÃO NEGRA NA SAÚDE PÚBLICA BRASILEIRA	
Luysa Gabrielly de Araujo Moraes Regina Moraes da Silva Araujo Lucas Paoly de Araujo Moraes José João Araujo Neto Janice Alves Trajano	
DOI 10.22533/at.ed.91919050218	
CAPÍTULO 19	197
BRASIL: A ÁFRICA NA AMÉRICA DO SUL	
Jorge Yuri Souza Aquino Leite Rodrigues Lins Maria Eduarda Henrique Mascarenhas	
DOI 10.22533/at.ed.91919050219	
CAPÍTULO 20	205
BRUXA E ADÚLTERA (A GLORIOSA FAMÍLIA (1997), DO ANGOLANO PEPETELA)	
Denise Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.91919050220	
SOBRE A ORGANIZADORA	219

POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO

Francisca Maria da Silva Barbosa

Universidade Regional do Cariri, Crato, Ceará.

Iara Maria de Araújo

Universidade Regional do Cariri, Crato, Ceará.

Tatiane Bantim da Cruz

Universidade Regional do Cariri, Crato, Ceará.

RESUMO: Quando se fala em gênero e educação, inúmeras questões podem ser debatidas. As desigualdades de gênero percorreram toda a história educacional desde os primórdios, continuando até os dias de hoje. Este trabalho busca refletir sobre a introdução da temática de gênero nas políticas públicas de educação. O objetivo central é perceber quais os desafios enfrentados para que essa discussão aconteça no ambiente educacional e qual a trajetória da inclusão desse tema no âmbito das leis, programas e planos educacionais. Embasamo-nos em Louro (2000, 1996) para as definições sobre gênero, Stromquist (1995) para compreender o conceito de políticas públicas e os discursos que norteiam suas criações e Vianna e Unbehaum (2007) para compreender a inclusão do tema diversidade nas políticas educacionais. A investigação, de cunho bibliográfico, evidenciou que o debate em torno do tema provocou (e ainda provoca) alterações no que se conhece como estereótipos femininos e masculinos, e que os

ambientes educacionais, apesar de todos os avanços, ainda têm pela frente o grande desafio de garantir melhores condições de trabalho, de formação e de construção de valores direcionados para a redução do sexismo e do preconceito de gênero.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Educação. Políticas Públicas.

ABSTRACT: When talking about gender and education, many issues can be debated. Gender inequalities have traced the entire educational history from the earliest, continuing to the present day. This work seeks to reflect on the introduction of the gender theme in public education policies. The central objective is to understand the challenges faced by this discussion in the educational environment and the path of inclusion of this topic within the framework of laws, programs and educational plans. We base ourselves in Louro (2000, 1996) on the definitions of gender, Stromquist (1995) to understand the concept of public policies and the discourses that guide their creations and Vianna and Unbehaum (2007) to understand the inclusion of diversity in politics education. The bibliographical research has shown that the debate around the theme has provoked (and still provokes) changes in what are known as female and male stereotypes, and that educational environments, despite all the advances, are still

facing the great the challenge of guaranteeing better working conditions, training and the construction of values aimed at reducing sexism and gender bias.

KEYWORDS: Gender. Education. Public Policies.

1 | INTRODUÇÃO

A problemática das desigualdades de gênero é incorporada pela agenda governamental desde a década de 80 sob o impacto do processo de redemocratização do país, do movimento feminista e pela presença de mulheres nos diversos movimentos sociais, e em diversos espaços de trabalho sejam públicos ou privados. As reivindicações estavam centradas em temas específicos à condição feminina, entre eles o direito a creches, saúde, educação, sexualidade e fim da violência contra a mulher.

O tratamento de assuntos diretamente ligados às mulheres além de disseminar a discussão sobre essas questões, envolveu também forte crítica à ação do Estado, que segundo os movimentos (feminista e de mulheres) se esquivava frente à elaboração de propostas de políticas públicas que contemplassem as questões de gênero, atuando assim nas desigualdades entre homens e mulheres e no combate aos preconceitos. Compreende-se o espaço público como locus da corporificação da cidadania e espaço de embates discursivos, planejamento e execução de políticas e, portanto, lugar onde se expressam identidades múltiplas e plurais, individuais e coletivas. Neste debate os marcadores sociais da diferença, seja de gênero, classe, raça e etnia, religião e, tantos outros, remetem para os pertencimentos sociais múltiplos que um indivíduo possa se reconhecer, demarcando também lugares sociais diferenciados. Ao se interseccionar, esses marcadores complexificam as diferenças gerando hierarquias e desigualdades sociais.

Lançando um olhar sobre o campo da educação percebe-se uma grande arena em conflito. Ao tempo em que as marcas das diferenças se faz presente e se faz notar nos contextos educacionais, uma educação para a igualdade e o respeito às diferenças tem pautado o debate em defesa de uma educação inclusiva que garanta o acesso e permanência de todos, que questione e combata práticas legitimadoras de desigualdades, práticas essas cotidianamente reforçadas e legitimadas no ambiente escolar, a partir de uma perspectiva homogeneizadora e monocultural.

Neste embate, as políticas direcionadas à educação que atentem para a pluralidade cultural podem trazer para o centro do debate a reflexão sobre gênero, sexualidade, questões étnico raciais, e outras, problematizando então a convivência com as diferenças sem transformar em desigualdades.

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre a inclusão dos temas diversidade e gênero nas políticas públicas de educação, na tentativa de explicitar como essa temática tem sido incorporada pelos principais documentos que implementam

a educação nacional e como essas ações refletem nos currículos e ambientes educacionais.

2 | POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO

As políticas públicas podem ser compreendidas como um instrumento e avanço no combate às desigualdades. Mais do que ações compensatórias, elas podem atuar como propostas de ações positivas que vão garantir tratamento diferenciado a um grupo que não tem seus direitos garantidos.

As políticas públicas podem assumir múltiplas formas: legislação, recomendações oficiais em relatórios de organismos e departamentos governamentais e resultados apurados por comissões apontadas pelos governos (STROMQUIST, 1995, p.1).

Essas políticas, em muitos casos, são propostas e estabelecidas, por conferências, convenções, entre outros eventos, criando para os diversos países o compromisso de seguirem determinadas recomendações a fim de, entre outras coisas, solucionar problemas que ocorrem considerando a forma como certas problemáticas têm sido encaradas pela sociedade.

Focando a discussão na temática de gênero, inúmeras conferências nacionais e internacionais foram realizadas, desde o ano de 1995, no intuito de elaborar propostas e intervenções ou mesmo dar visibilidade aos problemas que atingem o público feminino.

A IV Conferência Mundial Sobre a Mulher realizada em Beijing na China em 1995, foi um dos principais eventos que consolidou a discussão de gênero nas reivindicações de políticas públicas. Nesse evento foi estabelecida uma série de diretrizes e ações, focando a relação Estado e sociedade e a condição da mulher. Foi debatida a necessidade e urgência da inclusão da perspectiva de gênero no campo das políticas públicas. Essas diretrizes abordavam questões sobre a violência, saúde, meninas e adolescentes, geração de emprego e renda, trabalho, infraestrutura urbana e habitação, reforma agrária, acesso ao poder político e *empowerment*, educação e a incorporação da perspectiva de gênero por toda política pública numa perspectiva de transversalidade. No relatório dessa conferência a educação foi percebida como um espaço importante de combate a todas as formas de desigualdades, e que a escola, por meio de suas práticas e reflexões, possa, ao invés de reforçar e estimular preconceitos e estereótipos, promover uma educação para a equidade de gênero, onde as diferenças sejam acolhidas e valorizadas e não transformadas em desigualdades sociais. Vinte sugestões de atividades e atitudes para serem desenvolvidas no cotidiano escolar *são sugeridas pelo relatório no combate às práticas discriminatórias* (ARAÚJO, et all, 2014).

Embora tenham ocorrido avanços, o Estado ainda tem se mostrado insuficiente quanto às exigências do movimento de mulheres através de muitas concessões que, embora melhorem a situação, não eliminam os obstáculos fundamentais para que realmente aconteça a equidade de gênero.

Numa apreciação do comportamento dos Estados, as teóricas feministas observaram que as políticas estatais nem sempre tendem para o *status quo*. Enquanto os Estados consideram a mulher e a família como um duo inseparável, no qual os problemas de uma se tornam os problemas da outra, com frequência assumem políticas públicas contraditórias em relação às mulheres. Por um lado, a necessidade de contar com elas como sendo mães e esposas induz o Estado a formular projetos muito convencionais nas linhas de gênero (STROMQUIST, 1995, p.3).

As políticas públicas com enfoque de gênero, surgem, portanto, como uma estratégia que visa oferecer ao público feminino meios de conquistarem direitos que são seus, mas que foram tirados, devido a uma ideologia que não permite a apropriação dos mesmos. É contra essas desigualdades relativas às mulheres, nas diferentes áreas, (econômicas, sociais e políticas) que persistem no mundo todo, que o movimento de mulheres tem lutado ativamente.

3 | POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O FOCO NO GÊNERO E NAS DIFERENÇAS

Quando se pede pela inclusão do debate de gênero na educação não se trata apenas em ampliar o número de vagas e possibilitar o acesso do público feminino, mas de corrigir problemas recorrentes nas escolas e em outros espaços de formação, dentre os quais pode ser citado: o despreparo dos/as gestores/as, diretores/as, professores/as e demais profissionais da educação em relação às políticas focadas nas questões de gênero, de orientação sexual e no combate das discriminações étnico-raciais (VIANNA E UNBEHAUM, 2004).

No Brasil, como em muitos outros países da América Latina, existe uma relativa paridade entre meninos e meninas, na educação. Curiosamente, no Brasil, as mulheres têm um percentual de matrículas ligeiramente mais alto que o dos homens nos níveis secundários e terciários de instrução. Muitas dessas mulheres se matriculam em escolas para professoras e outras continuam sua educação como um meio de ter condições de reduzir a discriminação de gênero na força de trabalho. (STROMQUIST, 1995, p.10).

Esse percentual de matrículas mais alta, das mulheres em relação aos homens, acabou por se transformar, em alguns países em desenvolvimento, (não sendo esse o caso do Brasil) numa desculpa, pois a ideia que se tem é que, se os homens abandonam a educação com maior frequência que as mulheres, não haveria necessidade de uma política pública educacional de gênero, uma vez que esses seriam mais desfavorecidos do que elas.

Em nível de educação superior o problema vai mais além. O que se percebe nos estudos que vem sendo apresentados é que nesse espaço de formação a problemática não está ligada a paridade homem- mulher, mas na ausência da discussão desse tema. Sobre isso Stromquist (1995, p.7) afirma que “o conhecimento obtido nessas instituições não chega sequer a tocar nas mensagens ideológicas e as práticas educacionais que reproduzem as identidades femininas e masculinas”, emergindo daí a deficiência de muitos profissionais em lidar com as questões de gênero.

A grande maioria das instituições de ensino superior e de muitos cursos de licenciatura apresenta a temática de gênero, assim como também a de desigualdades étnico-raciais, entre outros (quando aparecem na grade curricular) não raro como disciplinas optativas, onde fica a escolha do aluno cursar ou não; trabalhada dentro de uma carga horária com outro tema, como por exemplo, raça e gênero; ou simplesmente trabalhadas em seminários temáticos que é uma disciplina onde o professor ministrante define o tema que irá abordar e o faz numa carga horária inferior as demais disciplinas trabalhadas.

Dessa forma, o que se pode compreender é que nos currículos não é dada a legítima importância ao tema gênero, embora se reconheça que eles são constituídos por distinções e, ao mesmo tempo, produz distinções que geram posições hierarquicamente diferenciadas para homens e mulheres, meninas e meninos.

A área de conteúdo educacional — ou currículo — deveria ser da maior importância no desenvolvimento de políticas públicas de gênero. Conforme comenta Connell, “o quanto e quem (isto é, o acesso) não podem ser separados do quê”. Em suas próprias palavras: Cada maneira particular de construir o currículo (isto é, de organizar o campo de conhecimento e definir o que deve ser ensinado e ser aprendido) traz em seu bojo efeitos sociais. O currículo fornece poder e o retira, autoriza e desautoriza, reconhece correta ou erradamente grupos sociais diferentes, seus conhecimentos e suas identidades. Por exemplo, o currículo desenvolvido em instituições acadêmicas controladas por homens tem, das mais diversas maneiras, autorizado as práticas e as experiências masculinas, marginalizando as femininas (CONNELL, 1994, p. 14 *apud* STROMQUIST, 1995, p.7).

Reconhece-se que é um grande desafio à implementação das discussões sobre gênero e diversidade nos currículos de formação docente e, como consequência, são poucos os profissionais da educação que estão realmente preparados para lidar com a temática, sobretudo no âmbito das escolas. O despreparo e a preocupação com outros problemas relacionados como estrutura física e avaliações externas se sobressaem às questões de gênero, raça, sexualidade, diversidade religiosa entre outros como destaca Viana e Unbehaum (2004).

A inexistência de “olhos treinados” para essas questões parece estar relacionada, por um lado, à preocupação com temas emergentes tais como a falta de profissionais qualificados, a desvalorização da carreira, a falta de segurança para professores/as que trabalham nas periferias urbanas, a violência dentro e fora da escola, a depredação das instalações físicas, entre tantos outros problemas, que têm demandado grande parte das atenções e energias de professores/as, diretores/

as, conselheiros/as e gestores/as das políticas educacionais. Por outro, existe uma concentração de esforços nos programas voltados para a inclusão de crianças e jovens distantes das instituições formais de ensino, bem como de pesquisas de avaliação do desempenho ou rendimento escolar medidos pelo índice de desenvolvimento humano (IDH) e índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB, 2004, p.92).

No contexto atual, as instituições educacionais estão priorizando a instrução propriamente dita, onde a educação se resume a saber ler, escrever e contar, uma vez que, a cada dia a escola é cobrada e pressionada a mostrar bons resultados quantitativamente, constantemente aferidos pelo governo na forma de provinhas Brasil, PAIC, SAEEB, entre outros programas. Esses motivos acabam, também, interferindo na forma como educadores e escola escolhem ou priorizam determinados conteúdos e relegam outros, em função de uma aplicabilidade imediata cobrada pelas avaliações. Os temas que trazem em seu cerne a reflexão sobre uma educação inclusiva e uma perspectiva intercultural, aspectos fundamentais para o desenvolvimento de uma consciência humana em que as diferenças sejam valorizadas e respeitadas, passam a ser trabalhados no ambiente educacional “quando e se houver tempo”. O que os educadores precisam reconhecer é que a discussão de gênero e outros temas que remetem para a questão das diferenças na educação, não precisam de um tempo específico para serem trabalhados, eles estão presentes em todas as atividades desenvolvidas na escola, no currículo, nos livros didáticos, mas que precisam estar em foco na proposta de educação que se pretenda defender, pois os próprios educadores, muitas vezes, reproduzem estereótipos de gênero e contribuem para gerar desigualdades mesmo sem se darem conta disso.

E, por mais que pareça um ciclo vicioso essa inexistência de educadores com “olhos treinados” como diz Vianna Unbehaum (2004), para a perspectiva de gênero e conseqüentemente ambientes educacionais vazios de práticas emancipatórias, a escassez de políticas públicas educacionais para incitar e fomentar esse debate pode ser visto como um ponto emblemático que merece reflexão.

A escola, como defende Louro (2000), tem se constituído como produtora das diferenças e distinções.

As instituições escolares constituíram-se, nas sociedades urbanas, em instâncias privilegiadas de formação das identidades de gênero e sexuais, com padrões claramente estabelecidos, regulamentados e legislações capazes de separar, ordenar e normalizar cada um/uma e todos/as. Por muitos anos, mesmo afirmando que essa dimensão da educação dos sujeitos cabia prioritariamente à família, as escolas preocuparam-se, quotidianamente, com a vigilância da sexualidade dos meninos e das suas meninas. Não resta dúvida de que houve muitas transformações nas formas de exercício dessa vigilância e regulação, mas a escola continua a ser, hoje, um espaço importante de produção dessas identidades (LOURO, 2000, p.47).

O que tem de ser percebido, é que a escola não é apenas uma mera “reprodutora”, nesse espaço ocorrem conflitos e problemas. Assim como também as crianças não

são vítimas passivas dessa reprodução.

“[...] Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornaram-se partes de seu corpo. Ali se aprende a olhar e a se olhar, aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir [...]”. E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças elas confirmam e também produzem diferenças. Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptivos de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessa aprendizagem - reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente (LOURO, 2010, p.62).

Ou seja, os sujeitos não só aceitam, como também resistem, contestam e dessa forma apropriam-se diferentemente do seu corpo e das informações que lhes são transmitidas incluindo regras, comportamentos, valores e etc.

Diante disso Louro (2010) traz alguns questionamentos referentes à prática educacional sobre o que é natural ou o que são construções ou atribuições sociais:

Afinal, é “natural” que os meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que “naturalmente” a escolha dos brinquedos seja diferenciada pelo sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles se “misturem” para brincar ou trabalhar? É de esperar que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão “características” de cada gênero? Sendo assim, teríamos que avaliar esses alunos e alunas através de critérios diferentes? Como professores de séries iniciais, precisamos aceitar que os meninos são “naturalmente” mais agitados e curiosos que as meninas? (LOURO, 2010, p.63).

Esses são alguns exemplos de práticas que acontecem cotidianamente no ambiente escolar, e que por vezes são consideradas banais e naturais. Entretanto, é importante que o educador perceba que essas práticas trazem consequências gritantes na vida dos indivíduos.

Meyer (2008) ao falar sobre a relação gênero e educação discute em seu trabalho como os currículos e as práticas escolares atuam na produção e na reprodução das relações de gênero socialmente construídas. Ressaltando como os conteúdos ministrados nas diversas disciplinas, as rotinas, a utilização dos espaços, as atividades propostas nas instituições escolares, promovem ou reforçam concepções naturalizadas em torno das masculinidades e feminilidades.

Meyer (2008, p.27) argumenta que:

Precisamos, reconhecer como aprendemos essas coisas que fazemos e em que espaços e em que lugares aprendemos a fazê-las de uma determinada maneira e não de outras. Vamos perceber que essas aprendizagens estão incorporadas em práticas cotidianas formais e informais que nem questionamos mais. Que elas atravessam os conteúdos das disciplinas que compõem o currículo oficial ou estão imbricadas na literatura que selecionamos, nas revistas que colocamos à disposição das estudantes para pesquisa e colagem, nos filmes que passamos, no material escolar que indicamos para consumo, no vestuário que permitimos e naquele que é proibido, nas normas disciplinares que organizam o espaço e o tempo escolares, nas piadas que fazemos ou que ouvimos sem nos manifestar, nas dinâmicas em sala de aula e em outros espaços escolares que não vemos ou

decidimos ignorar, nos castigos e nas premiações, nos processos de avaliação...

O cotidiano escolar está repleto de arranjos que demarcam o espaço de um e de outro. É nesse ambiente que acontece a vigilância sobre os corpos. Por estas razões, é, mais do que pertinente questionar esses significados que supõe classificações, hierarquias e verdades, na maioria das vezes, ilegítimas. É nesse sentido, também, que Louro alerta para a necessidade dos educadores estarem atentos para os mecanismos que são usados no ambiente escolar e que na maioria das vezes produzem as diferenças. Por isso ela defende que

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer do cotidiano escolar. Atentas aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos e usados - portanto não são concebidos - do mesmo modo por todas as pessoas (Louro, 2000, p. 59).

Nota-se, portanto, que não é apenas necessário, mas também urgente que seja discutido questões relacionadas ao gênero na escola uma vez que a educação desempenha um papel importante na construção das identidades de gênero.

Tomada em sentido amplo e, na perspectiva que aqui nos interessa, educação envolve o conjunto dos processos pelos quais aprendemos a nos tornar e a nos reconhecer como sujeitos de uma cultura. Para que nos tornemos sujeitos de uma cultura, é preciso que estejamos expostos, de forma continuada, a um conjunto amplo de forças, de processos de aprendizagem e de instituições nem sempre convergentes e harmoniosas do ponto de vista de suas prioridades e objetivos políticos; esse conjunto inclui, hoje, uma infinidade de "lugares pedagógicos" além da família, da igreja e da escola e engloba uma ampla e variada gama de processos educativos, incluindo aqueles que são chamados, em outras teorizações, de 'socialização' (MEYER e COLS, 2006^a *apud* MEYER, 2008, p.20).

Ressalta-se o papel da educação, por que homens e mulheres não nascem prontos eles são ensinados a ser e a estar no mundo. Pensar dessa forma é essencial para a problematização desse tema, pois se homens e mulheres assim o são é por que foram educados para tal, é também por meio da educação que se pode desconstruir certas características e construir novas conceituações acerca de equidade de gênero (SEFFNER, 2008; MEYER, 2008; MINELLA, 2006).

No entanto, não tem, como afirma Seffner (2008), como a escola sozinha resolver questões como esta, até por que, todas essas pedagogias de construção estão presentes fora da escola, nas propagandas de televisão, nos discursos das famílias ou religiosos que asseguram que o homem deve ter uma posição de mando sobre a mulher entre outros.

Cabe a escola, porém ser um ambiente onde meninos e meninas experienciem e discutam esse tema, mas isso não de forma errônea, como se tem notado atualmente,

mas sim num contexto de equidade de gênero e onde essa equidade se torne também a regra. O intento, ao problematizar esse tema, nesse espaço, é transformar a escola num ambiente não sexista e não discriminatório, que forme sujeitos que saibam lidar com as diferenças sem transformá-las em desigualdades sociais (ARAÚJO E ESMERALDO, 2013).

Para isso, as professoras e professores devem exercitar seus olhares sobre as práticas pedagógicas e sobre as relações sociais que se desenvolvem no ambiente escolar, favorecendo reflexões acerca dessa temática e suas consequências.

Fazendo uma breve retrospectiva, o início da reflexão sobre gênero nas políticas públicas educacionais esteve ligado à discussão sobre a sexualidade. Desde os anos de 1960 tramitavam no sistema educacional brasileiro ações que relacionavam a temática sexualidade à educação, e ainda que de modo mascarado, o gênero. A partir de então se intensificou a preocupação dos órgãos públicos com essa temática, preocupação essa que se estende desde o Ministério da Educação (MEC), às Secretarias de Educação (municipais e Estaduais), que passaram a assumir projetos, cursos entre outras práticas de orientação sexual, onde se insere a discussão de gênero, nas escolas.

Em muitas das leis e planos educacionais não percebemos foco nas questões de gênero; ele pode estar oculto, disfarçado, dissimulado, coberto com véu (VIANNA E UNBEHAUM, 2007, p.198). O que se percebe, na grande maioria das investigações que tem como principal objetivo discutir gênero nas políticas educacionais (por sinal um número pequeno em relação a outras temáticas) é que o gênero quando aparece nos principais documentos educacionais, como por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases e no Plano Nacional de Educação é subsumido a outros direitos e valores, ou seja, apresenta-se nas entrelinhas dos documentos, não sendo encontrado o termo propriamente dito, o que acaba contribuindo para dificultar a visibilidade do tema.

(...) a maior parte dos documentos que regulamentam a prática de políticas públicas no campo da educação apresenta a perspectiva de gênero subsumida à noção geral dos direitos e valores (Vianna & Unbehaum, 2004a, 2004b; Vianna, Unbehaum & Araújo, 2003). Esse aspecto se reflete na pouca visibilidade de mudanças concretas nos currículos de formação docente e na prática docente que incorpore uma perspectiva de igualdade de gênero. Questões como estas mostram que houve avanços, ainda que tímidos, mas que se constituem em terreno fértil para mudanças mais efetivas, não restritas unicamente à garantia de acesso igual a meninos e meninas (VIANNA E UNBEHAUM, 2004, p. 82).

Em instância nacional um dos primeiros documentos a trazer alguma referência mesmo que indiretamente sobre gênero foi a Constituição Federal (CF) de 1988, que embora não seja um documento educacional ofereceu a base para que as políticas de igualdade passassem a constar na pauta das políticas públicas e educacionais onde dizia que se deve lutar por uma sociedade “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 2001, Art. 3).

Essa referência ao gênero, mesmo que subtendido ao sexo foi, um dos pontapés iniciais para a introdução dessa temática nas políticas educacionais, comprovando novamente a submissão do termo a outros valores.

Outra contribuição trazida pela CF foi à expansão da educação infantil agora garantida por lei. Essa novidade trouxe inúmeras contribuições para a ampliação da discussão sobre gênero no campo educacional. Pesquisas mostram que a partir do momento que a educação da criança deixa de ser exclusivamente papel da mãe e passa a ser um dever do Estado possibilita a mulher exercer outra tarefa além daquela a que era submetida, nesse caso mãe, esposa e dona de casa. Ampliando, nesse sentido a cidadania das mulheres a partir da sua inserção na educação, não mais preparatória para exercer as tarefas do lar, mas agora possibilitando a sua presença em disciplinas até então resguardadas ao homem.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), aprovada em dezembro de 1996 também não traz expresso características que refletem os avanços em relação à inserção do tema gênero. Vianna e Unbehaum (2009) vêm mostrar que apesar da LDB e da CF (1988) serem documentos que deveriam questionar as relações de gênero, eles trazem na sua escrita um dos grandes problemas que vem sendo debatidos nas investigações de gênero. Essa problemática é relacionada à linguagem utilizada para sua comunicação. Em ambos os documentos não são encontrados nenhum termo na linguagem feminina, encontra-se meninos, alunos, professores, mas nunca meninas, professoras e alunas.

Como é sabido “em nossa sociedade, o uso da palavra articulada ou escrita como meio de expressão e de comunicação tem no masculino genérico a forma utilizada para expressar ideias, sentimentos e referências a outras pessoas” (VIANNA E UNBEHAUM, 2009, p.90). A expressão dessa comunicação no masculino na LDB, um dos principais documentos educacionais, acaba por enfatizar a dificuldade dos próprios documentos que direcionam questões relacionadas à educação, como por exemplo, o currículo dos cursos de formação docente, entre outros, em lidar com as questões de gênero.

Vianna e Unbehaum (2009) contribuem ainda com um alerta, afirmando que a utilização dessa linguagem no masculino nunca está associada à neutralidade, mas pelo contrário.

A linguagem como sistema de significação é, ela própria, expressão da cultura e das relações sociais de um determinado momento histórico. É exatamente isso que as frases desses documentos mostram. 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 – não é impune, pois a adoção exclusiva do masculino pode expressar discriminação sexista e reforçar o modelo linguístico androcêntrico (VIANNA E UNBEHAUM, 2009, p.90).

A adoção da linguagem no masculino é compreendida como uma forma de discriminação sexista que reforça o modelo linguístico que até hoje é vigente na

sociedade brasileira. Esse androcentrismo, infelizmente legitimado socialmente, não pode ser aceito como inquestionável ou como mera questão de norma linguística, pois, dessa forma estaria contribuindo para reforçar práticas sexistas. É importante sim questionar tais ações, pois como reforça as autoras,

O uso do masculino genérico nas premissas que discutem direitos e organização do sistema educacional brasileiro dá margem para ocultar as desigualdades de gênero. O reconhecimento dessas desigualdades é o primeiro passo para a sua supressão. A ausência da distinção de gênero na linguagem que fundamenta as políticas educacionais pode justificar formas de conduta que não privilegiam mudanças das relações de gênero no debate educacional, perpetuando sua invisibilidade (VIANNA E UNBEHAUM, 2004, p.90).

É justamente por fechar os olhos para algo que aparentemente se mostra banal que a temática gênero tem sido velada nesses documentos. Só atentando para essas questões é que práticas discriminatórias no ambiente educacional poderão ser combatidas e problematizadas.

No Brasil, as discussões sobre gênero e diversidade só ganharam mais visibilidade na área da educação a partir da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997. Esse documento trouxe, como nova proposta educativa, os chamados temas transversais, que são um grupo de conteúdos específicos que devem ser trabalhados junto aos temas tradicionais a fim de discutir junto aos alunos valores necessários a vida em sociedade. A pluralidade cultural integra os temas transversais e tem como proposta ajudar na construção da cidadania numa sociedade que reconheça a sua diversidade cultural e étnica. Dentre as propostas de desenvolvimento de capacidades inclui: *“repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/ etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais”*(BRASIL, 1997,p.43).

O objetivo de se trabalhar o conjunto de temas estabelecidos pelos PCNs é permitir que o aluno, a partir do conhecimento, se posicione contra injustiças e outros comportamentos e atitudes que discrimine pelo simples motivo de não saber respeitar as diferenças do outro.

A proposta em trabalhá-los seria justamente a de realizar uma inversão no trabalho com os conteúdos do currículo, criando condições nas escolas para proporcionar aos jovens o acesso a um conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

A inserção dos temas transversais permite um rompimento com o ensino de valores que não se articulam com a proposta de uma escola democrática. Valores que geralmente estão ocultos no currículo tradicional e enfatizando o preconceito de gênero e de raça, por exemplo. O trabalho com temas referentes à realidade vivida pelas pessoas procura oferecer uma educação voltada para a solução dos problemas concretos do cotidiano, em seus diversos aspectos: afetivos, cognitivo. E sociais. A proposta fundamental é a formação integrada do ser humano e não privilegiar somente a formação intelectual da razão (ARAÚJO,1997 P.81-82).

Dessa forma, os PCNs vêm afirmar que a escola deve atuar no sentido de fazer com que os alunos desenvolvam a capacidade de interferir e transformar a realidade.

Embora não apareça especificamente como um dos temas dos PCNs, o gênero é tratado no documento dentro do tema da sexualidade, com o propósito de combater relações autoritárias, questionar a rigidez de padrões de condutas de homens e mulheres, o respeito pelo outro sexo, entre outros.

Apesar dos Temas Transversais abordarem questões importantes e reconhecidas como urgentes que se apresentam como debates desafiadores a serem realizados nas escolas, estes têm recebido severas críticas quanto a sua implementação, envolvendo negligência em nível das formações de educadores que deveriam se apropriar da temática para a efetivação no ambiente escolar.

Mais recentemente, a partir da ação conjunta da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) Secretaria Especial de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR) e O Ministério da Educação (MEC) foram promovidas ações educacionais no campo da formação de profissionais da educação sobre gênero e diversidade na escola. Em 2006, o curso na modalidade à distância teve sua experiência piloto em seis municípios envolvendo as temáticas gênero, sexualidade, orientação sexual, e relações étnico raciais. A partir de 2008 o curso passou a ser oferecido por instituições de ensino superior do país que mediante edital da SECAD/ MEC poderiam desenvolver os cursos de formação pelo sistema da Universidade Aberta do Brasil. A intenção era fortalecer o papel dos profissionais da educação de promotores da cultura, e atuarem na construção de uma escola que respeite as diferenças, a equidade de gênero e étnico racial e valorize as diversidades.

No momento atual, pós Golpe parlamentar sofrido no Brasil em 2016, mudanças recentes põe em questão alguns avanços nessa área. As secretarias acima citadas foram extintas e os planos nacionais e estaduais de educação tem sofrido retrocessos quanto a inclusão da discussão de gênero e diferenças na educação.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das críticas direcionadas às políticas públicas com foco no gênero, essas iniciativas foram de grande importância para a repercussão que tem tido esse tema. Pode-se afirmar que elas e os documentos educacionais como PCNs e LDB inovaram ao introduzir a perspectiva de gênero como dimensão constitutiva da identidade das crianças e como aspecto importante da própria organização das relações sociais.

É preciso ir além dos limites do tratamento que é oferecido pelas políticas educacionais às relações de gênero, o que significa questionar e refletir sobre os seus estereótipos, significados e o modo como tem sido apresentado nos documentos de políticas públicas educacionais, o que acontece muitas vezes de forma velada, ambígua e de caráter reducionista.

Só a partir desse olhar é que se pode vislumbrar a possibilidade da instituição

escolar (e outros ambientes de formação) refletir e atuar contra a misoginia, a homofobia e racismo bem como os preconceitos de toda a ordem que estão presentes nas relações escolares e nos currículos, pois como defende Vianna e Unbehaum (2007, p.210) é preciso “unificar o que foi fragmentado e, mais que isso, tirar a hierarquia das diferenças que ainda permanecem, para que não se transformem em desigualdades”.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Iara Maria de; ESMERALDO, J. D. **Educação de meninas e meninos: pensando conceitos, repensando práticas**. In: NUNES, C. et al. (org) Dialogando com os saberes da docência: teorias e práticas: Universidade Regional do Cariri, Liceu, Recife, PE, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CEPESC. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro; Brasília : SPM, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Porto, Porto editora, LDA. – 2000.

_____. *Nas redes do conceito de gênero*. In: LOPES, M.J., MEYER, D.E. e WALDOW, V.R. *Gênero e Saúde*. Porto Alegre. Artes Medicas, 1996.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MEYER, Dagmar Estermann. **Gênero e sexualidade na educação escolar**. In: TV ESCOLA. Salto para o futuro: Educação para a igualdade de gênero. Ano XVIII - Boletim 26 – Novembro de 2008. ISSN: 1982-0283.

MINELLA, Luzinete Simões. **Papéis sexuais e hierarquias de gênero na História Social sobre infância no Brasil**. Cadernos pagu (26), janeiro-junho de 2006: pp.289-327.

SEFFNER, Fernando. **Gênero, sexualidade, violência e poder: Homens = sexo, violência e poder: dá para mudar esta equação?** In: TV ESCOLA. Salto para o futuro: Educação para a igualdade de gênero. Ano XVIII - Boletim 26 – Novembro de 2008.

STROMQUIST, Nelly P. **Políticas públicas de Estado e eqüidade de gênero: Perspectivas comparativas**. Revista brasileira de educação. Tradução de Vera M. D. Renoldi. Trabalho apresentado no II Simpósio Anual de Missouri sobre Pesquisa e Política Pública Educacional, Universidade de Missouri/Columbia, 30 a 31 de março de 1995.

VIANNA, Cláudia pereira e 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**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. **Políticas educacionais e superação das discriminações de gênero: o caso do PNE**. In: **gênero em movimento: novos olhares, muitos lugares**./org.Cristiani Bereta da silva, Gláucia de Oliveira Assis, Rosana C. Kamita – Florianópolis: Ed. Mulheres. 2007.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-091-9

