

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA

LUCELI APARECIDA CALLÉ

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES(AS) RELACIONADA A
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E GÊNERO: PERCEPÇÃO DA EQUIPE
GESTORA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL DO
MUNICÍPIO DE MARÍLIA/SP**

MARÍLIA
2020

LUCELI APARECIDA CALLÉ

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES(AS) RELACIONADA A
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E GÊNERO: PERCEPÇÃO DA EQUIPE
GESTORA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL DO
MUNICÍPIO DE MARÍLIA/SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Dr.^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.

MARÍLIA

2020

C157f	Callé, Luceli Aparecida Formação continuada de educadores(as) relacionada a educação em Direitos Humanos e Gênero : Percepção da equipe gestora de uma escola municipal de Tempo integral do município de Marília/SP / Luceli Aparecida Callé. -- Marília, 2020 140 p. : tabs. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientadora: Dr.^a Tânia Suelly Marcelino Antonelli Brabo 1. Formação continuada em Direitos Humanos e Gênero. 2. Equipe gestora. I. Título.
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

LUCELI APARECIDA CALLÉ

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES(AS) RELACIONADA A
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E GÊNERO: PERCEPÇÃO DA EQUIPE
GESTORA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL DO
MUNICÍPIO DE MARÍLIA/SP.**

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____

Dr.^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”)

2º Examinador: _____

Dr.^a. Luciana Aparecida de Araújo
(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”)

3ª Examinadora: _____

Dr.^a Ana Maria Klein
(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”)

Marília, 11 de março de 2020

Ser feliz é deixar de ser vítima dos problemas e se tornar um autor da própria história. É atravessar desertos fora de si, mas ser capaz de encontrar um oásis no recôndito da sua alma. É agradecer a Deus a cada manhã pelo milagre da vida.

– Augusto Cury

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo e de todos(as), agradeço a Deus, pelas bênçãos recebidas ao longo deste trabalho. Por toda força, sabedoria, perseverança e fé.

Aos meus pais Antônio Osvaldo (*in memoriam*) e minha mãe Maria de Lourdes, por serem meus exemplos de vida, garra e de honestidade.

Agradeço ao meu filho Vinícius, pois soube compreender a necessidade e a importância da continuação de meus estudos. Ao seu pai Silvio que desde sempre me incentivou a prosseguir.

Agradeço também às (aos) amigas (os) que de perto me acompanharam e incentivaram, acreditando mais em meu potencial. Pelas palavras de ânimo durante todo o percurso acadêmico

Agradeço a todos os meus familiares que torceram e torcem por mim.

A todos os meus colegas de estudos que conheci ao longo deste tempo, por todos os longos diálogos, abraços, desabafos e compreensão.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, que com muita paciência e dedicação, muito contribuíram na minha formação.

Agradeço, especialmente a minha querida professora e orientadora Tânia. S. A. M. Brabo que desde a graduação, é em minha vida referência teórica e prática em estudos de gênero e direitos humanos. Também por ser um exemplo de ser humano, de mulher, de pessoa que vai à luta em prol do bem comum. Agradeço por todo companheirismo e carinho comigo nestes anos em que juntas caminhamos.

Por fim, agradeço a todos pelo apoio e companheirismo para comigo e para com esta singela pesquisa, por todo processo de descobrimento de mim mesma, de aprendizagens significativas, de superação, porque sei dos caminhos que trilhei e das noites em claro que vivenciei para que ocorresse a construção deste trabalho, assim como de todo o aprendizado e resiliência ao qual o mestrado me proporcionou.

RESUMO

A presente dissertação aborda as temáticas de educação em Direitos Humanos e de Gênero no contexto de uma escola municipal em tempo integral do primeiro ciclo do Ensino Fundamental da cidade de Marília/SP. O objetivo geral da pesquisa constitui em compreender a formação continuada de professores(as) realizada pela equipe gestora e por parte da equipe docente de uma Unidade Escolar acerca dos Direitos Humanos e Gênero. A escola tem um papel preponderante na formação humana, pois é onde se constrói o conhecimento e contribui na formação de atitudes e valores, podendo ser um espaço de transformação social. A investigação se justifica pela formação continuada de qualidade dos(as) professores(as) ser primordial, pois tudo tem início por meio do(a) educador(a)-pesquisador(a), consciente da importância de sua prática diária. Guiamo-nos pelo seguinte problema: durante as formações continuadas na escola pública há estímulo dos conteúdos dos Direitos Humanos e Gênero por parte da equipe gestora? Acontece na teoria e na prática?. Nesse sentido, nossa hipótese é de que os(as) educadores(as) estão, pela formação continuada, sendo incentivados a pensar sobre as desigualdades e as injustiças cometidas nessa seara, devendo se posicionar perante as diversas situações que acontecem no âmbito escolar e estarem aptos(as) a dialogar com os(as) educandos(as) e comunidade. No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, realizou-se pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo e documental. Assim, a metodologia delineada da pesquisa foi de cunho qualitativo e interpretativo, caracterizando-se como um estudo de caso com foco na formação de educadores(as) realizada pela gestão escolar, especificamente envolvendo os Direitos Humanos e Gênero. A entrevista semiestruturada e a técnica de análise de conteúdo nortearam, respectivamente, a coleta e a análise dos dados da pesquisa de campo. Foram sujeitos da pesquisa os(as) participantes que responderam as entrevistas, parte da equipe gestora e docente da escola, sendo estes(as): o Diretor, a Vice-diretora, duas Professoras Coordenadoras pedagógicas e duas Professoras que ministram aulas das Oficinas de Direitos Humanos de uma escola pública do município de Marília, interior do estado de São Paulo. Como resultado da pesquisa, constatamos que os sujeitos participantes possuem apenas noções e conceitos mais introdutórios sobre Direitos Humanos e Gênero, porém estão cientes da importância de um trabalho pedagógico que contemplem tais temas e as concepções acerca da educação em direitos humanos e gênero. Ainda assim, palavras e argumentos proferidos por eles distanciam-se das produções acadêmicas sobre o tema e do discurso presente nos documentos oficiais, comprovando que há necessidade de investimento na formação de toda a equipe escolar acerca dos temas aqui estudados.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Gênero. Gestão escolar. Formação continuada de professores(as). Educação Básica.

ABSTRACT

This dissertation addresses the theme of education in Human Rights and Gender held in a full-time municipal school in the first cycle of Elementary Education in the city of Marília / SP. The general objective of the research is to understand the continuing education of teachers (as) carried out by the management team and by the teaching team of a School Unit about Human Rights and Gender. The school has a preponderant role in human formation, as it is where knowledge is built and contributes to the formation of attitudes and values, which can be a space for social transformation. The investigation is justified by the continuous quality education of the teachers (as) being paramount, since everything starts through the educator- researcher, aware of the importance of their daily practice. We are guided by the following problem: during the continuous training in the public school, is the management team stimulating the contents of Human Rights and Gender? Does it happen in theory and in practice ?. In this sense, our hypothesis is that educators are, due to their continuing education, being encouraged to think about the inequalities and injustices committed in this area, and should take a stand before the different situations that happen in the school environment and are able to dialogue with students and the community. With regard to methodological procedures, bibliographic, field and documentary research was carried out. Thus, the methodology outlined in the research was of a qualitative and interpretative nature, characterized as a case study with a focus on educator training carried out by school management, specifically involving Human Rights and Gender. The semi-structured interview and the content analysis technique guided, respectively, the collection and analysis of the field research data. Subjects of the research were the participants who answered the interviews, part of the management team and the school's teaching staff, these being: the Director, the Deputy Director, two Pedagogical Coordinating Teachers and two Teachers who teach classes in the Workshops of Human Rights of a public school in the municipality of Marília, in the state of São Paulo. As a result of the research, we found that the participating subjects have only more introductory notions and concepts on Human Rights and Gender, but they are aware of the importance of a pedagogical work that contemplates such themes and the conceptions about education in human rights and gender. Even so, words and arguments made by them distance themselves from academic productions on the theme and from the discourse present in official documents, proving that there is a need for investment in the training of the entire school team on the topics studied here.

Keywords: Human Rights Education; Genre; School management; Basic education; Teacher training.

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 – Corpo discente: distribuição por ano e turno	89
Quadro 2 – Total de alunos(as) por ano/turno	91
Quadro 3 – Caracterização dos sujeitos de pesquisa	91
Quadro 4 – Objetos de conhecimento da oficina “Direitos humanos e qualidade de vida”	93
Quadro 5 – Categoria acerca da concepção de educação das entrevistas e entrevistado.....	100
Quadro 6 – Categoria acerca da concepção da função do Ensino Fundamental das entrevistas e entrevistado.....	102
Quadro 7 – Categoria acerca da concepção de educação em direitos humanos das entrevistas e entrevistado.....	105
Quadro 8 – Conhecimento sobre o processo histórico que permitiu a consolidação dos direitos humanos.....	106
Quadro 9 – Formação em direitos humanos na formação inicial (Educação Básica e universidade) ou em cursos de formação continuada	107
Quadro 10 – Importância que as entrevistadas e entrevistado atribuem aos direitos humanos para a formação continuada	109
Quadro 11 – Concepções sobre a atuação da equipe gestora na formação continuada em direitos humanos	110
Quadro 12 – Conhecimento sobre se há oficinas ou projetos relacionados aos direitos humanos previstos no PPP.....	114
Quadro 13 – Categoria acerca da concepção de gênero das entrevistas e entrevistado.....	115
Quadro 14 – Categoria acerca da concepção de educação em gênero das entrevistas e entrevistado.....	117
Quadro 15 – Importância que as entrevistadas e entrevistado atribuem ao gênero para a formação continuada.....	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATPC – atividades de trabalho pedagógico coletivo

BNCC – Base nacional comum curricular

CF/88 – Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNEDH – Comitê Nacional da Educação em Direitos Humanos

DH – Direitos humanos

DNEDH – Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EDH – Educação em direitos humanos

EMEF- Escola municipal de ensino fundamental

ESP – Escola Sem Partido

FFC – Faculdade de Filosofia e Ciências

HEC- Horas de estudo coletivos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NUDHUC – Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília

OEDH – Observatório de Educação em Direitos Humanos

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEI - Programa de escola integral

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PMEDH – Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos

PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos PNE – Plano Nacional de Educação

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PPP – Projeto Político Pedagógico

SME – Secretaria Municipal de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Adolescência USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1: A QUESTÃO DE GÊNERO E DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES.....	22
1.1. Ensino Superior e direitos humanos	22
CAPÍTULO 2: DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO	26
21. Dimensão histórica dos direitos humanos e o exercício da cidadania para garantia dos direitos pelos movimentos sociais	26
22. A importância da educação em direitos humanos	31
23. Democracia e cidadania.....	36
CAPÍTULO 3: GÊNERO E EDUCAÇÃO: ANÁLISE HISTÓRICA DO PAPEL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS PARA A INCLUSÃO DO TEMA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	39
31. Papel dos movimentos sociais para a inclusão do tema das mulheres e de gênero nas políticas públicas educacionais.....	39
32. Gênero e funções atribuídas aos sujeitos	46
33. A importância do gênero na educação	55
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES	60
4.1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	61
4.2. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).....	63
4.3. Primeira e segunda edições do Plano Nacional de Educação (PNE).....	67
4.4. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) em suas duas versões e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH, 2012).....	72
4.5. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	77
CAPÍTULO 5: METODOLOGIA DO TRABALHO DE CAMPO.....	82
5.1. Materiais e métodos: entrevistas semiestruturadas	84
5.2. Forma de análise dos dados coletados: Análise de Conteúdo e interpretativa à luz da literatura de direitos humanos e gênero	86
5.3. Caracterização da escola e do perfil da amostra participante	89
CAPÍTULO 6: ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS E RESULTADOS	96
6.1. Trajetória pessoal, profissional e social do(a) entrevistado(a).....	96
6.2. Concepções de educação e do Ensino Fundamental.....	100
6.3. Concepções sobre a educação em direitos humanos.....	104

6.4. Formação continuada e Projeto Político Pedagógico sobre direitos humanos	109
6.5. Concepções sobre a educação em gênero	115
6.6. Formação continuada e Projeto Político Pedagógico sobre gênero	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICES	134
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	134
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	136
ANEXOS.....	137
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética	137

INTRODUÇÃO

Este trabalho visou a pesquisa, análise e reflexão sobre a teoria e a prática sobre fatos que cada vez mais se presenciam em nosso cotidiano, ou seja, a discriminação e o preconceito. Isso ocorre, geralmente, contra negros, mulheres, homossexuais de diferentes classes sociais, pois, atualmente, devido à permissividade e a falta de tolerância se reflete sobre as formas eficazes de reduzir tal prática existente. A escola tem um papel preponderante na transformação social, pois é onde se constrói o conhecimento e não só de conteúdos, mas, também, contribui na formação de atitudes.

Nesse sentido, os(as) educadores(as) devem ser incentivados(as) a pensar sobre as desigualdades e as injustiças cometidas nessa seara, devendo se posicionar perante as diversas situações que acontecem no âmbito escolar e estarem aptos a dialogar com os educandos, pais e comunidade.

Nesse viés, a violência de gênero é o conceito mais amplo, abrangendo vítimas como mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos. No exercício da função patriarcal, os homens detêm o poder de determinar a conduta das categorias sociais nomeadas, recebendo autorização ou, pelo menos, tolerância da sociedade para punir o que se lhes apresenta como desvio. Ainda que não haja tentativa, por parte das vítimas potenciais, de trilhar caminhos diversos do prescrito pelas normas sociais, a execução do projeto de dominação-exploração da categoria social, homens, exige-se que sua capacidade de mando seja auxiliada pela violência.

Crê-se que é desde a mais tenra da infância que tais pré-conceitos são formados, ou seja, tanto na base familiar quanto na escola. A reflexão deve ter início com os educadores(as), os que estão em contato direto com os educandos. Devem ser estimulados a refletirem sobre suas práticas escolares, conhecerem a si mesmos em relação aos seus conceitos referentes ao outro e chegarem à conclusão de que apenas trabalhar conteúdos programáticos com alunos não é o suficiente.

Nesse diapasão, Blay (2003) destaca a importância desse assunto onde, desde o Ensino Fundamental ao Superior, há a necessidade da inclusão da dimensão de gênero, mostrando como a hierarquia existente na cultura brasileira de subordinação da mulher ao homem traz desequilíbrios de todas as ordens – econômico, familiar, emocional e incrementa a violência. Mas a escola não pode ficar isolada de um processo amplo de transformação para alcançar a equidade de gênero. O que pode fazer uma professora, de qualquer nível da escala educacional, se ela própria é violentada? O que pode ensinar

um professor que é um violador? O que pode fazer a escola se estiver desligada de um processo de transformação cultural? Políticas públicas transversais visando ao mesmo objetivo – a equidade entre homens e mulheres – constitui um caminho para alterar a violência em geral e de gênero em particular.

Educadores(as) sensibilizados(as) com a injusta realidade devem pesquisar e trabalhar com atividades, partindo da realidade dos educandos, sendo estas interessantes levando os alunos e alunas refletirem quanto ao respeito e a diversidade. Tal trabalho que têm como objetivo maior a desconstrução da prática do preconceito contra as mulheres, idosos, racial, contra a homossexualidade, as diferentes religiões, formas de corpos e classes sociais. Exigem planejamentos, pesquisas, engajamento e atitudes perante as injustiças.

Nesse caminho, em concordância com Freire (1987, p. 37) que defende a tese de que, os educadores e educadoras não devem ser neutros em nossa prática e afirma que, desse modo fala-se que é: “mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? Lavar as mãos em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele”.

A educação se dá em dois movimentos distintos, ou seja, para manter o estado inicial, deixando a situação como está, ou ser um mecanismo de emancipação humana, de modo a corroborar com as liberdades e transformação do cotidiano. Pelos ideais a serem defendidos e pelo que se pratica, podem ser caracterizados como liberais ou conservadores, libertários ou opressores, democráticos ou autoritários.

Por via de consequência, a formação de docentes, seja esta inicial ou continuada, institui-se como um lugar relevante, não só para meditar e debater sobre tais assuntos, como para geração e a efetivação de proposições que permitem vislumbrar novos rumos e progressos no que tange ao respeito relacionado à diversidade no contexto escolar.

Segundo Freire (1987) deve-se acreditar e investir na capacidade de discernimento de nossos estudantes e docentes, no sentido de que, tendo uma visão ampla do que acontece tanto no território em que vivem, como no mundo em que se vive, terão condições de analisar o que se passa em sua volta e, das circunstâncias concretas, do mundo em que vivem, em todos os campos de conhecimento, inclusive do conhecimento sensível.

Educar não é apenas constatar; mas seria mudar para tentar transformar o mundo. Desse modo, assiste aos Estados e Municípios a incumbência de oferecer o ensino de modo que não haja distinção, tampouco preconceito de qualquer natureza no

âmbito escolar, trazendo segurança aos que são vulneráveis as difamações e injúrias. Assim, faria jus ao disposto no texto constitucional, em destaque ao princípio da isonomia de forma a garantir a relevância do cidadão na democracia e levando-se em consideração o contexto atual e a função deste na sociedade.

Outrossim, o direito à Educação não se inicia nem termina com a Educação Básica, mas deve ser garantido a todos os cidadãos ao longo da vida, já que, primeiramente, deve-se defender a educação completa. Alicerçado no texto constitucional, sua execução se dá visando “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, sendo assim, o processo natural educacional contribui com a redução das desigualdades atuais (BRASIL, 1988).

Entender a diversidade, fundada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), é caracterizá-la como um elemento notável de qualquer tipo de vida social, o que determina o respeito às diferenças na sociedade, em vez de utilizá-las como critério de exclusão política e até mesmo, social.

Ademais, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) é muito clara quando começa cada um de seus artigos com o seguinte: “Todo ser humano tem direito a [...]”. Portanto, a única circunstância para que uma pessoa seja considerada como sujeito de direito é que seja humana, pois se trata de um conceito antropológico, ético, filosófico e jurídico, já que nenhuma característica deve levar à carência dos direitos que são universais.

Nesse documento é ratificado que para a sua consolidação, a Educação em Direitos Humanos precisa da cooperação de uma ampla variedade de sujeitos e instituições que atuem na proposição de ações que a sustentam. Para isso, todos os atores do ambiente educacional devem fazer parte do processo de implementação da Educação em Direitos Humanos. Isso significa que todas as pessoas, independente do seu sexo, origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais, de suas escolhas de credo; orientação sexual, identidade de gênero, faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento, têm a possibilidade de usufruir de uma educação não discriminatória e democrática (BRASIL, 2012).

Pela ocorrência de violações dos Direitos Humanos em todo o mundo, surgiu o interesse pela temática de se educar em Direitos Humanos, já que se torna urgente o desenvolvimento de uma cultura nesse sentido que seja apta a transformar práticas de

convivência, práticas sociais e políticas. Essa fase passa necessariamente por processos educativos, pois “[...] se esta conquista não depende da educação escolar, certamente não se dará sem ela.” (CANDAUI et al., 2013, p. 93). Nesse ínterim, Viola (2010) destaca a importância que ocupa a educação na formação em Direitos Humanos:

Compreender a democracia e os direitos humanos como uma construção que se faz ao longo da história, e que tem diante de si o futuro, pressupõe atribuir à educação um lugar indispensável de formação em e para os direitos humanos, na medida em que, através do ato educativo, pode-se, senão transformar a sociedade, construir a cultura indispensável para esta transformação (VIOLA, 2010, p. 22).

Nesse caminho, a escola torna-se um local rodeado por diferenças, tendo a discriminação e o desrespeito como fatos triviais que devem ser tratados e minimizados desde os primeiros anos dos alunos. Outrossim, é um espaço caracterizado por relações, conflitos, e elos sociais, pois se apresenta como um âmbito na qual a intervenção educacional pode desencadear um elemento de formação ética e de construção cidadã, direcionado para a justiça, a diversidade e a igualdade. Para Benevides (2000):

A educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores de liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas (BENEVIDES, 2000, p. 32).

Sobre tal aspecto, Cavalheiro (2000) afirma:

É flagrante a ausência de um questionamento crítico por parte das profissionais da escola sobre a presença de crianças negras no cotidiano escolar. Esse fato, além de confirmar o despreparo das educadoras para relacionarem com os alunos negros evidencia, também, seu desinteresse em incluí-los positivamente na vida escolar. Interação com eles diariamente, mas não se preocupam em conhecer suas especificidades e necessidades (CAVALHEIRO, 2002, p. 35).

Em decorrência do compromisso brasileiro com as diretrizes da Declaração Universal dos Direitos Humanos junto às reivindicações dos movimentos sociais, são várias as políticas públicas desenvolvidas e orientações curriculares que, no âmbito da educação brasileira, procuram inserir as questões de gênero e direitos humanos como forma de redução desse referido quadro de discriminação e também de formação de uma cultura de promoção e defesa dos direitos das pessoas que sofrem essas discriminações.

Contudo, a elaboração dessas políticas públicas só pôde tomar força após o período de redemocratização brasileira, com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Assim, desde a década de 1990 esboçam-se esforços governamentais e incluir na escola, e na educação brasileira em geral, temas que possam melhorar o quadro de violências de gênero e aos direitos humanos.

No que se refere aos direitos humanos, as principais políticas públicas educacionais, além de outras iniciativas, concernem aos Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), publicado em 2006 e atualizado em 2013 (BRASIL, 2006; 2013) e as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), publicadas no ano de 2012. Em relação a gênero, também são vários documentos oficiais de educação que pleiteiam o tema, a iniciar com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 (BRASIL, 1997). Contudo, o próprio PNEDH, que vem depois dessa política pioneira temporalmente, também prevê a questão de gênero na escola junto dos direitos humanos.

Embora as política pareçam favoráveis, cabe destacar que as condições oferecidas em termos de materiais nas escolas e a formação dos docentes ainda permanecem insuficientes para ofertar a educação de qualidade para todos, da mesma forma o reconhecimento e valorização histórica, cultural e de identidade daqueles(as) que sofrem pelas violências de gênero e violação de seus direitos.

O que se vislumbra no cotidiano escolar é que, infelizmente, perpetua-se a violência em quaisquer das proporções, ultrapassando a agressão física, migrando para verbal, psicológica, emocional, moral, e que muitas vezes são oriundas da discriminação e do preconceito, e advém de posturas violentas dirigidas a pessoas em formação de caráter e cidadania e em constante transformação.

Em se tratando de preconceito na escola, trata-se de uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-se uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos (SANT'ANA, 2005).

Convém ressaltar que a escola ajuda a construir com os alunos valores, pois todos(as) educadores(as) estão de todas as formas, não somente professores, mas os demais funcionários a elaborarem e disseminarem ações educacionais que transmitem

valores sejam morais, éticos, entre outros. Assim, tal fato deve ser construído tanto na formação inicial, quanto na continuada da equipe escolar.

Entretanto, a escola faz parte de um contexto social múltiplo que envolve diferentes realidades. Essa diversidade social frequentemente é alvo de comparações, desigualdades e preconceitos, e a escola, sendo parte da sociedade, sofre reflexos dessas desigualdades. A educação se traduz em interações sociais com as quais as pessoas procuram modificar o comportamento, as disposições comportamentais e as características de personalidade de outras pessoas tendo em vista uma meta (SCOPEL; GOMEZ, 2006).

Assim, é imprescindível que os adultos tenham, sem exceção, a mesma forma de tratamento com os jovens e as crianças, reconhecendo os direitos iguais e para todos, ofertando àqueles que mais carecem devido às condições necessárias a fim de alcançá-los, mas não os privilegiando, mas, sim, o exercício da isonomia, e ficando atentos às situações que devem ser intervindas efetivamente.

Fazendo uma breve análise histórica sobre a formação de docentes para trabalharem multidisciplinarmente em todas as etapas de ensino, deve ser realizada uma prática educacional em várias disciplinas, todavia em sua formação deve-se vivenciar rotineiramente a multidisciplinaridade teórica e prática nesse sentido.

Dessa forma, com o fim do período ditatorial, as experiências que visavam reformular o currículo de Pedagogia se ativeram para a formação de professores, contudo, somente para o início do Ensino Fundamental que objetivaram corrigir a dissonância e a atingir níveis satisfatórios de qualificação que já eram comprovados, devido o desempenho desses educadores e educadoras nos concursos e processos seletivos.

Ball e Mainardes (2011) realizaram um estudo sobre as reformas educacionais duas realidades distintas: Reino Unido e Estados Unidos. A reforma tem como objetivos a resolução dos problemas educacionais. No Reino Unido a escola é gerenciada como uma empresa, em que os professores são liderados pelo diretor, seguindo assim um modelo comercial em que provoca o abandono das pesquisas.

Há a presença marcante de avaliações que buscam mensurar a educação por meio de números a fim de estabelecer a responsabilização do(a) professor(a) pelo possível fracasso e também é comum a imposição de procedimentos. Nesse modelo o(a) professor(a) é apenas um trabalhador que não reflete sobre suas ações, somente seguem modelos prontos impostos.

No caso dos Estados Unidos, os(as) educadores(as) são atores da reforma, pois participando do processo de decisão e não apenas são objetos delas. Professores agentes de transformação que se baseiam em pesquisas acadêmicas promovendo visões mais plurais. Diante do exposto, no cotidiano escolar deve haver a gestão democrática, a qual envolve gestão, educadores(as), educandos e toda comunidade. Assim, todos se tornam agentes de transformações que nossa sociedade tanto precisa.

Portanto, de nada valem todas as pesquisas, dados levantados e a não existência da prática. Nessa linha de raciocínio, Tiba (2011, p. 13) ressalta que “Pensar precede o fazer, mas não adianta só pensa e não fazer. É a ação de nadar quer me torna um nadador. Conhecimento é informação em ação. Para existir, preciso agir”.

De acordo com Freire (2014, p. 22) “a educação exige pesquisa, alegria, esperança, a convicção de que a mudança é possível e também que a educação é uma das formas de intervenção na sociedade” e que eles, como futuros docentes e pedagogos, tem um papel fundamental a desempenhar na educação e particularmente na escola.

Contudo, é partindo da prática da gestão democrática e do comprometimento de todos os envolvidos que se atingirão os objetivos de valorizar a diversidade humana e a igualdade de oportunidades a todos os componentes da sociedade.

Sobre a gestão, Oliveira (2017) destaca que as alterações na forma de gestão dos estabelecimentos públicos e empresas estatais foram justificadas pela necessária reforma de um Estado que havia se burocratizado muito, sobretudo durante os longos anos de Ditadura, e que não apresentava a eficiência e agilidade necessárias no trato com o cidadão. Nesse sentido, a busca da eficiência passou a ser assumida como um imperativo na gestão pública, contaminando todas as esferas do Estado, sem deixar lugar a questionamentos sobre os fins a que se buscava atingir.

Assim sendo, a gestão escolar deve visar à defesa da pertinência em se proceder a análises de desconstrução do gênero em que se tenha presente o poder das diferenças quando interseccionadas com outras características contextuais no desenhar de configurações organizacionais múltiplas e específicas em que a igualdade e a mudança se possam afirmar em detrimento da permanência do determinismo essencialista das diferenças (ROCHA; BRABO, 2017, p. 96).

Além do mais, a formação continuada dos professores é de suma importância, pois tudo tem início por meio do educador(a)-pesquisador(a) e consciente da importância de sua prática diária e cabe a todos(as) educadores(as) desenvolver com os

alunos e sociedade as atividades pedagógicas, sendo estas diversificadas e interessantes que os farão refletir acerca dos transtornos ocasionados que, em muitas pessoas, podem desencadear situações reclusas e injustas.

Dado esse exposto, considerando a importância de uma Educação Em Direitos Humanos e em Gênero, o apoio que tem pelas políticas públicas desde a década de 1990, e a necessidade de capacitação de profissionais que estarão na escola e exercerão a responsabilidade de trazer essa educação aos seus alunos e alunas, chegamos ao seguinte problema de pesquisa: durante as formações continuadas na escola pública há estímulo dos conteúdos dos Direitos Humanos e Gênero por parte da equipe gestora? Acontece na teoria e na prática?

A pesquisa, portanto, apresenta o seguinte objetivo geral: compreender a formação de professores realizada pela equipe gestora e por parte da equipe docente de uma Unidade Escolar de período integral do município de Marília/SP acerca dos Direitos Humanos e Gênero. Esse objetivo divide-se em três objetivos específicos que também se procurou alcançar durante a pesquisa realizada, sendo eles:

- Analisar a percepção da equipe gestora de uma escola da rede pública municipal, no tocante às reflexões sobre relações de gênero, bem como sobre a conceitos de valores;
- Descrever se ocorre e como é realizada a formação continuada dos professores na Unidade escolar tendo como foco o incentivo à reflexão e a prática da questão de gênero e dos direitos humanos;
- Verificar se a equipe gestora conduz o incentivo aos valores relacionados aos direitos humanos em relação a formação de professores e se estes estão presentes no Projeto Pedagógico da escola.

Tendo em vista os objetivos e a resolução dos questionamentos realizados, a metodologia delineada para o alcance desses objetivos se tratou de três principais procedimentos: pesquisas bibliográficas, análise documental e pesquisa empírica, procedimentos próprios da abordagem qualitativa de pesquisa. A metodologia delineada da pesquisa é de cunho qualitativo (LUDKE; ANDRÉ, 1986) e interpretativo (BARDIN, 2002), caracterizando-se como um estudo de caso com foco na formação de educadores(as) realizada pela gestão escolar.

Optou-se pela pesquisa bibliográfica buscando-se identificar, localizar, compilar e fichar o material bibliográfico pertinente ao tema, sendo que as principais fontes de pesquisa que serão utilizadas serão os livros, sites, teses, dissertações e artigos que abordam a temática de Educação em Direitos Humanos, Gênero e Formação de professores.

Com o intuito de conhecer e analisar as concepções dos(as) educadores(as), comparando-as aos documentos que apresentam as diretrizes da educação em direitos humanos, realizou-se uma análise documental. Os principais documentos analisados foram: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996); Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I (PCNs) (volume 10.2) (BRASIL, 1997); Planos Nacionais de Educação de (2001-2011) e de (2014-2024) (PNEs) (BRASIL, 2001; 2014); as duas versões do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2006; 2013); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) (BRASIL, 2012); e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Já em contexto normativo local, acrescentaram-se os seguintes documentos para compor a análise documental: a Lei número 7588, de 18 de dezembro de 2013, que institui no município de Marília o “Projeto de escolas de educação em tempo Integral”, o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar e Semanários das professoras que ministram as oficinas em direitos humanos, para conhecer suas propostas de trabalho envolvendo os temas Direitos Humanos e Gênero na escola.

Finalmente, realizou-se uma pesquisa empírica com a equipe gestora de uma escola municipal localizada no município de Marília-SP. O instrumento de coleta de dados utilizado concerniu a entrevistas, na qual se fundamentou teoricamente a pesquisa seguindo os autores Triviños (1987), Rosa e Arnoldi (2008). Ludke e André (1986). Assim, durante a pesquisa empírica, foram realizadas entrevistas com, no que se refere ao trabalho de formação continuada dos professores e professoras, bem como o trabalho da educadora que realiza as oficinas de Direitos Humanos com os educandos. Em seguida, fez-se a análise e os tratamentos de dados coletados, guiando-se principalmente pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2002).

A seguir, nesta dissertação, apresentam-se os capítulos produzidos na discussão dos temas abordados pela pesquisa, além da exposição da análise dos documentos. Os dois últimos capítulos referem-se à apresentação da metodologia da pesquisa, em especial o trabalho de campo realizado, e à análise dos dados coletados por meio das

entrevistas realizadas. Por último, apresentam-se as considerações finais da pesquisa, o que se pôde encontrar com o trabalho de pesquisa realizado, seguidas pelas Referências e os Apêndices, encerrando a presente dissertação.

CAPÍTULO 1: A QUESTÃO DE GÊNERO E DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES

1.1. Ensino Superior e direitos humanos

Na Educação em Direitos Humanos e em Gênero é essencial a formação de uma cultura de promoção de valores de justiça, igualdade, cooperação, paz, tolerância. A essa cultura de respeito à dignidade humana decorrem dos valores morais e éticos, ou seja, de mudança cultural, da evolução das tradições que estão enraizadas nos indivíduos, muitas vezes preconceituosas e discriminatórias.

No Ensino Superior devem-se desconstruir costumes e conceitos os quais por séculos foram historicamente construídos, desvalorizando, assim, a diversidade e o bem coletivo. A Educação em Direitos Humanos e em Gênero tem como um dos princípios a educação da mudança, onde ocorra a extinção ou, ao menos, a diminuição dos privilégios para determinadas classes que dominam até hoje no Brasil.

A dignidade da pessoa humana advém de uma mudança cultural e isso só é possível pelo processo educativo. São direitos necessários aqueles em que todos os seres humanos devem ser tratados com igualdade, independente da nacionalidade, classe social, raça, profissão, religião, gênero, opinião política, nível de escolaridade e opção sexual.

A metodologia do ensino em Educação em Direitos Humanos tem como prioridade a sensibilização e a humanização, abordando temas e conteúdos que levam a valorização do ser humano, desconstruindo a existência da opressão existente em nossa cultura. Para tanto, Freire (2003, p. 30) afirma:

Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez, sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (FREIRE, 2003, p. 30).

De acordo com Bittar (2008), a autonomia deve ser requisito primordial na prática do ensino em direitos humanos, pois é através dela que há a possibilidade para o exercício da cidadania, fundamental para toda e qualquer sociedade igualitária.

Atualmente a tendência mundial na Educação Superior é a diminuição de disciplinas humanistas em detrimento a educação especializada de cunho tecnicista. Estão ocorrendo cada vez mais reformas, sendo que sua lógica geral tem como finalidade de atender a demanda da crescente formação de mão de obras para o mercado global, restringindo cada vez mais o tempo de formação de tais profissionais.

No Ensino Superior há a necessidade de uma formação cultural mais ampla, baseada no caráter emancipador da educação, quando associados a processos cooperativos, solidários e dialógicos. Na educação deve ocorrer o fortalecimento da democracia por meio do domínio das diversas formas do saber humanista.

É de caráter primordial, oferecer aos educandos do Ensino Superior uma educação na qual ocorra o desenvolvimento de todas suas potencialidades. De acordo com Platão (1991), o desenvolvimento deve abranger tanto as físicas quanto as intelectuais, exigindo do(a) educador(a) uma formação mais completa do que apenas a científica.

Segundo Dalbosco (2015), é de suma importância que se reflita sobre o que o Ensino Superior tem oferecido aos estudantes, devendo se preocupar com a formação do ser humano em sua totalidade, tendo um comprometimento com a cidadania responsável, oferecendo a capacidade de viver em um mundo interconectado e plural.

Para tanto, deve-se repensar sobre as disciplinas que compõem as matrizes curriculares que estão sendo oferecidas no Ensino Superior, ou seja, o que será oferecido às novas gerações. Formar o ser humano amplamente consiste também em estimular os valores humanos, tendo como exemplo o repúdio à maximização do lucro a qual é passada na lógica da educação tecnológica, formando, assim, profissionais competitivos, sem criticidade, chegando às formas que dispensem as humanidades.

Essa lógica mercadológica é diagnosticada por Nussbaum (2010, p. 187):

Concentrados na busca pela riqueza nos inclinamos cada vez mais para esperar de nossas escolas que formem pessoas aptas para gerar renda (lucro), no lugar de cidadãos reflexivos. Frente à pressão para reduzir gastos, excluimos precisamente aquelas partes de todo empreendimento educativo que são fundamentais para conservar a saúde de nossa sociedade (NUSSBAUM, 2010, p. 187).

A Educação Superior, seguindo essa tendência mundial, pode formar profissionais bem-sucedidos financeiramente, porém despreparados e indiferentes à prática da empatia e do respeito às diversidades existentes na sociedade. Nesse tocante, deve-se oferecer experiência de cooperação social que visem o bem comum, fortalecendo assim a democracia.

Sob a visão de Nussbaum (2005), a cidadania democrática é constituída por três pilares, sendo esses, o pensamento crítico, a cidadania universal e a capacidade imaginativa. O pensamento crítico exige pensar por si próprio, analisando as tradições, a subordinação fanática as autoridades e a pressão dos pares. Avaliar criticamente o que ocorre na sociedade é atuar sobre ela de tal forma que viva e estimule a educação como forma de liberdade e de responsabilização por seus atos.

Assim, fazer uma autoavaliação é o ponto de partida para a transformação social, pois é uma forma de diálogo consigo mesmo, partindo para planejamento e relacionamentos sociais mais amplos, superando conceitos pré-existentes. Como segundo pilar da cidadania democrática, tem-se a Cidadania Universal que consiste em tentar chegar a uma resolução de um problema por meio de diferentes perspectivas. Para tanto, é importante o contato com diversas culturas, diferentes a sua própria, ampliando a visão de mundo.

A organização de um currículo educacional baseada no estudo crítico e, se possível, no contato com diferentes religiões e culturas, nos possibilita a ruptura de pré-conceitos e estereótipos impostos pelas tradições. Tal estudo e prática possibilita o estímulo a formar cidadãos pluralizados, responsáveis e conscientes de acordo com os princípios da cidadania universal.

É importante lembrar que, segundo Nussbaum (2005, p. 86) “Nosso comportamento deveria estar sempre marcado pelo respeito à dignidade da razão e à eleição moral de todos os seres humanos, sem se importar de onde tem nascido cada pessoa e nem sua posição, gênero ou condição social”.

A educação quando possibilita a formação democrática faz com que o indivíduo tenha como ponto de partida o exame de sua vida e da própria cultura, estimulando assim a formação do educando capaz de tornar-se cidadão do mundo.

A Imaginação narrativa é o terceiro e último pilar da Cidadania Democrática, de acordo com Nussbaum (2010). Esse pilar está baseado na empatia, através das artes, em especial a literatura. Por meio da leitura, os educandos se colocam no lugar do outro, estimulando a compaixão pelo próximo. Tal estímulo deve ser feito desde a infância,

tendo como objetivo formar indivíduos autônomos, empáticos e conhecedores de diversas culturas.

As artes são essenciais para a formação democrática das novas gerações, por meio delas há o estímulo à empatia na prática do dia a dia; para tanto é fundamental que haja um conjunto complexo de capacidades morais, iniciando pela imaginativa de sentir o que o próximo sente e pelo que precisa lutar.

Tal processo formativo baseia-se nas disciplinas humanísticas, sendo necessária uma formação cultural mais ampla. Por meio do estudo e da prática dos Direitos Humanos, incluindo a Cidadania Democrática, perpassando por diversos direitos que conseguirão formar cidadãos reflexivos, críticos e comprometidos com o bem comum.

A educação em Direitos Humanos no Ensino Superior objetiva levar o conhecimento, tanto o individual quanto o coletivo sobre o papel do cidadão perante a sociedade e estimular a reflexão crítica nos educandos em relação aos direitos humanos e a cidadania, tendo como fator essencial uma educação que favoreça a transformação e não a submissão.

Deste modo, é importante que o Ensino Superior garanta, aos que estão em formação, estudos sobre o fato de que a desigualdade foi criada para atender a necessidade e interesses de determinados grupos, fato existente até os dias atuais. O papel do(a) educador(a) é oferecer a conscientização dos educandos, algo essencial para que o que está exposto na teoria constitucional de modo a garantir os direitos iguais para todos. Os estudos acerca dos Direitos Humanos e Gênero ainda necessitam de trilhar por um longo caminho com objetivo de atingir a igualdade para todos que compõe a sociedade.

CAPÍTULO 2: DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO

2.1. Dimensão histórica dos direitos humanos e o exercício da cidadania para garantia dos direitos pelos movimentos sociais

Historicamente, desde o período colonial, o Brasil se caracterizou por desigualdades e pela exclusão social, financeira, étnico-racial, cultural e de gênero, cujo cenário se agravou devido a um padrão de Estado baseado no viés neoliberal, cujos conceitos conduzem ao estabelecimento de políticas públicas que enfatizam os direitos políticos e civis, em detrimento dos sociais, econômicos e culturais. Faremos um recorte dos anos da Ditadura Civil-Militar, desde o período Colonial a desigualdade e exclusão social sempre foi uma marca, contando como exemplo o massacre aos indígenas e escravidão deles e dos(as) negros(as).

Primeiramente, pretendemos refletir sobre alguns setores e temas em que o país progrediu e certas demandas que ainda estão em pauta para se tornar realidade uma sociedade fundada na democracia, na qual os ideais sejam fundamentados e concretizados na perspectiva dos Direitos Humanos, incluindo a isonomia de gênero e que a participação dos cidadãos(ãs) sejam concretos, já que são elementos basilares da democracia.

No período da Ditadura no Brasil, afirma-se que a Democracia não foi um ideal concluído na Educação e nem na sociedade em geral. De acordo com Gentili e Silva (1999), isto se deu devido ao contexto no qual as reformas para a democracia começaram a ser idealizadas:

Foi neste contexto que começaram a expandir-se – no começo dos anos 80 – as demandas democratizadoras no campo educacional. E, na verdade, elas tiveram vida curta. Foi como se, ao dissipar-se a euforia democratizadora do primeiro período pós-ditatorial, houvessem sido anuladas todas aquelas referências à necessária democratização de nossos sistemas de ensino. Em questão de uma década, „democratizar a educação“ deixou de ser o eixo que devia nortear as políticas públicas do setor para constituir um tema ausente, esquecido ou - se pretendemos ser mais precisos - silenciado, no cenário político latino-americano. [...] (GENTILI; SILVA, 1999, p. 121).

Por esse caminho, na sociedade brasileira, as discussões acerca dos Direitos Humanos são recentes, remetendo-se à época da ditadura civil-militar, o que corrobora com o que diz Viola e Albuquerque (2011). A História desses direitos no Brasil está

atrelada às lutas de movimentos sociais e com a resistência ao regime civil-militar que o país passava.

De Farias Santos et al. (2014) destacam que as primeiras reivindicações na luta contra o regime militar, inicialmente, visavam ao direito fundamental à vida, à integridade física, às liberdades de uma forma geral. Esses movimentos sociais inauguraram, nesse panorama, como os principais destaques ao confronto ao regime ditatorial, que tinha na defesa dos Direitos Humanos uma filosofia fundada na doutrina jusnaturalista, tutelando que os direitos são inalienáveis e inerentes a pessoa humana, portanto não podem estar aos domínios do Estado.

Em consonância com o exposto, Zenaide (2010) destaca o aparecimento dos Direitos Humanos no país a partir da luta contra a ditadura civil-militar implantada em 1964, fase marcada pela resistência do povo brasileiro frente às prisões arbitrárias e à tortura como práticas institucionais.

Assim, os fatos de resistência ocorridos nesse período destacam que o âmbito histórico de uma educação em/para os Direitos Humanos não se dissocia das lutas pelo reconhecimento e respeito, pela proteção e defesa dos direitos humanos, todavia, associa-se a cultura do direito à prática democrática. Dessa forma, a educação para os Direitos Humanos assume na história brasileira o caráter político-pedagógico- reivindicatório dos movimentos contra as violências e opressões exercidas por regimes totalitários (ZENAIDE, 2010).

Candau (2000) assevera que, anteriormente ao processo de transição para a democracia, militantes e organizações de direitos humanos concentraram seus esforços na denúncia das violações dos direitos fundamentais, assim como no investimento em mecanismos de proteção das vítimas e das pessoas ameaçadas de terem seus direitos e suas vidas ceifadas.

A referida autora afirma, ainda, que após os anos de ditadura civil-militar, emergiu, com potencial relevante e significativo no cenário social e educacional, a educação em direitos humanos, que esteve em consonância com a preocupação de toda a sociedade brasileira de construir uma nova política e uma nova cultura, ambas baseadas na democracia, e fundamentadas no reconhecimento e afirmação dos Direitos Humanos (CANDAU, 2000).

Koerner (2005) lembra que, no final da década de 1970, os exilados que estavam no exterior por conta da anistia voltaram ao país, marcando o início da (re)democratização. As greves no ABC, São Paulo, em 1978, a criação de centrais

sindicais, a expansão e força dos movimentos sociais de base e urbanos, e a criação do Partido dos Trabalhadores em 1980 ilustram, em parte, os movimentos sociais em defesa da conquista e efetividade dos direitos, no período da transição democrática.

Nessa época, vários entes da sociedade civil, como a Ordem dos Advogados do Brasil, a Associação Brasileira de Imprensa e a Igreja Católica, entre outras organizações da sociedade civil nacional, estiveram na linha de frente da luta pela volta ao Estado de Direito. Essas organizações associaram-se aos grupos de defesa dos direitos humanos, contra os atos praticados pelos governos militares (KOERNER, 2005).

De acordo com Gohn (1997), ainda no período ditatorial, ocorreram movimentos sociais populares urbanos e rurais em âmbito nacional, cuja maior expressão de luta foi o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 1984, e os movimentos sindicais, como a Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983. Encontra-se, ainda nesse período, o movimento do sindicato dos professores e professoras paulistas, pela democratização da escola pública e pela criação de um estatuto para a categoria.

Assim, na Constituição Federal de 1988, chamada, também, de *Constituição Cidadã*, o país se define como uma democracia e admite os Direitos Humanos como parte integrante do arcabouço jurídico e institucional (ZENAIDE; TOSI, 2005). A Carta Magna contemplou reivindicações ulteriores e incorporou alguns dos ideais de luta dos Direitos Humanos, sobretudo, no setor das liberdades civis e políticas. Fundada na mudança da realidade brasileira, houve a integração das normas do Direito Internacional dos Direitos Humanos à legislação interna (BRASIL, 1988).

Vale destacar que, no país, as pessoas já presenciaram fases repressivas, quando nem todas gozaram dos mecanismos legais de intervenção nas decisões de cunho político. O período da ditadura militar (1964-1985), que melhor testifica a repressão, foi uma fase de “[...] anticiência, de cerceamento da expressão e da liberdade, de trancafiamento, de tortura e mesmo de eliminação daqueles que se opunham à forma de pensar e agir então dominantes” (COVRE, 1993, p. 12).

O ideal contemporâneo acerca dos Direitos Humanos, conforme aponta Piovesan (2002), é objeto do movimento de internacionalização desses direitos, que surgiram em resposta às atrocidades cometidas durante o nazismo. Assim, os Direitos Humanos adquiriram um caráter contemporâneo após a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), complementada pelo Pacto Internacional Sobre Direitos

Econômicos, Sociais e Culturais (1996), e reiterada pela Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos (1993).

Nesse sentido, Brabo e Costa (2010) destacam que, somente em 1996 o Estado promulgou o Programa Nacional de Direitos Humanos no qual firmou o dever das Universidades, das escolas de todos os níveis e dos centros de pesquisa, de implementar e desenvolver ações no que diz respeito à educação em Direitos Humanos, em todas as áreas do conhecimento, a fim de que o programa se efetivasse.

Após tal promulgação, foi proposto o Programa Estadual de Direitos Humanos que também demandou objetivos para a Educação voltada aos Direitos Humanos, corroborando com o compromisso para a idealização e promoção dos Direitos Humanos por intermédio da educação. Assim sendo, o mecanismo de construção de uma sociedade democrática, livre e justa perpassa pela indagação da realidade presente, para tal, é preciso que a Educação propicie o conhecimento acerca dos mecanismos de dominação, além da função de cidadão (ã), de sujeitos de sua história.

Nesse diapasão, a Educação direcionada para o pleno exercício cidadão segue passos que levam os(as) educandos a construírem sua consciência crítica e sua própria participação na construção do conhecimento e de sua habilidade crítica a fim de conceituar suas experiências reais.

Assim, a escola pública, laica, e de qualidade, pode e deve ser, entre outros locais, impulsionadora de formação da consciência política e, a partir daí, de ideal alternativo de luta à ideologia dominante, objetivando a inovação de lugares de formação de sujeitos de direitos e à construção de uma cidadania compreendida como o direito a ter direitos. Frigotto (1999, p. 85) reforça a relevância da função da escola para o exercício da cidadania:

[...] a educação e mais amplamente a formação humana enquanto práticas constituídas pelas relações sociais não avançam de forma arbitrária, mas necessária e orgânica com o conjunto das práticas sociais fundamentais. Neste sentido a luta pela ampliação da esfera pública no campo educacional pressupõe a ampliação do público em todas as esferas da sociedade, principalmente no plano das relações econômicas e políticas (FRIGOTTO, 1999, p. 85).

Brabo (2010) aduz que, o fato de se falar em direitos e cidadania e de se ter leis que os garantam, não é condição suficiente para que os tenhamos respeitados e vivenciados na vida cotidiana, estes são, por vezes, violados. Tal realidade demanda conhecimento, participação da sociedade civil e políticas públicas para efetivá-los.

Destarte, este aprendizado tem no âmbito escolar o seu *lócus* ideal, tanto para as crianças e jovens, quanto para os responsáveis e sociedade em geral, pois, de acordo com Mosca e Aguirre (1990, p. 25) que afirmam que os direitos humanos “não são aprendidos ‘de cor’, mas praticados. Caso contrário, morrem e desaparecem na consciência da humanidade”.

Nessa perspectiva, escola pode vir a ser o *lócus* ideal para o aprendizado da cidadania se, além de proporcionar um ensino com qualidade, que forme o cidadão e a cidadã críticos e atuantes, torne-se um local onde as relações, a participação e o ensino sejam pautados pelos valores humanos e relações de gênero igualitárias, objetivando a democracia (BRABO, 2010).

Nesse panorama, em relação à cidadania, Brabo (2005) ressalta a luta da mulher e sua participação primordial para o exercício cidadão em âmbito escolar e, enquanto construção cultural, segundo a autora:

Em nenhum momento a Escola Normal foi vista como meio para a emancipação feminina e real profissionalização, visto que isto nunca foi pretendido. Esta visão era coerente com os padrões de comportamento da sociedade brasileira e marcou profundamente o poder de participação da mulher, o seu exercício de cidadania na escola e na sociedade (BRABO, 2005, p. 115).

Na educação, Brabo (2005) reforça a participação das mulheres e afirma, ainda, que, desde o surgimento dos cursos de formação de professores (as) reforçavam o tradicional papel da mulher na família e na sociedade, visto que a maior preocupação era formar uma boa mãe e uma boa esposa, ao invés de uma boa professora. Conforme nos aponta a autora, deste modo e diante da expressiva feminização do magistério vivenciada no século XX, instituiu-se certa circularidade, que fez com que o ensino fosse historicamente se constituindo em uma espécie de instrução elementar e não necessariamente preocupado com a formação integral das pessoas. Por via de consequência, Lopes (2013) afirma que:

A conservação dos valores tradicionais foi, portanto, se mantendo. Por essa razão, não foi possível criar os espaços para questionar a ordem vigente, os papéis e as representações construídas sobre o masculino e o feminino, preservando-se, pois, o cenário condizente com os padrões culturais compartilhados pela sociedade (LOPES, 2013, p. 155).

Dessa forma, pode-se vislumbrar que a história mais recente do Brasil foi caracterizada por muitas alterações sociais e políticas, especialmente a partir das décadas de 1980 e de 1990, fase esta marcada pela ditadura. Em se tratando da temática

dos Direitos Humanos, normalmente se destacou a partir desses períodos considerados conturbados.

Depois de passar por um período completamente repressivo durante a ditadura civil-militar, o país passava, na década de 1980, a redemocratização, cujo momento foi de embates e de abertura política na história, que gerou expectativas de relações democráticas em vários setores da sociedade.

Assim sendo, o debate acerca dos Direitos Humanos no país ganhou muita amplitude a partir desta fase histórica. Sader (2007, p. 78) ressalta que a Ditadura Militar “[...] reprimiu, sistematicamente, os direitos políticos e, ao mesmo tempo, expropriou direitos econômicos e sociais, caracterizando-se claramente como um governo a favor dos ricos e poderosos”.

Os embates pelo respeito aos Direitos Humanos se caracterizaram em “[...] ação política real contra o autoritarismo do Estado [...]”, passando às práticas ilegais do governo, questionando a própria legitimidade do poder. Os Direitos Humanos, nesse panorama político surgem como “[...] um meio de fazer política, de intervir positivamente no jogo político, de confrontar as experiências existentes de exercício de poder e de criar alternativas ao poder estabelecido” (DORNELLES, 2006, p. 47).

Candau e Sacavino (2000) destacam que, no âmbito do projeto neoliberal e dos resultados negativos que este propiciou, tais como o desemprego, o aumento das formas de violência, a exclusão, a anomia social, torna-se urgente o desenvolvimento de uma cultura dos Direitos Humanos que seja capaz de transformar práticas de convivência, práticas sociais e políticas, e também que dê voz e força aos grupos excluídos, para que esses sejam sujeitos de sua própria história.

2.2. A importância da educação em direitos humanos

O que há de fundamental em se destacar é que, o debate acerca da necessidade de uma Educação Em Direitos Humanos não foi só destacado no plano das ideias. O Programa Nacional de Direitos Humanos II constitui-se de propostas para a educação, dentre elas “fortalecer programas de educação em Direitos Humanos nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, com base na utilização dos temas transversais estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, 2002).

Esse programa foi elaborado em 2003 e publicado em 2006 na qual representou o movimento internacional e nacional em defesa dos Direitos Humanos, da ampliação

dos mesmos e do fortalecimento da democracia (SILVA, 2010). Após revisão e atualização, uma nova versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos foi publicada em 2013 e no ano de 2012 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (MACIEL; BRABO, 2016).

Dessa maneira, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, de 2006, também ressaltou a função primacial da educação escolar para a promoção e vivência dos Direitos Humanos: “[...] é nela que esse saber aparece sistematizado e codificado. Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos” (BRASIL, 2006, p. 31).

Por outro prisma, destaca-se que, segundo Shiroma et al. (2011), o contexto neoliberal e de ajuste da economia brasileira ao mercado internacional, passou-se a afirmar que a educação era um dos principais determinantes da competitividade entre os países. Alegava-se que, o novo paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores.

Em relação aos Direitos Humanos, os direitos protetivos dos seres humanos eram denominados “direitos dos homens”, depois de terem sido inseridos na Constituição dos Estados passou a ser conhecidos como “direitos fundamentais” e por fim, ao serem previstos em tratados internacionais, receberam a designação de “direitos humanos”. De um modo geral, entende-se “que os direitos humanos correspondem a todas as normas jurídicas externas e internas que visam proteger a pessoa humana” (OLIVEIRA, 2012, p. 19).

Ademais, é preciso, pois, considerar que, não obstante as políticas educacionais no país tenham se revestido do caráter neoliberal, estas também carregam em seu bojo formas e mecanismos de luta pela defesa dos Direitos Humanos. Maia (2007, p. 07-15) salienta alguns dos documentos internacionais que versam sobre o Direito à Educação, nas quais o Brasil faz parte, destacando:

- Pacto internacional de direitos econômicos, sociais e culturais (1966): O artigo 13 desse Pacto expressamente reconhece a todos o direito à educação, a qual se dirige ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao seu senso de dignidade, e deve fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais.
- Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial (1968): Entre as obrigações assumidas pelos Estados, no âmbito dessa Convenção, está a de adoção imediata de medidas efetivas, particularmente nos campos do ensino, educação, cultura e informação, com vistas ao combate aos preconceitos, que conduzem à discriminação racial.

- Convenção contra a tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes: Essa Convenção foi utilizada como referência para a elaboração da Lei 9.455/97, que criminalizou a prática da tortura no Brasil. Esta Convenção dedica particular atenção a medidas educacionais, como forma de conscientizar as pessoas sobre a prática da tortura, e impedir sua ocorrência (MAIA, 2007, p. 07-15).

Por esse viés, assumem os Estados a obrigação de se empregar medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais para proteger a criança de todas as formas de violência física ou mental, agressões ou abusos, negligência, maus tratos, exploração, incluindo abuso sexual, quer esteja aos cuidados dos pais, responsáveis legais ou outros guardiães (MAIA, 2007).

A Educação voltada aos Direitos Humanos deve ser voltada para o desenvolvimento de sua personalidade, seus talentos e suas habilidades físicas e mentais, até o máximo de seu potencial; ao desenvolvimento pelo respeito aos Direitos Humanos e liberdades fundamentais; respeito à sua identidade cultural, à sua língua e seus valores; para o preparo da criança para uma vida responsável em uma sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos, amizade entre os povos, e entre as diferenças etnias (MAIA, 2007).

Desde o início da jornada escolar, ou seja, na Educação Infantil, esta deve ser o local de realização da primeira etapa da Educação Básica e o primeiro ambiente, depois do seio familiar, em que a criança estabelece relações sociais, é ambiente propício para o desenvolvimento de ações pedagógicas que trabalhem os valores fundamentais da educação em Direitos Humanos (SILVA, 2010).

Assim sendo, torna-se fundamental, a busca para que os Direitos Humanos sejam promovidos precocemente e incentivados desde a Educação Infantil, auxiliando para que os ideais de uma sociedade livre, justa e solidária sejam presenciados desde o começo da vida escolar, e propiciando os primeiros contatos dos alunos com a cidadania e com o entendimento da relevância do respeito mútuo.

A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos essenciais: primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Depois, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e, por fim, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos (BENEVIDES, 2003).

Ressalta-se que, ou a educação é compartilhada por aqueles que estão envolvidos no processo educacional – os(as) educadores(as) e os(as) educandos(as) - ou

ela não será educação e muito menos educação em direitos humanos. Tais pontos são premissas: a educação continuada, a educação para a mudança e a educação compreensiva, no sentido de ser compartilhada e de atingir tanto a razão quanto a emoção (BENEVIDES, 2003).

A autora afirma ainda que, a Educação em Direitos Humanos é essencialmente à formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, é importante destacar que, a formação desta cultura significa “criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas” (BENEVIDES, 2003, p. 309).

Maciel e Brabo (2016) destacam que a educação em Direitos Humanos trilha com os acontecimentos vivenciados por toda a humanidade, a qual precisou – e ainda precisa – ter asseguradas as suas condições mínimas de proteção e sobrevivência, tais como o direito ao respeito, à igualdade, à segurança, à propriedade, à educação, a não- violência e ao próprio direito à vida.

Todavia, mesmo com os avanços, assiste-se cotidianamente ao aviltamento de direitos para a maioria da população. A sociedade brasileira é marcada, “[...] no período democrático, por desigualdades e pela exclusão de raça, etnia, nacionalidade, gênero, classe social, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência[...]” (BRABO; COSTA, 2010, p. 04-05).

Se a década de 1980 teve como marca os processos de elaboração da Constituição cidadã e das políticas voltadas à democracia, na década de 1990, assistimos à implementação dessas políticas, porém, profundamente marcadas pelo ideário neoliberal. Atualmente, vivemos esta contradição, uma sociedade democrática, organizada com base nos Direitos Humanos e na cidadania, contudo, profundamente marcada pela desigualdade e pelo desrespeito aos direitos humanos (BRABO; COSTA, 2010).

Os Direitos Humanos podem ser úteis a várias temáticas e, com isso, a educação baseada nos direitos humanos demonstra um cunho polissêmico. Destarte, faz-se imprescindível debater, primeiramente, os percursos traçados pelas produções teóricas acerca da forma de se educar. Assim, tais produções que versam sobre essa temática usam várias abordagens para entender os Direitos Humanos.

A Educação, portanto, não está livre das várias influências ocasionadas pela maneira de organização social e financeira da sociedade, mas tal fato não isenta a possibilidade de ser, também, o modelo educacional-escolar uma alternativa de superação da ordem dominante que gera violação de direitos e ser, ademais, um meio de transformação social. Tavares e Ballestreri (2008, p. 488) definem a finalidade maior da Educação em Direitos Humanos, como:

[...] a formação da pessoa em todas as suas dimensões a fim de contribuir ao desenvolvimento de sua condição de cidadão e cidadã, ativos na luta por seus direitos, no cumprimento de seus deveres e na fomentação de sua humanidade. Dessa forma, uma pessoa que goza de uma educação neste âmbito, é capaz de atuar frente às injustiças e desigualdades, reconhecendo-se como sujeito autônomo e, ademais, reconhecendo o outro com iguais direitos, dentro dos preceitos de diversidade e tolerância, valorizando assim a convivência harmoniosa, o respeito mútuo e a solidariedade (TAVARES; BALLESTRERI, 2008, p. 488).

Cumpre acrescentar que, segundo Brabo (2005), a ação feminina teve destaque em relação à Educação baseada nos Direitos Humanos, ao observar a predominância de profissionais do gênero feminino nas escolas de Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, e ao discorrer sobre as raízes do processo de feminização do magistério. De acordo com a autora, tal processo foi esboçado no Império e efetivado com a implementação da Escola Normal Paulista, durante o período republicano.

Assim, as Escolas Normais que funcionavam como colégios para moças, preparavam, na verdade, certo tipo de mães e donas de casa da burguesia e carregavam uma característica decisiva na configuração do magistério como profissão: o corpo discente da Escola Normal não se preocupava realmente com o aspecto profissional do curso, mas apenas com uma elevação cultural e ascensão social, fato este que não prioriza aos Direitos Humanos (BRABO 2005).

As formalidades basilares que compõem a noção de Educação voltada aos Direitos Humanos estão entrelaçadas com a história de busca e resistência desencadeadas por grupos sociais que lutaram, e ainda lutam, e a positivação de uma cultura cidadã dos Direitos Humanos. Portanto, a Educação em Direitos Humanos é baseada com o objetivo de atingir ações coletivas em sociedade, em benefício da democracia e contra a violência, a injustiça, o preconceito e todas as formas de discriminação.

Na sociedade atual, globalizada, há necessidade de se rever e investir, nas cidades e nas escolas, na cultura de participação, pois ela não ocorre naturalmente, mas

num processo orgânico e contínuo de estímulo à participação cidadã. Além do mais, para uma cultura de direitos humanos há necessidade de investimento na educação para esse fim. Em 2007, foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, no Estado de São Paulo, foi também iniciado o Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola, que trabalhará direitos humanos, democracia, cidadania e, numa iniciativa pioneira, a questão de gênero (BRABO, 2010).

Por fim, vale destacar que, a trajetória histórica da Educação em Direitos Humanos foi marcada por infortúnios e também por conquistas, e é postergada por vários acontecimentos que têm permitido à sociedade brasileira testemunhar e trazer à baila significativas participações e mobilizações sociais. A união entre educação e os Direitos Humanos faz-se, então, a partir das décadas mais recentes, um dos elementos essenciais no debate acerca da construção de uma sociedade mais democrática. Portanto, educar em Direitos Humanos deve-se tornar uma esperança na efetivação de uma cultura voltada a esses direitos, objetivando à promoção da justiça social, da paz, o combate à prática da tolerância, e do respeito à diversidade.

2.3. Democracia e cidadania

Estado Democrático tem como fundamentos de direito, a cidadania, valores sociais, soberania, dignidade da pessoa humana, pluralismo político. Todos garantidos por lei, portanto sabemos que são apenas metas porque muitas vezes não condiz com a realidade.

Nesse diapasão, a democracia é uma forma de sociabilidade existente em todos os espaços sociais, ou seja, no contexto familiar, saúde, escola, moradia, relações interpessoais, igrejas e entre pessoas de diferentes culturas. A democracia “[...] tem como principal protagonista a cidadania que participa na elaboração, aplicação e promoção de um conjunto de valores.” (RAYO, 2004, p. 174-175).

Para Bobbio (2105) e Wood (2007, p.7) democracia significa “[...] o governo do povo ou pelo poder do povo”. É através dos movimentos sociais que a verdadeira democracia é efetivada, com a participação direta do povo. Segundo Wood (2007), a democracia consiste em garantir as liberdades para além do direito ao voto. Neste contexto, soberania popular não garante a democracia, pois há a incompatibilidade do pressuposto a soberania popular com o Estado capitalista. Para tanto, deve-se refletir e atuar sobre as faces a democracia.

No tocante aos princípios da democracia, Candau et al. (2013, p.47), afirma que:

[...] a democracia não se restringe ao primado da legalidade, mas também pressupõe o respeito aos Direitos Humanos. Isto é, além da instauração do Estado de Direito e das instituições democráticas, a democratização requer o aprofundamento da democracia no cotidiano, por meio do exercício da cidadania e da efetiva apropriação dos Direitos Humanos por parte de toda a população.

Wood (2007, p.15-16) ressalta que é por meio das manifestações populares a favor da democracia que pode-se diminuir as desigualdades sociais. Portanto, deixa claro que:

[...] o capital internacional necessita do Estado mais que nunca para organizar os circuitos econômicos que o capital não pode dirigir por si próprio. Porque o capital depende, talvez hoje mais que nunca, de um sistema global de Estados, as lutas verdadeiramente democráticas — entendidas como lutas para trocar o equilíbrio de poder de classe tanto dentro como fora do Estado — podem chegar a ter um efeito muito maior que em épocas anteriores.

Para que ocorra uma cidadania ativa, devemos contribuir para que haja espaços que oportunizem práticas de superação das desigualdades, tanto econômica quanto social. O cidadão teve ter a consciência de que tem direitos, deveres e que deve ser participante ativo a gestão pública.

De acordo com Chauí ([s.d.] apud BENEVIDES, 2007), a cidadania necessita de espaços sociais de lutas, intervenções, instituições para reflexões e ações de legislação, órgãos de poderes públicos, políticos, bem como de estruturas que estimulem e possibilitem a participação popular. Também é de suma importância que a cidadania ativa proporcione a modificação cultural, com o objetivo de desconstruirmos discriminações e preconceitos existentes há anos em nossa sociedade.

Segundo Marshall (1967), a democracia é construída pelos cidadãos e cidadãs que nela atuam, sendo necessário que a comunidade entenda a importância de sua atuação quanto aos direitos e deveres vinculada a condição de status social.

A sociedade brasileira carrega em sua história fatos de desigualdade social e econômica o que causa a exclusão da maior parte da população em relação aos direitos e deveres. Há uma reminiscência de relações políticas clientelistas e paternalistas, além de já ter sido uma sociedade escravocrata.

O exercício integral da cidadania, segundo Kreisberg (1992 apud MEINTJES, 2007, p. 121): “[...] é um processo através do qual as pessoas e/ou as comunidades aumentam seu controle ou seu domínio sobre suas próprias vidas e sobre as decisões que afetam sua vida”.

Freire (1987), enfatiza que a educação tem que ter objetivos claros de estimular os educandos a serem cidadãos, sujeitos de sua própria história. Tudo através de suas consciências críticas e autônomas, conceituando as experiências de suas realidades.

É de responsabilidade de todos os elementos participantes da escola, estimular a capacidade de reflexão que os educandos possuem. Cabe a escola laica, pública e de qualidade formar cidadãos conscientes de suas ações sociais, combatendo assim a ideologia dominante. Do mesmo modo Arendt (1979) afirma que a escola deve ser um espaço de formação de sujeitos ativos, participantes de um processo que constrói uma cidadania conscientes do direito a ter diretos.

Segundo o PCN, os princípios constitucionais, tendo como exemplo o Estatuto da Criança e do Adolescente, são instrumentos que norteiam e corroboram pela busca de transformações das relações sociais, econômica, política e cultural.

De igual modo, a educação em direitos humanos, com o efetivo exercício da cidadania, ressalta que compete que os indivíduos ou os grupos estejam preparados para: “[...] dar início ao processo de aquisição de conhecimentos e de consciência crítica necessário para compreender e questionar padrões opressores de organização social, política e econômica.” (MEINTJES, 2007, p.122).

CAPÍTULO 3: GÊNERO E EDUCAÇÃO: ANÁLISE HISTÓRICA DO PAPEL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS PARA A INCLUSÃO DO TEMA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

3.1. Papel dos movimentos sociais para a inclusão do tema das mulheres e de gênero nas políticas públicas educacionais

Antigamente embora não se falasse em movimento feminista, várias mulheres e grupos na História do Brasil, já haviam se mobilizado contra o papel imposto a elas, como por exemplo, a luta pelo voto. Sempre estiveram na luta, valendo destacar que mais à frente iremos resgatar esta história.

Destaca-se que o embate democrático e a luta de movimentos feministas desde a década de 1970 contra a Ditadura, no Brasil, conduziram a um processo progressivo de redemocratização que incluiu a óbice. Antes as demandas eram especialmente para as mulheres. Na Europa foi adotado o gênero nos anos de 1980 já no Brasil, o gênero foi incorporado depois, mais especificamente nos anos de 1990. Como pontuam Brabo (2015) e Silva e Brabo (2019), tanto antes quanto durante a Constituinte as mulheres e os movimentos feministas tiveram um papel essencial, mostrando as desigualdades e injustiças sociais vivenciadas pelas mulheres, conseguindo a igualdade na Constituição da República Federativa do Brasil, contemplando a igualdade de gênero nas políticas públicas nos anos de 1990, pelo Estado.

Assim, a diminuição das injustiças em relação ao gênero se constituiu em leis e políticas que foram guiadas pela ótica dos direitos humanos e da igualdade de gênero sem que isso resultasse em negar a diversidade. Nota-se que é preciso reconhecer, atualmente, a diversidade e distinção entre homens e mulheres atribuindo-lhes igual valor, certificando suas carências específicas e nem sempre iguais assim como com relação aos LGBTI+.

Com o capitalismo houve mudanças na organização familiar e na posição que a mulher ocupava socialmente. Assim, ela migrou, em algumas vezes, da esfera privada para a pública, a partir de sua inserção no mercado de trabalho, o que significou um passo significativo no que tange ao declínio da estrutura de família patriarcal. Contudo, é esse modelo que deu base às relações de gênero, assunto atual e que admite que os fatos históricos geraram opressão contra a mulher.

Cumprе acrescentar que, segundo Brabo (2005), a ação feminina teve destaque em relação à Educação baseada nos Direitos Humanos, ao observar a predominância de profissionais do gênero feminino nas escolas de Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, e ao discorrer sobre as raízes do processo de feminização do magistério. De acordo com a autora, tal processo foi esboçado no Império e efetivado com a implementação da Escola Normal Paulista, durante o período republicano.

Assim, as Escolas Normais que funcionavam como colégios para moças, preparavam, na verdade, certo tipo de mães e donas de casa da burguesia e carregavam uma característica decisiva na configuração do magistério como profissão: o corpo discente da Escola Normal não se preocupava realmente com o aspecto profissional do curso, mas apenas com uma elevação cultural e ascensão social, fato este que não prioriza aos Direitos Humanos (BRABO 2005).

Os estudos de gênero surgiram a partir do “movimento sufragista” que originou a primeira onda do movimento feminista e “apresentava objetivos mais imediatos relacionados aos interesses das mulheres brancas de classe média”, desconsiderando a pluralidade que o grupo de mulheres representa¹, tendo como marca o viés político e denunciatório, defendendo os interesses pela igualdade de participação das mulheres na esfera pública (LOURO, 2001, p. 15).

Carvalho (2004) destaca que o conceito de gênero se baseia na distinção entre sexo e gênero: gênero é definido como a construção social, histórica e cultural das diferenças baseadas no sexo. Trata-se de um conceito relacional porque masculinidade e feminilidade se definem por mútua oposição, inscrevendo-se numa relação de poder.

O conceito de gênero não é similar ao conceito de sexo. Segundo Teles (2007, p. 38-39), “gênero se constrói socialmente de acordo com o tempo histórico vivido em cada sociedade, enquanto ‘sexo’ teria uma caracterização biológica com destaque para os aspectos físicos do ser feminino ou ser masculino”. A autora aponta que:

Gênero deve ser empregado para explicitar uma ordem social e institucional que impulsiona a construção sociocultural de ser mulher e de ser homem, o que tem determinado desigualdades históricas entre os sexos. A construção institucional se dá em níveis econômico, social, político e cultural. Essa construção direcionada para a proteção do *status quo* reproduz a discriminação contra as mulheres e poderá ser denominada também “discriminação de gênero” (TELES, 2007, p. 50).

Assim, o enfoque de que a educação em Direitos Humanos permite a construção de uma sociedade livre, justa e igual e sob o viés de que, para isso, é preciso dar

autonomia aos desfavorecidos historicamente por meio de ações políticas, considera-se relevante o fato de que a escola esteja ligada não só a educação para os direitos humanos, mas, também ao fato de educar para desconstruir as relações de gênero que preterem os mais vulneráveis, como mulheres, homossexuais, negros e outras pessoas que são constantemente discriminadas.

Dal Ri e Brabo (2015) destacam que, no que diz respeito especificamente à questão da educação para a igualdade de gênero, destacam-se os avanços significativos, em continuidade às demandas feministas históricas, visíveis, por exemplo, no Plano de Políticas para as Mulheres. Assim, educação inclusiva e não deve ser sexista e que tem como objetivos:

1. incorporar a perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional formal e informal;
2. garantir um sistema educacional não discriminatório, que não reproduza estereótipos de gênero, raça e etnia;
3. promover o acesso à educação básica de mulheres jovens e adultas;
4. promover a visibilidade da contribuição das mulheres na construção da história da humanidade;
5. combater os estereótipos de gênero, raça e etnia na cultura e comunicação (BRASIL, 2005, p. 16).

Butler (2015) descarta a concepção do sexo previamente construído, como se o gênero fosse uma inscrição de um corpo biologicamente já estabelecido. O gênero deixaria de ser a interpretação cultural do sexo, passando ambos a se tornarem constituídos posteriormente pelo efeito discursivo e cultural:

[...] o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré- discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura (BUTLER, 2015, p. 27).

Vale lembrar que a diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros e, principalmente, da divisão social do trabalho. Dado o fato de que é o princípio de visão social que constrói a diferença anatômica e que é esta diferença socialmente construída que se torna o fundamento e a caução aparentemente natural da visão social que a alicerça, caímos em uma relação circular que encerra o pensamento na evidência de relações de dominação inscritas ao mesmo tempo na objetividade, sob forma de divisões objetivas, e na subjetividade, sob forma de

esquemas cognitivos que, organizados segundo essas divisões, organizam a percepção das divisões objetivas (BOURDIEU, 1999, p. 20).

Nas escolas, as relações de gênero também ganham pouca relevância entre educadores e educadoras, assim como no conteúdo dos cursos de formação docente. Ainda temos os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero no dia-a-dia escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades e pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

A democracia e a cidadania são reafirmadas após a promulgação da Carta Magna, na qual a cidadania ativa passou a ser a meta, portanto, a participação deveria ser incentivada. Assim, além da reorganização das escolas estaduais paulistas, as Normas Regimentais Básicas (SÃO PAULO, Estado, 1998) reafirmaram a gestão democrática e a necessidade de participação. Projetos sobre Direitos Humanos foram desenvolvidos nas escolas, solicitados pela Secretaria Estadual da Educação. Com relação à questão de gênero nenhuma mudança, as atividades relacionadas a essa temática resultaram de ações isoladas nas escolas, não houve capacitação acerca desse tema para os/as professores/as (BRABO, 2010).

Mesmo com o que sugeria o contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) que aborda o assunto de gênero, o que pode ser considerado um progresso, observa-se que esse ponto não era visto como relevante para os/as profissionais da educação. Segundo Vianna, Unbehaum (2004), nos Parâmetros, as questões de gênero aparecem e trazem como eixo central da educação escolar o exercício da cidadania, apresentando a inclusão de temas que visam resgatar a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a co- responsabilidade pela vida social.

No campo educacional brasileiro, a lente conceitual-crítica de gênero evidencia algumas problemáticas antigas, tão familiares que, embora em certa medida já estudadas, não parecem causar inquietação. A primeira consiste na feminização da docência na pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental, na presença massiva de mulheres - e consequente exclusão de professores e outros profissionais do sexo masculino- e desvalorização mais acentuada da profissão docente nesses níveis (CARVALHO, 2004).

A segunda é relativa às divisões de sexo-gênero do conhecimento e das trajetórias acadêmicas e carreiras: embora atualmente o sucesso escolar seja feminino, pois as meninas/mulheres concluem em maior número o ensino fundamental, médio e superior, o sistema educacional continua produzindo engenheiros e assistentes sociais, cirurgiões e enfermeiras, economistas e pedagogas, físicos e nutricionistas, os primeiros predominantemente homens, as segundas predominantemente mulheres (CARVALHO, 2004).

A terceira diz respeito à reprodução da ordem dicotômica de gênero – das relações de dominação e das rígidas identidades de gênero - na prática curricular e pedagógica, nos âmbitos do currículo oculto e do currículo em ação (BRASIL, 2001), especialmente nas relações entre docentes e discentes no cotidiano escolar, através das reações naturais e automáticas que permeiam a ação docente, tanto no tocante ao disciplinamento de alunos e alunas quanto ao comportamento de gênero 'apropriado', quanto à omissão diante de manifestações de violência simbólica (ou explícita) nas relações de gênero entre estudantes do mesmo sexo e de sexo oposto (CARVALHO, 2004).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), a LDB (BRASIL, 1996), o PNE (BRASIL, 2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997) são documentos datados, frutos de determinados momentos históricos e, por isso, expressam valores e costumes da sociedade ou, mais especificamente, de um segmento social e cultural dominante. O desafio de compreender a lógica do conteúdo de gênero nesses documentos exige dois movimentos analíticos: um deles, voltado para o exame dos referidos documentos na perspectiva dos direitos e da construção da cidadania, não necessariamente da referência explícita à expressão gênero (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

Assim, o outro, dirigido à ideia abstrata de cidadania contida nos documentos, mas tomando a normatização neles prevista como expressão não só da permanência de costumes e formas de controle de um determinado momento histórico, mas também de propósitos que procuram dar novos significados à prática social. Em ambos os movimentos, a análise foi orientada pela perspectiva teórica de gênero visando apontar possíveis decorrências do marco normativo no acirramento e/ou na minimização das desigualdades de gênero na educação pública brasileira (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

As reivindicações relativas à redução das desigualdades de gênero também não permaneceram isentas ao processo de troca do Plano Nacional de Educação realizado pela sociedade civil. Ao confrontar as diretrizes principais da proposta da sociedade brasileira com os Objetivos e Prioridades do Plano Nacional de Educação aprovado, Valente e Romano (2002) destacam a ausência de qualquer menção à diversidade, às diferenças, entre elas as concernentes às relações de gênero, enquanto o PNE: proposta da sociedade brasileira buscava, entre suas diretrizes gerais:

Garantir a organização de currículos que assegurem a identidade do povo brasileiro, o desenvolvimento da cidadania, as diversidades regionais, étnicas, culturais, articulados pelo Sistema Nacional de Educação. Incluindo, nos currículos, temas específicos da história, da cultura, das manifestações artísticas, científicas, religiosas e de resistência da raça negra, dos povos indígenas, e dos trabalhadores rurais, e suas influências e contribuições para a sociedade e a educação brasileira (CONED, 1997, p. 23).

No que diz respeito à história do gênero no país, buscou-se mostrar a influência das mulheres, introduzindo-as como objeto de estudo, elementos em destaque da história; e, para isso, a categoria de análise e de gênero é utilizada para expor teorias à questão da distinção sexual, das relações de empoderamento entre homens e mulheres. Para Brabo (2005, p. 14), “feminismo tanto uma ideologia da libertação das mulheres quanto uma teoria crítica do sexismo (discriminação de sexo baseado na ideologia da inferioridade da mulher), da visão androcêntrica de mundo e da dominação masculina”.

No Ocidente, desde o século XVIII, igualdade, como conceito social, apresenta-se como pressuposto que garante “um grau semelhante de uma qualidade ou atributo especificado ou implícito; estar no mesmo nível em termos de posição, dignidade, poder, habilidade, realização ou excelência; ter os mesmos direitos ou privilégios” (SCOTT, 2005, p. 03).

Dessa maneira, destacar a história das mulheres supõe a preponderância de classes analíticas para a compreensão das relações de gênero, decorrem de relações de poder. Ademais, ao explorar a história das mulheres, sua participação nos grupos unidos opostos às ditaduras militares, tais grupos se multiplicaram relativamente, com importância nesse cenário.

Assim como salienta Brabo (2005, p. 31), “todos os sistemas humanos de organização são culturais. São os seres humanos que elaboram normas e costumes que irão condicionar os comportamentos sociais [...]”, porém, as funções atribuídas às mulheres são apresentadas como decorrentes da contingência biológica. Para as próprias

mulheres o “ser mulher” era sustentado nos princípios da obediência, respeitabilidade, castidade, comunidade doméstica, particularista e antipolítica (BRABO, 2005).

Quando o Brasil tristemente lembrou em 2014 os 50 anos do golpe militar que perdurou por mais de 20 anos, envergonhando a história, diversas manifestações populares e acadêmicas tinham como palavra de ordem: lembrar para que não se repita. Na Comissão da Verdade, instalada no momento, muitos nomes femininos apareceram como vítimas desse período. Avanço histórico, portanto, porque essa história, da luta pela democratização do país, estava marcada como uma história masculina (COLLING, 2015).

A primeira onda se iniciou no final do século XIX, centrada especialmente na reivindicação de direitos políticos, no qual se caracterizou o movimento sufragista feminino, tornando-o marco desta fase, mas também traçando o debate sobre direitos sociais e econômicos, como o trabalho remunerado, estudos, direito à propriedade e herança (PEDRO, 2005).

Em meados da década de 60, com o estímulo dos novos movimentos sociais, mais precisamente pelo radicalismo da Nova Esquerda (*New Left*) nos Estados Unidos, em período pós-segunda guerra, desenvolveu-se a segunda onda. A influência destes movimentos auxiliara a transformação de um pensamento político-economicista de distribuição entre as classes (FRASER, 2007).

Surgido nos debates feministas dos anos 70, do século XX, gênero apresenta-se como uma categoria de análise, alternativa ao patriarcado e identifica a opressão feminina como produto das relações sociais específicas (DE SOUZA BRITO; FREITAS, 2014). Para Scott (1995), o termo gênero foi inicialmente usado por feministas norte-americanas, que queriam enfatizar os aspectos sociais envolvidos nas distinções baseadas no sexo, como uma forma de rejeição ao determinismo biológico ligado ao termo sexo.

As reflexões levantadas por Scott na década de 1980 nos revela outra perspectiva dessas mudanças para a historiografia, ao destacar o papel das categorias raça, classe e gênero, entendidas pelas feministas com “uma visão política mais global” como “cruciais para a escrita de uma nova história” (SCOTT, 1995, p. 73). Para Scott (1995):

O interesse pelas categorias de classe, de raça e de gênero assinalava, em primeiro lugar, o envolvimento do/a pesquisador/a com uma história que incluía as narrativas dos/as oprimidos/as e uma análise do sentido e da natureza de sua opressão e, em segundo lugar, uma

compreensão de que as desigualdades de poder estão organizadas ao longo de, no mínimo, três eixos. A litania "classe, raça e gênero" sugere uma paridade entre os três tennos mas, na verdade, eles não têm um estatuto equivalente (SCOTT, 1995, p. 73).

Do pioneiro esquema de sexo/gênero, de Gayle Rubin, que apresenta gênero como um imperativo da cultura, mas é criticado por estar referenciado na dicotomização entre natureza e cultura e por apresentar uma dualidade que impossibilita pensar o gênero como relacional, ao conceito de relações de gênero, apresentado por Saffioti (1992, p. 187) como “capaz de captar a trama de relações sociais, bem como as transformações historicamente por elas sofridas, através dos mais distintos processos sociais”, gênero foi conquistando um significativo espaço na análise da opressão das mulheres, como socialmente construída e do sexo, como uma relação vivida e mutável.

É importante destacar que “a grande revolução deste século não foi o marxismo foi o feminismo” (CAVALCANTI, 2005, p. 244). Já Hobsbawm (1995), preocupado com as mudanças mundiais além das questões econômicas dedica muitas páginas à importância do feminismo. Segundo ele, o feminismo de classe média inicial, suscitava questões que interessavam a todas as mulheres; e essas questões se tornaram urgentes à medida que a convulsão social que esboçamos, gerava uma profunda, e muitas vezes súbita, revolução moral e cultural, uma dramática transformação das convenções de comportamento social e pessoal (HOBBSAWM, 1995).

Contudo, as incessantes discussões acerca da definição da categoria de análise gênero têm ampliado cada vez mais esse campo de estudo, tendo incluído a interseccionalidade das categorias raça, classe e gênero como indispensável para os estudos de gênero. O uso do termo interseccionalidade é relativamente novo, mas sua origem, segundo a filósofa Helena Hirata, remonta ao *Black Feminism*, movimento surgido nos anos 1970 “[...] cuja crítica coletiva se voltou de maneira radical contra o feminismo branco, de classe média, heteronormativo” (HIRATA, 2014, p. 62).

O enfoque se dava em uma política de identidade e reconhecimento da mulher. Foram priorizadas as lutas pelo direito ao corpo, ao prazer, e expressivamente contra o patriarcado, de modo a denunciar a existência de visão de uma dominação masculina e subordinação feminina (PEDRO, 2005). Pautaram-se também as questões de violência sexual e doméstica, o aborto, a maternidade e o matrimônio.

3.2. Gênero e funções atribuídas aos sujeitos

É nesse panorama que inicia-se, por parte das mulheres, o debate das funções atribuídas aos sujeitos. Portanto, é a etapa em que se realiza a conceituação de gênero, cuja finalidade é utilizá-lo como meio para teorizar os entraves que envolvem o sexo. Scott (1990, p. 72-73) aponta o sentido em que o vocábulo começara a ser utilizado:

Na sua utilização mais recente, o termo "gênero" parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como "sexo" ou "diferença sexual" (SCOTT, 1990, p. 72-73).

Assim, o gênero, tido como uma construção social, foi modelado a partir do feminino e do masculino, o que anteriormente era um determinado pelo sexo biológico, assim, contestado, sendo posto como objeto de uma formação social e cultural das pessoas. Dessa maneira, a ideia de gênero tinha consequências políticas para o debate da exclusão feminina.

O fim da primeira onda é marcado por algumas publicações que serviram de base para o início da segunda onda do movimento. No final da década de 1940, Simone de Beauvoir (1908-1986) uma escritora francesa, publica o seu livro “O segundo sexo”; essa obra traz novos questionamentos sobre os condicionamentos que a mulher sofre em sua socialização, segundo e contribuiu para as reflexões feministas na década de 1960 (ALVES; PINTANGUY, 1981). Assim [...] “o livro representou uma tentativa poderosa de entender a construção social do “feminino” como um conjunto de determinações e expectativas destinado a cercear a capacidade de agência autônoma das mulheres” (MIGUEL; BIROLI, 2014, p. 25).

Simone de Beauvoir trouxe reflexões para além das desigualdades políticas, ela fazia questionamentos relacionados à cultura e ao processo de socialização, como também levantou reflexões sobre o que é ser mulher. “Ninguém nasce mulher: Torna-se mulher”, assim afirmava a autora onde explica a existência das definições do masculino e feminino na sociedade (XAVIER, 2018).

A segunda onda inicia-se no período pós-guerra, em que carregavam um lema “o político é pessoal”; esse lema se referia aos acontecimentos dentro do âmbito familiar que recebia uma intervenção da esfera pública e as mulheres que estavam envolvidas no movimento feminista buscavam por mudanças, abordavam em suas pautas a questão da violência social e doméstica que as mulheres sofriam, afirmando que essa questão deveria ser tratada pela esfera pública em busca de soluções. Portanto, a segunda onda

inicia-se trazendo reflexões relacionadas às condições das mulheres em âmbito doméstico e social e, além disso, passam a levantar questionamentos relacionados aos papéis de gênero (XAVIER, 2018).

A partir da década de 1990, o movimento feminista vivenciou a chamada terceira onda; os estudos e as pesquisas feministas vão enriquecendo e o movimento começa a passar por grandes transformações. Feministas passaram a questionar o próprio movimento, percebia-se que os estudos feministas abordavam experiências que representavam apenas as mulheres da classe média e brancas. Esse questionamento marcara a terceira onda, pois é, nesse momento, que, mulheres ligadas ao feminismo, farão críticas aos estudos que caracterizaram a segunda onda (MIGUEL; BIROLI, 2014).

A terceira onda do movimento feminista é marcada pelo reconhecimento de uma pluralidade feminina; esse reconhecimento contribuiu para o desenvolvimento de vertentes que representassem e considerassem as particularidades das mulheres como a classe, a raça e a localidade. Hoje, pode-se contar com diversas vertentes, incluindo as iniciativas que foram desenvolvidas no período da primeira e segunda onda (XAVIER, 2018).

No Brasil, o movimento feminista surge também com o sufrágio feminino, a primeira onda do movimento feminista chega ao Brasil no final do século XIX e início do século XX, as sufragistas lutavam pelo direito ao voto e pela sua cidadania. Na Constituição de 1824, o direito ao voto era concedido apenas para indivíduos a partir de 25 anos de idade, militares e os casados podiam votar com 21 anos, além da idade também era estipulado uma renda mínima, porém eram poucos brasileiros que possuíam essa renda mínima. Em 1891, a constituição brasileira delimitava, claramente, o impedimento das mulheres como eleitoras e não só as mulheres, analfabetos, soldados, pessoas menores de 21 anos e pessoas abaixo da linha de pobreza (XAVIER, 2018).

A primeira onda feminista no Brasil começa no século XIX, pois as mulheres brasileiras, em sua grande maioria, viviam enclausuradas em antigos preconceitos e imersas numa rígida indigência cultural (DUARTE, 2003). Urgia levantar a primeira bandeira, que não podia ser outra senão o direito básico de aprender a ler e a escrever (então reservado ao sexo masculino). Muzart (2003) afirma que:

[...] no século XIX, as mulheres que escreveram, que desejaram viver da pena, que desejaram ter uma profissão de escritoras, eram feministas, pois só o desejo de sair do fechamento doméstico já indicava uma cabeça pensante e um desejo de subversão. E eram

ligadas à literatura. Então, na origem, a literatura feminina no Brasil esteve ligada sempre a um feminismo incipiente (MUZART, 2003, p. 267).

A segunda onda surge por volta de 1970, e se caracteriza principalmente pelo espantoso número de jornais e revistas de feição nitidamente feminista, editados no Rio de Janeiro e em outros pontos do país. Talvez fosse o caso de considerá-la, por isso, menos literária e mais jornalística (DUARTE, 2003).

No Brasil, os estudos que abordam as relações de gênero acompanham os diferentes momentos dos movimentos sociais feministas. A partir da década de setenta a emergência destes movimentos sociais consolidam novas forças políticas em vários lugares do planeta. Movimentos sociais anticoloniais, étnicos, raciais, de homossexuais, ecológicos e de mulheres, para citar os mais expressivos, despontam e modificam lugares e mentalidades (SILVA, 2000).

Brabo (2005) ressalta que em todos os momentos históricos, as mulheres, trabalhavam, seja no campo, seja nas cidades, mas foi nas zonas industriais que o trabalho feminino contribuiu grandemente sobretudo no desenvolvimento das indústrias têxteis europeias. Foi nesse setor, porém, em que foram mais exploradas, pois elas representavam uma mão de obra muito barata, viviam e trabalhavam em condições desumanas. No decorrer do século XIX, as diferenças de tratamento entre o homem e a mulher no mercado de trabalho e no conjunto da sociedade foram se tornando mais evidentes.

Apenas na Carta Magna de 1934, cujo anteprojeto contou com a colaboração de duas mulheres, Dra. Carlota Pereira de Queiroz, primeira mulher eleita Deputada Federal e presente no corpo legislativo brasileiro, participante da Assembleia Nacional Constituinte de 1933, e Dra. Bertha Lutz como representante do movimento feminista, é que foi determinado em seu art. 108 assegurando o voto feminino, “eleitores de um e de outro sexo, maiores de 18 anos”. Entretanto, determinava o alistamento e o voto obrigatório para os homens e apenas para as mulheres que exercessem funções públicas remuneradas. Apenas em 1946 é que a mulher passou a votar sem restrições quanto a seu estado civil ou relação de emprego (ROCHA, 2017).

A terceira onda buscou rumar à cidadania e o século XX já inicia com uma movimentação inédita de mulheres mais ou menos organizadas, que clamam alto pelo direito ao voto, ao curso superior e à ampliação do campo de trabalho, pois queriam não apenas ser professoras, mas também trabalhar no comércio, nas repartições, nos

hospitais e indústrias (DUARTE, 2003). Bertha Lutz defendia o ideal de que as mulheres conquistariam a isonomia por intermédio da educação e do trabalho.

Assim, as que tinham estudo e trabalhavam tinham autonomia perante aso homens, demonstrando que não mais dependiam deles e saindo da situação de “objetos”. Seguindo esse raciocínio, Brabo (2005, p. 61) destaca que:

Contrariando o modelo tradicional de família brasileira, (Bertha Lutz) sempre foi estimulada a estudar e trabalhar. Representando o modelo ideal para promover e liderar o movimento das mulheres brasileiras, já sensibilizadas com relação às discriminações que sofriam, tornou-se uma das primeiras líderes feministas do País (BRABO, 2005, p. 61).

Contudo, como foi analisado, ocorreram muitas lutas sociais relacionadas a gênero no âmbito social e educacional, porém há muito por ser conquistado ainda através de criações, reflexões e consolidações de práticas transformadoras.

Os movimentos de mulheres e feministas surgem no Brasil, a exemplo de outros lugares, a partir da década de 1970, no auge da segunda onda. Mas a prática desses movimentos sociais tem apresentado, no final dos anos oitenta e no decorrer dos anos noventa, novas formas de atuação e de inserção na sociedade (SILVA, 2000). Dialogando com uma bibliografia básica procuramos comentar sobre a trajetória do movimento de mulheres, sejam populares e/ou feministas (SOUZA-LOBO, 1991), no Brasil nos últimos vinte anos, pois estes estudam e refletem, também, sobre a trajetória dos estudos de gênero no país.

De acordo com Brabo (2005), os sistemas de organização e agrupamentos sociais humanos são construídos tendo uma cultura formada a partir de normas que determinam padrões e modelos para os indivíduos de tais grupos e organizações de pessoas, que se submetem a elas. Estas visam o funcionamento do meio social e são transmitidas por meio da educação e de seu ensino. No entanto, a formação da cultura pode apresentar-se como injusta e desigual entre os indivíduos ao basear-se em privilégios e desigualdades. É nessa perspectiva que, historicamente, a “[...] mulher é apresentada e definida como ligada à natureza, à contingência biológica, enquanto que o homem é apresentado ligado à cultura, à abstração e à técnica” (BRABO, 2005, p. 31).

Seguindo a trajetória de Bertha Luz, no Brasil, assim como ocorria em muitos outros países, o movimento feminista se destacou com a luta de direitos por parte das mulheres que enfatizou, principalmente, a busca ao direito ao voto e pelos direitos trabalhistas. Acerca desse movimento no Brasil, acrescenta-se que:

O movimento feminista brasileiro foi um reflexo do que acontecia nas sociedades mais industrializadas da Europa e dos Estados Unidos, mas teve componentes particulares decorrentes de nossa própria formação histórica e de nossa dependência em relação aos centros hegemônicos a que se esteve ligado desde o início da colonização brasileira (BRABO, 2005, p. 59).

É, então, a partir da década de setenta que se formam os primeiros movimentos de mulheres. Principalmente em São Paulo, mulheres de periferia, através das comunidades da Igreja Católica reivindicam ao Estado o atendimento das necessidades básicas como creches, melhores salários, reclamam do custo de vida e unem-se contra a carestia. A reivindicação pelas creches era apontado como um dos principais problemas pois as mulheres precisavam trabalhar fora, para manter a família (TELES, 1993).

No final da década de setenta as pesquisas voltam-se para as relações de produção. Nesse período, algumas mulheres militavam clandestinamente em grupos de esquerda contra a ditadura, propiciando, segundo Soares (1994) a emergência do feminismo dentro dos partidos de esquerda. Contudo, são as mulheres dos bairros populares que aparecem no espaço público construindo uma “dinâmica política própria” (SOARES, 1994, p. 16) e transformando o seu espaço cotidiano.

O crescimento expressivo da participação feminina no mercado de trabalho brasileiro a partir dos anos setenta é apontado por Bruschini (1994, p. 179) como “uma das mais marcantes transformações sociais ocorridas no país”. A militância feminista chega aos sindicatos, mas sob a forma de departamentos femininos, apontados por Pinto (1992) como uma das formas de inserção e de construção de espaços de poder.

Vale lembrar que, desde o período colonial as mulheres não participavam de uma vida política. Dias e Sampaio (2011, p. 60) elucidam que “mesmo não havendo proibição expressa da participação da mulher na vida política da colônia, esta simplesmente não acontecia em razão das regras de conduta assimiladas pela sociedade da época”.

Entretanto, nos anos de 1980, grupos feministas espalhavam-se pelos principais centros urbanos do país. Reorganizando a sociedade rearticulando relações de poder, podendo ou não se transformarem em lobby frente ao Estado como ocorreu na Assembleia Constituinte de 1988. Conhecido como lobby do batom a Bancada feminina conseguiu junto com as Emendas Populares, grandes conquistas que foram asseguradas pela Constituição (PINTO, 1994). Segundo Borba (1994) o lobby do batom disseminou-se em todo o país com intensas mobilizações de mulheres.

Uma das grandes discussões presentes no debate das feministas a partir dos anos de 1980 diz respeito à criação de órgãos voltados para a defesa dos direitos da mulher, dentro do aparelho do Estado. Um deles seria o Conselho de Direitos, que é um órgão democrático de participação da sociedade civil. Tem como objetivo principal, participar do processo de elaboração e implementação de políticas públicas, assessorar e fiscalizar as ações do executivo nos níveis nacional, estadual e municipal (BRABO, 2005).

Pode-se ver que os efeitos da longa exclusão das mulheres do âmbito público, o reconhecimento das normas dos direitos políticos alcançados pelas mulheres não é razoavelmente hábil a garantir sua efetiva composição política e a consequente tutela de seus interesses. Historicamente, a desigualdade de gêneros, em seus mais variados elementos demonstram seus resultados diante do capital político feminino.

A quarta onda do feminismo no Brasil foi lembrada como uma revolução sexual e da literatura, nos anos setenta, cujo momento da onda mais exuberante, a que foi capaz de alterar radicalmente os costumes e tornar as reivindicações mais ousadas em algo normal. Enquanto nos outros países as mulheres estavam unidas contra a discriminação do sexo e pela igualdade de direitos, no Brasil o movimento feminista teve marcas distintas e definitivas, pois a conjuntura histórica impôs que elas se posicionassem também contra a ditadura militar e a censura, pela redemocratização do país, pela anistia e por melhores condições de vida (DUARTE, 2003).

Mas ainda assim, ao lado de tão diferentes solicitações, debateu-se muito a sexualidade, o direito ao prazer e ao aborto. "Nosso corpo nos pertence" era o grande mote, que recuperava, após mais de sessenta anos, as inflamadas discussões que socialistas e anarquistas do início do século XX haviam promovido sobre a sexualidade. O planejamento familiar e o controle da natalidade passam a ser pensados como integrantes das políticas públicas (DUARTE, 2003).

E a tecnologia anticoncepcional torna-se o grande aliado do feminismo, ao permitir à mulher igualar-se ao homem no que toca à desvinculação entre sexo e maternidade, sexo e amor, sexo e compromisso. Aliás, o "ficar" das atuais gerações parece ser o grande efeito comportamental desta quarta onda (DUARTE, 2003).

Assim, a partir da década de oitenta reafirma-se a necessária heterogeneidade das experiências a partir da relação de gênero. As formas de ação e os objetivos dos movimentos variam conforme o país, a região, a classe e raça dos sujeitos atuantes. Durante os anos setenta e oitenta os movimentos de mulheres mostram a participação das mulheres em vários setores da vida pública, lutando pelos seus direitos e

necessidades através de manifestações, denunciando as desigualdades sociais imputadas as relações de gênero. A queda da fecundidade no país - suas causas e consequências, é analisada, denunciando a prática indiscriminada da esterilização feminina. A partir daí os estudos também abrangem a questão dos direitos reprodutivos (SILVA, 2000).

No Brasil, as ações afirmativas ganharam importância na última década do século XX, com a promoção de oportunidade para os indivíduos até então marginalizados pelo Estado, tendo em vista a intenção de proporcionar uma justiça social e a construção de uma sociedade com respeito à diversidade. Assim, esses indivíduos, historicamente excluídos, ganharam nova atenção do Estado, que passou a se posicionar no sentido da criação de ações de reconhecimento (ROCHA, 2017).

As primeiras ações afirmativas do país são referentes às cotas de gênero na política. Para atender à Plataforma de Ação Mundial da IV Conferência Mundial da Mulher, em Pequim, assinada pelo Brasil em setembro de 1995, foi instituído o primeiro dispositivo de cotas através do art. 11 da Lei nº 9.100, de 29 de setembro de 1995, que estabelecia que “vinte por cento, no mínimo, das vagas de cada partido ou coligação deverão ser preenchidos por candidaturas de mulheres” (ROCHA, 2017).

A história da repressão durante a ditadura militar e assim como a oposição a ela é uma história masculina, basta que olhemos a literatura existente sobre o período. As relações de gênero estão aí excluídas, apesar de sabermos que tantas mulheres, juntamente com os homens, lutaram pela redemocratização do país. Ousar adentrar o espaço público, político, masculino por excelência, foi o que fizeram estas mulheres ao se engajarem nas diversas organizações clandestinas existentes no país durante a ditadura militar (COLLING, 2015).

Na história do regime militar brasileiro, como em todos os projetos políticos autoritários, a construção de sujeitos ocorre de forma unitária e não diversificada. A sociedade é dividida em dois blocos antagônicos: situação e oposição, igualando-se os sujeitos. A esquerda tradicional repete a mesma fórmula: ou se é sujeito burguês ou proletário. As diversidades são entendidas como divisionistas da luta principal. Esses dois discursos anulam as diferenças e constroem sujeitos políticos únicos, desconsiderando a presença feminina e enquadrando-a em categorias que a desqualificam. Nessa medida, institui-se a invisibilidade da mulher como sujeito político (COLLING, 2015).

A partir dos anos noventa houve uma dispersão dos movimentos feministas e uma flagrante institucionalização. Algumas dessas mudanças podem ser identificadas no

rápido crescimento das ONGs (Organizações Não Governamentais) feministas. Numa participação em fóruns nacionais e internacionais de discussão e numa presença significativa nos aparelhos de Estado. A especialização temática e a formação de redes também demonstram novas práticas sociais. Os temas se especificam tais como saúde, direitos, meio ambiente, violência, entre outros (SILVA, 2000).

Em 1997, há a aprovação de nova lei eleitoral, Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997, pela qual se estabelece cotas também para as eleições proporcionais estaduais e federais (câmara dos deputados, câmara legislativa, assembleias legislativas e câmaras municipais). A cota, estipulada inicialmente em 20% e transitoriamente chegando em 30%, aumentou também o número de vagas para candidaturas em até 150% do número total de vagas a serem preenchidas. Pelo dispositivo, cada partido ou coligação deveria reservar no mínimo 30% e no máximo 70% para candidaturas de cada sexo (ROCHA, 2017).

Cabe salientar que, o país parece enfrentar um processo de descrença que impede grandes mobilizações populares. Mas não se pode deixar de mencionar que embora a mulher esteja participando ativamente no mercado de trabalho as relações sociais ainda são marcadas por relações de gênero. Trabalhadores e trabalhadoras são inseridos no mercado de trabalho, marcados por desigualdades atribuídas ao sexo. A diferença salarial entre homens e mulheres que exercem a mesma função é cada vez maior no País. Em recente pesquisa o Ministério do Trabalho constatou que as mulheres estão recebendo em média dois terços do salário dos homens em todos os setores da economia (MINISTÉRIO DO TRABALHO – CAGED/FAT, 1996).

Por fim, uma vez que “todo conhecimento é autoconhecimento” (SANTOS, 1999, p. 50) e que “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 17), o conceito de gênero remete à consideração da vida pessoal: as educadoras têm de encarar sua própria posição nas relações de gênero e sua experiência íntima dessas relações (CARVALHO, 2003).

É importante ressaltar que a categoria gênero se constrói socialmente de acordo com o tempo histórico vivido em cada sociedade, assim, pode-se afirmar que a cidadania para as mulheres foi concebida como cidadania de segunda classe ou foi concedido a elas meia cidadania (BRABO, 2005).

Portanto, pode-se inferir que o reconhecimento de que a alteração no panorama nacional que atinge todos os âmbitos sociais, tais como a educação, que deve passar pela mudança pessoal e dos profissionais que necessita de uma atenção peculiar de toda

sociedade e, principalmente do governo, priorizando a complexidade, as várias dimensões, principalmente a subjetividade do desenvolvimento humano.

3.3. A importância do gênero na educação

A importância em se construir reflexões a fim de transformar ideias junto aos alunos que envolvam temas sobre gênero deve ser muito consistente e completo, de modo a englobar possibilidades de se trabalhar esse assunto na Educação Básica. Desse modo, o(a) educador(a) deve transformar os ideais e estereótipos de gênero, estimulando a reflexão a cerca do direito a individualidade e liberdade que cada cidadão possui.

As construções das subjetividades primam-se durante o período escolar e instituem ligações com a sexualidade, com o corpo, suas formas de aprendizagem e expressão, bem como se encaixam nas assimetrias de poder que constituem as relações de gênero da comunidade, suas crenças mais amplas, até as variadas atividades de brincar na rotina escolar que sedimentam um fazer social pré-determinado.

Foucault (1991) descreve a escola como o local privilegiado pela sociedade ocidental para disciplinarização e higienização dos corpos através das relações de poder que ali se estabelecem. Vale lembrar que, a escola e a educação no Brasil exercem uma função de reforço educacional e um currículo que dispõem determinadas pessoas para a formação e construção cidadã.

Em tempos contemporâneos, líquidos e fluidos que “não fixam o espaço nem prendem o tempo” (BAUMAN, 2001, p. 08) se evidenciam as inúmeras possibilidades humanas de construção identitária. Alguns movimentos sociais, feministas, homossexuais e étnico-raciais, amparados na urgência por novos estudos culturais, de temas como gênero e sexualidade, negros e de identidade demandam esforços a fim de buscarem visibilidade social.

Nesse processo de “afirmação e diferenciação, novas divisões sociais e o nascimento do que passou a ser conhecido como política de identidades” (LOURO, 2000, p. 07) começou a fazer parte da realidade social brasileira, principalmente a partir da década de 1990.

A discriminação e possíveis violências sofridas pelo aluno, ao longo de sua vida, relacionados por muitos fatores, se destacam, também, como fatores que isentam a autonomia desses, como sujeito de direitos, muitas vezes, concedendo-lhes locais de

desprestígio, culpa e submissão, inclusive no âmbito escolar, reivindicando das escolas ações de tutela e garantia de direitos.

Dessa forma, ressalta-se que no âmbito escolar, deve ocorrer a transformação dos conceitos ligados ao gênero, de modo a ampliá-lo e, de igual modo, as representações sociais dos conceitos de masculinidades e feminilidade. Assim, deve-se distanciar das compreensões biologizantes e partindo de compreensões culturais evidenciaram que os conceitos de masculino e feminino estavam muito mais relacionados com questões culturais que biológicas (SCOTT, 1995).

O local de se transformar concepções acerca de assuntos que envolvam as relações de gênero no âmbito escolar deve determinar às pessoas a construir seus ideais a partir de seus lugares sociais. Ademais, condições e fatores ligados a sexo, etnia e raça, religião, posição social, lugar onde vive, educação adquirida, orientação sexual e expressão de gênero interseccionar-se-ão de forma a marcar lugares definidos de complexa ultrapassagem e de desníveis de acesso a direitos essenciais.

Vale lembrar que, o termo gênero possibilitou uma relação analítica do vocabulário, introduzindo uma noção relacional entre os conceitos de masculino e de feminino, e não apenas evidenciando o feminino (SCOTT, 1995).

Além disso, deve-se desfazer a falácia sobre a naturalização das peculiaridades masculinas e femininas, os estudos sobre gênero defendem que a construção do masculino e do feminino deve estar muito mais unida aos conteúdos sociais e culturais do que biológicos.

Vale ressaltar que, quando as instituições deixam de lado essa diversidade existente, estas não exercem seu papel de formar integralmente seus alunos para uma educação cidadã e libertária. Desse modo, Bento (2008) destaca esse ponto:

[...] a escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e pluralidade, funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade. Para os casos em que as crianças são levadas a deixar a escola por não suportarem o ambiente hostil é limitador falarmos em “evasão”. No entanto, não existem indicadores para medir a homofobia de uma sociedade e, quando se fala na escola, tudo aparece sob o manto invisibilizante da evasão. Na verdade há um desejo em eliminar e excluir aqueles que contaminam o espaço escolar. Há um processo de expulsão e não de evasão (BENTO, 2008, p. 129).

Desse modo, o conceito de gênero possibilita o entendimento da influência que a construção social age na determinação dos papéis de masculino e de feminino na

sociedade, e destaca a relevância de se assumir um prisma crítico, hermenêutico, histórico e cultural de como o conceito de gênero se destacou no decorrer dos tempos.

Butler (2003) afirma que configurações culturais de gênero se proliferam e confundem os binarismos de sexo, expondo a sua não naturalidade. Ela afirma que, de modo geral, como o gênero não é um fato dado, ele esconde sua gênese. A concordância coletiva tácita sobre os atos constitutivos de gênero é obscurecida pela produção discriminada e binária de gêneros como construção cultural, mas compelindo os sujeitos, pela mesma concordância, a acreditar em sua necessidade e naturalidade.

Nesse panorama, a educação deve exercer uma função de destaque na construção de estereótipos que ainda frisam mecanismos de gênero na sociedade, como quebras de paradigmas que instituem lugares de meninos e lugares de meninas, esportes, regras e linguagens adequadas para determinado gênero.

Ferreira e Luz (2009, p. 37) relatam acerca do papel que a instituição escolar assume na fabricação e construção identitária dos sujeitos. Para as autoras “[...] o espaço escolar é um espaço relevante e que produz, reproduz, reafirma, desconstrói e legitima imagens e representações de gênero e sexualidade. Esse espaço é, no entanto, contraditório, pois, assim como pode reproduzir, pode também transformar.”

O *lócus* escolar é enigmático e contraditório, pois, concomitantemente pode ter as diferenças de seus frequentadores, de modo geral, abarcando até mesmo a comunidade que o cerca, ou empregar práticas omissas e meios que garantam a invisibilidade dessas pessoas.

Nesse viés, é preciso relacionar com as bases materiais e ideológicas do sistema patriarcal-racista-capitalista, pois o feminismo materialista traz, segundo Cisne (2014, p. 127) “[...] relações sociais desiguais de classe, “raça” e sexo, ou seja, para a transformação da realidade em sua totalidade”.

Assim, por meio dessas dimensões, além da questão sobre gênero no âmbito escolar, identificam-se, também, as mulheres como sujeitas que sofrem as opressões e experimentam as relações dissonantes do patriarcado nas suas vidas:

Tais assuntos não podem ser esquecidos tampouco silenciados pelas organizações educacionais, pois estas fazem parte da rotina vivenciada pela comunidade escolar, não somente por educandos. Tais reflexões como:

concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um polo que se contrapõe a outro (portanto uma ideia singular de masculinidade e feminilidade), e isso supõe ignorar todos os outros sujeitos sociais que não se “enquadram em uma dessas

formas. Romper a dicotomia poderá abalar o enraizado caráter heterossexual que estaria, na visão de muitos/as, presente no conceito de “gênero” (LOURO, 1997, p. 34).

[...] da identidade, da diferença e do outro é um problema pedagógico e curricular, especialmente, se o outro é o outro gênero, é a cor diferente, é a outra sexualidade, é a outra etnia, é a outra nacionalidade, é o corpo diferente. Problema maior ainda quando o outro não é aceito pela própria escola (FERREIRA; LUZ, 2009, p. 41).

Essas questões destacadas devem ser enfatizadas no currículo escolar para que a escola contribua na construção e sob o viés transformador que envolva meios que permitam um convívio com respeito à alteridade por meio da dialogicidade. Vislumbra-se que o *déficit* escolar e a evasão daqueles que não acatam a normatização admitida pelas instituições escolares estão intimamente ligados a discriminações, preconceitos e sentimentos de não fazer parte desses padrões estabelecidos socialmente.

Foucault (1991) pontua bem essa questão quando escreve que:

O normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação estandardizada e a criação das escolas normais; [...]. Tal como a vigilância e junto com ela, a regulamentação é um dos grandes instrumentos de poder no fim da era clássica. As marcas que significavam status, privilégios, filiações, tendem a ser substituídas ou pelo menos acrescidas de um conjunto de graus de normalidade, que são sinais de filiação a um corpo social homogêneo, mas que têm em si mesmos o papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares (FOUCAULT, 1991, p. 153).

As instituições educacionais exercem um papel primordial na garantia da vigilância e do controle das normatizações sociais porque “[...] a escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos [...]” (LOURO, 2012, p. 61).

E essa participação educacional é adquirida na segregação, regulação, submissão e produção de pessoas maleáveis às estratégias do poder, sendo muito compreendido no pensamento de Foucault (1991), e, corroborando com o autor, destaca-se que:

[...] a penalidade, a vigilância e o controle seriam então uma maneira de gerir as ilegalidades, de riscar limites de tolerância, de dar terreno a alguns, de fazer pressão sobre outros, de excluir uma parte, de tornar útil outra, de neutralizar estes, de tirar proveito daqueles (FOUCAULT, 1991, p. 230).

A missão da educação na construção de identidade dos alunos e quais os meios de limitação reproduzidos ou gerados pelas instituições escolares, e como eles

percorrem as relações de gênero e sexualidade fomentando e reproduzindo os padrões hegemônicos que a sociedade demanda.

Por tais razões, o que se pode concluir diante desses fatos, é que os argumentos empregados para defender a restrição do debate sobre gênero e sexualidade nas escolas, refletem muitas implicações, especialmente nas relações de gênero no próprio âmbito escolar, como, também, na sociedade em geral, pois ao restringirem a discussão desses temas tão importantes, estarão mantendo fortalecido o patriarcado, o sexismo e o machismo.

Assim sendo, contribuindo dessa forma para a reprodução da escola que oprime e discrimina, tem, por consequência, drásticos fatos negativos para a sociedade, como explica Junqueira (2009, p. 15):

A escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT – muitos/as dos/as quais vivem de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autoculpabilização, auto-aversão. E isso se faz com a participação ou omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado (JUNQUEIRA, 2009, p. 15).

Portanto, pode-se concluir do exposto que, as escolas são lugares ambíguos, pois da mesma forma que podem reproduzir hegemonias presentes no bojo da sociedade, as mesmas instituições podem transformá-las. Mesmo se tratando de uma discussão complexa e de suma importância, constata-se que a problemática deve ser trabalhada pelos(as) educadores(as), o que de certa forma deve sugerir que as questões de identidade, sexualidade e relações de gênero devem ser tratadas como barreiras a serem superadas.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES

Neste capítulo apresentamos os resultados e as discussões da análise dos documentos nacionais que orientam a educação brasileira, em conformidade com a temática e recorte de tempo desta pesquisa. Sendo objetivo geral da pesquisa compreender a formação continuada de gestores(as) e docentes de acerca dos Direitos Humanos e Gênero, alguns documentos que regem a Educação e sua relação com esses temas foram analisados, a fim de que possamos conhecer onde o conhecimento desses(as) profissionais poderia se embasar. Para isso, verificamos a presença das palavras *democracia*, *diversidade* e *gênero*, assim como o significado expresso com a presença delas, nos seguintes documentos legais de parâmetro nacional: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/96) (BRASIL, 1996); Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I (PCNs) (volume 10.2) (BRASIL, 1997); Planos Nacionais de Educação de (2001-2011) e de (2014-2024) (PNEs) (BRASIL, 2001; 2014); as duas versões do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2006; 2013); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) (BRASIL, 2012); e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Cabe ressaltar que da mesma forma que as políticas curriculares, as interpretações e leituras em destaque não são imparciais e estão em constante processo de reelaboração. Compreendemos que as pessoas se destacam por serem seres que se apropriam do conhecimento historicamente construído, sendo assim, há um movimento que modifica o sujeito e seu meio social, assim toda análise e ou leitura de mundo, traz consigo o posicionamento político de quem a fez.

Trazemos, então, os resultados da análise dos dados, obtidos por meio de busca das palavras-chave: Democracia; Direitos Humanos; Diversidade e Gênero (papel social), realizada nas orientações curriculares nacionais de educação para as relações de gênero (igualitárias) no campo legal-normativo brasileiro mencionado.

Lembro o(a) meu(minha) interlocutor(a) de que, para estar mais coerente com o escopo desta pesquisa, não foi sondada a palavra-chave: Direitos Humanos, nos respectivos documentos curriculares nacionais orientadores da educação brasileira: PNEDH (BRASIL, 2006) e DNEDH (BRASIL, 2012). Nesse sentido, também a BNCC (2017) (BRASIL, 2017) foi averiguada somente na sua parte documental que

compreende a “introdução” e a “etapa do Ensino Fundamental”, com as mesmas palavras citadas.

4.1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

Vamos começar a análise partindo do primeiro documento norteador das diretrizes e bases brasileiras, a LDB (BRASIL, 1996), cujo processo de elaboração se ateve à concretização da educação democrática no país, em consonância com a Constituição (BRASIL, 1988). Neste momento pós-Ditadura Militar e tendo como propósito a redemocratização do país, a lei foi elaborada. A Lei publicada em 1996 traz a compreensão da educação a partir de uma perspectiva de processo formativo das pessoas, ou seja, compreende que a educação ocorre desde a vida familiar, até nos espaços de convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Deste modo, a vida e a participação política importam muito para o processo de educação de cada cidadão e de cada cidadã. Assim sendo, reforça-se a relevância da necessidade de políticas públicas (educacionais) que estimulem e assegurem a equidade entre os gêneros.

Já no parágrafo segundo do art. 1º, a lei afirma que: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.”. (BRASIL, 1996, p. 2). Entendemos que, a partir destes destaques, que as determinações nacionais, naquele momento histórico, estavam considerando o desenvolvimento das relações sociais, enquanto elemento fundamental no processo de desenvolvimento humano, numa perspectiva da cidadania participativa. Partindo desses pressupostos, como podemos não considerar e/ou expressar claramente na legislação, as relações de gênero (assimétricas) socialmente impostas? Apesar de a LDB (BRASIL, 1996) ter sinalizado o primeiro avanço no campo normativo, no âmbito específico da educação, a legislação não versou direta e expressamente a respeito da educação para as relações de gênero, tanto que em toda a lei a palavra gênero não é mencionada uma única vez, como também percebem Santos, Diógenes e Brabo (2014).

A busca pela diminuição da disparidade escolar entre homens e mulheres fazia parte da agenda institucional, porém a luta por uma Educação em Direitos Humanos e de perspectiva não sexista ocorria em uma arena dúbia e conflituosa. Sendo assim, o país começava a avançar em direção a uma educação menos machista, entretanto o

caminho a ser trilhado ainda estaria cheio de percalços.

Vale ressaltar, de acordo com Vianna e Unbehaum (2004), que a linguagem enquanto sistema de significação, expressa os valores e a cultura social, de determinados momentos históricos, bem como de suas relações. E é justamente nesse sentido que a “falta” da impressão direta e clara da palavra gênero, assim como das outras palavras-chave utilizadas nesta pesquisa: direitos humanos; democracia. Entretanto, por não caber ao escopo desta pesquisa, este debate não será aprofundado.

Por outro lado, entende-se que ao mencionar os princípios diretamente ligados à liberdade e aos ideais de solidariedade humana, a “legislação” afirma a proposição (quicá obrigatoriedade) de um currículo nacional, que considere e combata as desigualdades e promova, também por meio da política curricular, a consolidação de um projeto educacional que abranja os direitos humanos, encaixando-se nesse eixo a educação para as relações de gênero. Conforme expresso: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, Art. 2º).

Assim, a LDB (BRASIL, 1996), no Artigo 3º incisos I e IV, avança rumo à proposição de uma educação mais igualitária quando discorre que: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições de acesso e permanência na escola; [...] IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância”.

Ao assegurar, pelo menos no âmbito legislativo, de que todas as pessoas deverão ter acesso à igualdade de condições e permanência na escola, a LDB (BRASIL, 1996) coloca em pauta, mesmo que de forma um tanto velada, a educação para as relações de gênero, para além de alavancar um processo de maior atenção para as especificidades do gênero, bem como posiciona-se contrariamente às disparidades de nível escolar entre os gêneros.

Apesar do exposto até aqui, a LDB (BRASIL, 1996) deixou lacunas em suas determinações. Tais hiatos, como por exemplo, a não transparência entre a direta ligação dos princípios de solidariedade humana para com as relações de gênero, deixa uma abertura para interpretações ambíguas e/ou até mesmo discriminatórias. A menção à tolerância, na legislação, permite um olhar que compreenda a diversidade humana em sua forma de viver, pensar, agir e se relacionar de maneira respeitosa e rica em pluralidades. Contudo, considerando que as bases sociais são de cunho machista e de que a LDB (BRASIL, 1996) configurava-se enquanto um dos primeiros marcos da

reinauguração da democracia brasileira, não explicitar e detalhar o que compreende a “tolerância” pode trazer um enfraquecimento no processo de construção de uma educação de viés democrático e não sexista. Sem falar que o termo tolerância não significa entender a igualdade e respeitá-la, mas apenas “aguentá-la” e até em sentido pejorativo.

Segundo Scott (1989), tolerância quando relacionada às relações de gênero, pode abranger respeito às decisões das mulheres quanto aos seus corpos, englobando tolerância desde suas formas mais palpáveis, como por exemplo, o respeito à forma como as mulheres desejam se vestir, chegando até às questões mais delicadas, como por exemplo, o respeito à prática do aborto. Mas, no polo oposto, apenas citar a palavra tolerância, sem esmiuçar o que esse conceito deve assegurar, pode restringir-se simplesmente à capacidade de tolerar (aguentar). Ou seja, tolerância nesse aspecto asseguraria apenas uma convivência, na qual uma pessoa suporta, mas não compreende e nem respeita a outra. Assim, a “tolerância” abre margem para uma educação discriminatória, pois mesmo que se “aceite” a convivência com o diferente, este não é visto como igual como merecedor de respeito e reciprocidade.

4.2. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

No ano seguinte à instituição da LDB (BRASIL, 1996), em 1997, são homologados os PCNs (BRASIL, 1997), e com eles um patamar nas políticas curriculares nunca antes conquistado passa a ser real, pelo menos no que tange à educação para as relações de gênero. Com a elaboração e formulação de um caderno específico para a temática de orientação sexual e, ademais, com um tópico específico para se tratar expressamente no currículo nacional as relações de gênero, a pauta e a trajetória de construção de um currículo menos homogeneizador, começa a se construir.

Por meio da análise documental, realizada a partir da busca de palavras-chave e de uma leitura crítica a respeito das diretrizes contidas nessa política curricular, constatamos que, em nenhum momento a palavra democracia foi referenciada, especificamente no caderno intitulado: Orientação Sexual (Vol. 10.2). O não aparecimento desta palavra, justamente em um período histórico para a democracia brasileira, pode evidenciar as lacunas e fragilidades ainda existentes na consolidação do currículo nacional, a partir de uma perspectiva, de fato, democrática. Como posto anteriormente, o que fica velado, ou melhor, o não dito, também expressa muito,

principalmente no âmbito das políticas educacionais (curriculares), haja vista que o currículo é espaço de disputa ideológica. Do nosso ponto de vista, o destaque ou supressão de conceitos e palavras traz intencionalidades e resultados determinados.

Logo no início da análise do caderno supracitado, na apresentação notamos uma concepção de pessoa humana, formada por diversas relações e interações, de modo que destacamos a relevância da sexualidade e da construção dos papéis de gênero na formação das pessoas.

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. Engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos [...]” (BRASIL, 1997, p. 73).

Em conformidade com o próprio PCN (vol. 10.2) (BRASIL, 1997), a justificativa que embasa a elaboração e implementação de um caderno específico para a temática de sexualidade e gênero, se ancora no argumento de que desde na década de 1970 intensificaram-se os debates acerca da inclusão desses conceitos no currículo escolar. Entretanto, o espaço que tais conteúdos ganharam no currículo prescrito ainda era muito pequeno, porém consistia em um avanço positivo que ocorreu de maneira atrelada às reivindicações dos movimentos sociais, excepcionalmente os protagonizados pelas agentes políticas mais ativas.

A retomada contemporânea dessa questão deu-se juntamente com os movimentos sociais que se propunham, com a abertura política, a repensar sobre o papel da escola e dos conteúdos por ela trabalhados. Mesmo assim não foram muitas as iniciativas tanto na rede pública como na rede privada de ensino (BRASIL, 1997, p. 74).

Os temas transversais, segundo a política curricular firmada pelo PCN (vol. 10.2) (BRASIL, 1997), nos quais o gênero se insere, são de profunda relevância para a formação global das pessoas, tanto que as diretrizes pontuadas pelo caderno enfatizam que a priori é necessário que os educadores e as educadoras bem como toda a comunidade escolar, tenham formação e capacitação para lidar com tais assuntos, de maneira profissional e diferenciada da educação sexual e de gênero que as crianças recebem em casa, além de expor as “capacidades” que devem ser desenvolvidas pelos alunos do Ensino Fundamental.

Finalmente, com a ideia de condensar os parâmetros apontados neste volume dos PCNs (BRASIL, 1997), o currículo traz como objetivo central, dentro da formação dos(as) educadores(as) e da comunidade escolar, a promoção da reflexão e, por

consequência, dos debates em torno da temática, formando desse modo uma equipe pedagógica mais preparada para formar e informar as (os) educandas (os) “[...] levando em conta os princípios morais de cada um dos envolvidos e respeitando, também, os Direitos Humanos” (BRASIL, 1997, p. 73).

Como ressaltado anteriormente sobre a quase nula aparição da palavra-chave Direitos Humanos, a primeira e única vez que ela aparece nessa política curricular, é no trecho supracitado. Apesar de existir uma defasagem quanto a um melhor detalhamento dos Direitos Humanos, e de como seria uma educação que caminhasse nesta perspectiva, o fato de um documento orientador nacional da educação brasileira trazer em suas diretrizes o desenvolvimento escolar das pessoas com vistas a trilhar um caminho que respeitasse os Direitos Humanos, representaria um avanço significativo para a educação pautada no respeito e na Democracia, desta forma, deveria ser mais bem esclarecida no documento.

Por outro lado, a última palavra-chave pesquisada Gênero, surge em diversos parâmetros, aparecendo 17 vezes no texto. O primeiro destaque dado para “gênero” surge em torno de um dos tópicos fundamentais na educação brasileira, a identidade.

A construção do que é pertencer a um ou outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino. Esses padrões são oriundos das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos e transmitidas pela educação, o que atualmente recebe a denominação de relações de gênero. Essas representações absorvidas são referências fundamentais para a constituição da identidade da criança (BRASIL, 1997, p. 82).

Temos, a partir deste currículo, o fortalecimento ao debate e a educação para as relações de gênero, sob uma perspectiva menos machista, ao afirmar que os diferentes padrões impostos sobre os corpos são socialmente criados e alimentados. Desta forma, podem ser repensados ou desconstruídos, quando acarretam ações discriminatórias e preconceituosas ou se percebe que estas ações podem interferir na percepção da criança diante de si, do outro e do mundo. Ao apropriar os papéis de gênero, a criança está assimilando comportamentos e valores que podem levar para a vida toda. Corroborando com esse pensamento, assevera Sayão (2002, p. 5):

[...] essas diferenças são engendradas nas crianças pouco a pouco por diversos mecanismos que envolvem suas interações com os adultos, as outras crianças, a televisão, o cinema, a música etc. A demarcação do que cabe aos meninos ou às meninas se inicia bem cedo e ocorre pela materialidade e também pela subjetividade. Essas relações

influenciam nas elaborações que as crianças fazem sobre si, os outros e a cultura, e contribuem para compor sua identidade de gênero.

Os papéis de gênero, assim, são internalizados e aprendidos ainda na infância (ciclo que o Ensino Fundamental I abarca), e contribuem essencialmente para a construção social e subjetiva para a identidade da criança, podendo refletir no modo em que essa pessoa, quando adulta, se portará como sujeito de direitos. Então, como afirma o próprio PCN (Vol. 10.2) (BRASIL,1997): “Todas as diferenças existentes no comportamento de homens e mulheres refletem-se na vivência da sexualidade de cada um, nos relacionamentos a dois e nas relações humanas em geral” (BRASIL, 1997, p. 99).

Pensando-se mais especificamente no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, o “caderno” assegura que é possível notar diferenças de comportamentos entre os grupos de gênero já nessa faixa etária em diversas situações do cotidiano escolar. Dessa maneira, a política curricular entende que:

No primeiro ciclo, geralmente ocorre o agrupamento espontâneo das crianças por sexo, sendo mais dificultado o relacionamento entre meninos e meninas. Esse movimento pode e deve ser respeitado, desde que não implique a desvalorização do outro. Trata-se de um movimento que se relaciona com a construção da identidade de cada criança, em que primeiramente é preciso afirmar-se como menino ou como menina a partir das semelhanças e afinidades de interesse típicas da idade e sexo” (BRASIL, 1997, p. 97).

Por outro lado, evidencia-se também a visão das relações de gênero apreendidas pelo Estado, isto é, cada pessoa terá quais direitos sociais de acordo com as condições que as relações de gênero lhe impõem? Como o Estado propõe a promoção da equidade? A partir desses questionamentos, podemos inferir que, quanto mais o debate de educação para as relações de gênero for discutido, inclusive no currículo escolar, menos distante a Nação estará do objetivo de contribuir no desenvolvimento de pessoas com perspectivas mais democráticas.

Finalmente, o “Caderno” discorre sobre qual deve ser a postura do(a) professor(a) ao tratar da educação para as relações de gênero. A política curricular reconhece a delicadeza do tema, ainda assim, afirma que não falar sobre as relações de gênero não é uma opção, dentro dos nortes curriculares daquele período. Portanto, devem as(os) educadoras(es) manterem a postura ética no trabalho, discutindo (com as crianças) a respeito das questões de gênero, em todos os conteúdos e situações do cotidiano escolar. Desta forma:

A proposição, por parte do professor, de momentos de convivência e de trabalho com alunos de ambos os sexos pode ajudar a diminuir a hostilidade entre eles, além de propiciar observação, descobertas e tolerância das diferenças. Essa convivência, mesmo quando vivida de forma conflituosa, é também facilitadora dessas relações, pois oferece oportunidades concretas para o questionamento dos estereótipos associados ao gênero (BRASIL, 1997, p. 100).

Nesta perspectiva, vale ressaltar aqui uma das afirmações colocadas pelo Projeto Escola Sem Partido, assim como pela concepção, errônea, de que existe no Brasil uma doutrinação quanto à “ideologia de gênero”, por parte de grupos conservadores que defendem este projeto e que querem implementá-lo e que levam às s educadoras(es) a pressupor que as(os) educadoras(es) ensinam as(os) alunas(os) a discriminar as pessoas por suas orientações sexual e de gênero.

Apesar disto, partindo da análise do PCN (vol. 10.2) (BRASIL, 1997), compreendemos que é dever do(a) professor(a) seguir legalmente estas diretrizes (dos documentos curriculares nacionais orientadores da educação brasileira- sugestão tirar esta parte). Dessa maneira, ao(à) professor(a) que seguir as normas curriculares nacionais deverá realizar a discussão sobre relações de gênero. O estudo das relações de gênero deve ser realizado, de acordo com os parâmetros curriculares, com a intenção de:

[...] combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero” (BRASIL, 1997, p. 99).

Notamos, portanto, que o papel da comunidade escolar é trabalhar a educação para as relações de gênero, a concepção de questionamento dos padrões sociais na busca pela equidade. Passamos agora a quatro anos após a instituição dos PCNs (BRASIL, 1997), no ano de 2001, quando foi aprovado o primeiro PNE (BRASIL, 2001).

4.3. Primeira e segunda edições do Plano Nacional de Educação (PNE)

Quando fizemos a análise quantitativa desta lei não foram encontramos os termos-chave: democracia e direitos humanos. Como discutimos a ausência de tais conceitos, fundamentais quando se trata da formulação de um Plano Nacional de Educação que promova educação democrática e cultura da paz, demarcam o terreno em que se constituíam as políticas educacionais, mostrando sua fragilidade, ou seja, muita

disputa político- ideológica precisaria acontecer para que uma política de viés efetivamente democrático se fundasse.

Apesar disto, do ponto de vista desta pesquisa, diversos pontos positivos foram explicitados no documento, haja vista que a palavra diversidade aparece nove (9) vezes, e a palavra gênero, compreendida como papel social é citada sete (7) vezes.

Quando o “Plano” estabelece seus objetivos e prioridades, no segundo tópico, são estabelecidas as prioridades de acordo com o dever constitucional e as necessidades sociais (BRASIL, 2001):

[...] a alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres (BRASIL, 2001, p. 6).

Nesse momento, onde a palavra surge pela primeira vez, está diretamente correlacionada à erradicação do analfabetismo e expansão do Ensino Fundamental I, pauta que foi destaque no PNE (BRASIL, 2001), na perspectiva da educação vista como um direito. Na sequência da leitura do documento, o termo diversidade não é correlacionado ao termo diversidade de gênero. Nos tópicos seguintes, a palavra é citada como Diversidade Regional e no avanço referente à Educação Inclusiva. Assim, podemos constatar (BRASIL, 2001, p. 53) “Mas o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana. ”. Desse modo a palavra é destacada no documento, como a promoção de condições de estudo para todos os tipos de dificuldade de aprendizagem.

Por outro lado, a análise da palavra gênero é bastante destacada no PNE (BRASIL, 1997) e aparece em diversos momentos da política, consagrando desta maneira as orientações e elaborações das políticas internacionais, norteadoras do pensamento político e educacional brasileiro, desde os anos de 1990. O currículo apresenta diretrizes e elaborações ligadas à educação para as relações de gênero em todas as etapas da Educação Básica, além disso, elenca também sobre as questões de gênero no Ensino Superior e na formação dos professores. Com o foco na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, temos:

A distribuição de matrículas, quanto ao gênero, está equilibrada: feminino, 49,5% e masculino, 50,5%. Esse equilíbrio é uniforme em todas as regiões do País. Diferentemente de outros países e até

de preocupações internacionais, em nosso País essa questão não requer correções (BRASIL, 2001, p. 9).

Nesta perspectiva positiva, o trecho denota claramente o viés da política educacional (curricular) que vinha sendo implementada no país desde a década anterior, tanto que o PNE (BRASIL, 2001) trouxe dados sólidos e a candente preocupação com a educação para as relações de gênero. Sobretudo, Vianna e Unbehaum (2004) alertam para o fato de que o trecho acima destacado, “mascara” a realidade assimétrica existente entre os gêneros pois as autoras afirmam que somente quantificar o número de matrículas, sem desenvolver um diagnóstico mais apurado, quanto às consequências diferenciadas para meninos e meninas, no que se refere à permanência no ensino, configura um grave deslize.

De fato, as estatísticas mostram que há um equilíbrio quanto ao ingresso de meninos e meninas na rede de ensino fundamental, porém esse equilíbrio sofre alterações na distribuição por sexo no decorrer dos anos, aspecto que não poderia ser desconsiderado do diagnóstico, muito menos das metas e objetivos do PNE. Essa desconsideração ignora o fracasso sistemático de meninos na educação básica, especialmente no ensino fundamental (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 95).

Essa falta na apreciação dos dados continua a promover uma educação sexista. Se pensarmos numa educação menos sexista, veremos no tópico referente aos objetivos e metas para o Ensino Fundamental, que o PNE (BRASIL, 1997) avança proficuamente em relação ao currículo, pois destaca como um dos critérios do programa de avaliação do livro didático, a “[...] adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio”. (BRASIL, 1997, p. 23). Desta forma, temos um empenho e uma busca de implementar a educação de modo menos machista, racista e xenofóbica.

Ao analisarmos o que compete à fase do Ensino Superior, o “Plano” também elucidou que a política educacional para as relações de gênero permeava a agenda. Deste modo a política define as Diretrizes do Ensino Superior, especificando em suas metas e objetivos (item 12), que será preciso:

[...] a inclusão nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem de gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais (BRASIL, 2001, p. 35).

Para que se assegure essa política e essa proposta de educação para as relações de gênero, é destacado um ponto fundamental quando o assunto é efetivação de políticas: o orçamento. Vianna e Unbehaum (2004) discorrem que, no tópico sobre “Financiamento e orçamento do ensino superior”, dentro do item 31, incluem-se dados quantitativos essenciais para a formulação e desenvolvimento de políticas de gênero, realizando uma investigação das informações coletadas anualmente por meio do questionário vinculado ao Exame Nacional de Cursos.

Como forma de efetivar suas propostas para outra grande área das etapas educacionais, o PNE (BRASIL, 2001) também previu diretrizes para a “Formação dos Professores”, assim como estava presente também no trecho supracitado. Assim, o “Plano” assevera a inserção “[...] das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação”. (BRASIL, 2001, p. 65).

Ao compararmos às políticas educacionais anteriormente citadas, o PNE (BRASIL, 2001) apresenta significativos avanços quanto à promoção e busca pela efetivação da educação para as relações de gênero igualitárias.

Seguimos a sequência cronológica da investigação, portanto, a partir deste parágrafo, as análises e discussões a respeito do segundo PNE (BRASIL, 2014) serão pontuadas. Assim como nas análises anteriores, a primeira palavra-chave buscada na política pública foi: democracia. Verificamos que somente uma vez a palavra aparece, diretamente, no PNE (BRASIL, 2014). Ao realizarmos a leitura do documento, que expressa de maneira prescrita as formulações do PNE (BRASIL, 2014), encontramos na “capa” do documento que, a publicação da política pública, é uma ferramenta utilizada pela Câmara dos Deputados, para fazer-se cumprir a “missão” (grifo nosso) de favorecer a prática da cidadania e a consolidação da democracia no país. Sendo assim, surge por diversas vezes a palavra democrático. Muito embora a palavra democracia não tenha surgido muitas vezes, a política pública traz a Meta “Gestão Democrática”, garantindo então um grande avanço em relação ao que vimos até o momento.

Daremos uma exemplificação: a expressão Direitos Humanos aparece somente três (3) vezes, sendo que dessas aparições, duas são do mesmo trecho que se repete em parágrafos diferentes. Sendo assim, diversidade aparece nas diretrizes fixadas para os próximos dez anos, ou seja, até 2024, afirmando no artigo 2º, em seu décimo inciso, onde “[...] a educação norteie-se efetivando a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2014, p.

55).

Assim como ocorrido com os documentos dos Direitos Humanos, quando comparamos a leitura do PNE (BRASIL, 2014) ao primeiro PNE (BRASIL, 2001), vemos um retrocesso na efetivação de políticas educacionais quanto à promoção da educação para as relações de gênero. Notamos isso no momento em que buscamos as palavras-chave diversidade e gênero, pois embora diversidade apareça por dez vezes no documento, na maioria das vezes em que a palavra é citada refere-se à diversidade regional ou à biodiversidade. Para além desses momentos, a palavra diversidade aparece sucintamente, dentro das metas do “Plano”, estabelecendo que os Estados e municípios devem elaborar seus Planos educacionais, implementando políticas a fim de garantir a implementação de um currículo que abarque toda a História do Brasil e a nossa cultura. O mesmo ocorre para o desenvolvimento do Ensino Superior, porém, a diversidade de gênero não aparece em nenhuma ocasião do texto.

O que notamos como resultado mais alarmante e de retrocesso, mudar, de acordo com o que pesquisamos, se deu na busca da palavra-chave gênero, citada apenas uma vez em todo o texto do PNE (BRASIL, 2014). Esse quadro de retrocesso, constituído pela disseminação de enunciados deliberadamente equivocados como o da “ideologia de gênero”, é analisado em trabalhos recentes por Silva, Brabo e Moraes (2017); Silva, Brabo e Shimizu (2019) e Silva, Maciel e Brabo (2019).

Ademais, foi citada para a justificação de sua retirada por completo do texto final aprovado. Já no início do documento, são apresentadas as polêmicas geradas em torno da elaboração do texto do 2º PNE (BRASIL, 2014), de modo que a legislação afirma:

A mais ruidosa polêmica diz respeito à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. A contenda terminou favorável ao Senado, com a aprovação do destaque para manter seu texto (BRASIL, 2014, p. 22).

No final da década de 1990, o debate a respeito da educação para as relações de gênero conquistava um caderno próprio, de modo que o termo gênero aparecia em 45% do PCN (vol. 10.2) (BRASIL, 1997). Dando seguimento a esta linha político-educacional, em 2001, o primeiro Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) contemplava em 18 % de seu conteúdo, de forma explícita, a promoção para a equidade

de gênero. Entretanto, pouco mais de uma década depois, o que no tempo histórico é um tempo ínfimo, o desenvolvimento dos direitos educacionais relacionados às questões de gênero desapareceu quase que por completo, haja vista que no segundo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) a educação para as relações de gênero é abolida.

Como afirmamos antes, as políticas educacionais são formuladas em arena de disputa ideológica, e de que o pensamento hegemônico é quase que sempre dominante e detêm maiores recursos para contemplar suas efetivações, ou seja, a retirada do termo gênero não significa meramente a supressão de uma palavra. A educação para as relações de gênero deixa de existir em um documento que norteia toda a educação nacional. O Estado e seus agentes (majoritariamente) realizaram uma escolha ideológica intencional, sedendo aos objetivos do grupo religioso conservador. Nesse sentido, Silva (2005) rememora:

Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero. Dessa forma, uma história do currículo não deve ser focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo como fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero. Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou a exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade (SILVA, 2005, p. 10).

Desta forma, incluir ou suprimir uma palavra não é apenas ato falho, pelo contrário, demarca posições e ideias que perpassam as convicções e intenções de quem faz o documento. Se mesmo estando parcialmente explícito o gênero nos documentos, ainda há um longo caminho a percorrer para que a educação para a igualdade de gênero ocorresse nas escolas, podemos afirmar que não estando explícito, não será reconhecida sua importância e a educação nesta perspectiva não se concretizará.

4.4. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) em suas duas versões e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH, 2012)

As seguintes políticas educacionais analisadas foram: o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2006; 2013) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH, 2012) (Caderno de

Resoluções). Inicialmente, não havíamos elegido alguns desses documentos como essenciais para a análise, porém, no desenvolvimento da pesquisa, vimos que as políticas curriculares diretamente relacionadas à Educação em Direitos Humanos, são elementares à compreensão das políticas correlacionadas à promoção da educação para as relações de gênero. Desta forma, realizamos uma análise um pouco menos aprofundada nesse documento orientador. A análise do PNEDH (BRASIL, 2006) e do DNEDH (BRASIL, 2012) (Caderno de Resoluções), que são as políticas específicas para a educação em direitos humanos, serão discutidas logo a seguir. Elas foram de grande valia para a investigação e análise discutidas neste trabalho.

Estas políticas são resultado de outras políticas que buscavam a promoção da Educação em Direitos Humanos, por conseguinte, para a promoção de uma cultura da paz. Foram discutidas democraticamente, durante o Governo Luis Inácio Lula da Silva, quando também passou a ser órgão de Estado a Secretaria Nacional de DH.

No PNEDH (BRASIL, 2006), a palavra democracia apareceu 12 vezes. Em suma, o destaque desta palavra estava voltada à reafirmação da urgência e da promoção de uma sociedade democrática e de participação cidadã efetiva, como é apresentado no documento, (BRASIL, 2006, p. 23) “[...] a democracia, entendida como regime alicerçado na soberania popular, na justiça social e no respeito integral aos direitos humanos, é fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização dos direitos”.

Nas DNEDH (BRASIL, 2012, p. 11), documento publicado 6 anos após o supracitado PNEDH, tem como objetivos: “[...] orientar a comunidade escolar e todos que são responsáveis pela educação, atendendo os objetivos de promover a inclusão e a prática da educação em direitos humanos em todos os níveis de ensino.” O termo democracia surge 14 (escrever o número, fica melhor) vezes, de maneira generalizadora nas “Diretrizes”, assevera a noção de que democracia é um elemento essencial para a dignidade da pessoa humana e para o aumento da possibilidade de acesso aos direitos políticos, civis e sociais.

Na sequência da análise, a palavra diversidade foi referenciada 10 vezes no PNEDH (BRASIL, 2006) e sete (7) vezes (idem ao já mencionado) nas DNEDH (BRASIL, 2012) (Caderno de Resoluções). Nos dois documentos norteadores da educação brasileira, a diversidade é relacionada a vários contextos sociais, tanto da vivência coletiva, como da individual. Por exemplo, os textos orientadores tratam da diversidade étnico/racial, religiosa, regional e de gênero. Os dois documentos asseveram

a apreensão da diversidade enquanto fator rico e elementar para o melhor desenvolvimento humano, estando inclusive diretamente ligado às competências e habilidades necessárias a serem desenvolvidas pelas pessoas, pois:

O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã (BRASIL, 2006 p. 11).

Assim como nos documentos anteriores, analisamos nestes dois documentos também a frequência e contexto em que o termo gênero está expresso nas duas políticas neste trecho investigadas.

O primeiro fator que chamou a atenção foi a enorme diferença na aparição desta palavra em ambos os documentos, pois no PNEDH (BRASIL, 2006), o termo gênero é citado 12 vezes. Durante todo o texto da política, as questões referentes à promoção da equidade de gênero se fazem presentes, porém nas DNEDH (BRASIL, 2012) (Caderno de Resoluções) o termo gênero surge somente uma vez, enquanto no texto do parecer (documento com 32 páginas) aparece 8 vezes “identidade de gênero” e “relações de gênero”. No caso do “Caderno”, mesmo que seja rico em orientações, diretrizes e parâmetros para a ação dos(as) gestores(as) e educadores(as), no tocante à educação para as relações de gênero, este documento orientador deixa uma lacuna. Vemos, portanto que a falha é pertinente, quando pensamos sobre os pilares a partir dos quais desejamos constituir uma educação para a igualdade.

No PNEDH (BRASIL, 2006), quando falamos sobre as questões relativas à educação para a igualdade de gênero, temos logo em sua apresentação inicial a concepção a respeito de educação e da necessidade de um olhar mais atento para as relações de gênero. O “Plano” compreende que:

A educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação (BRASIL, 2009, p. 32).

Afinando o olhar para as questões de gênero, relacionadas ao currículo escolar, o PNEDH (BRASIL, 2006) prevê metas e ações efetivas para a consolidação da educação em direitos humanos, partindo da proposta de ações, tais como:

Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a

gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violação de direitos, assegurando a formação continuada dos (as) trabalhadores (as) da educação para lidar criticamente com esses temas (BRASIL, 2009, p. 33).

Concebemos que o PNEDH (BRASIL, 2006) traz também um destaque para o papel fundamental de grande alcance e interferência na formação das pessoas, que a mídia cumpre, e também nesse sentido, o currículo pontua a relevância de uma cultura da não violência, contra todas as formas de diversidade, incluindo dentre elas a diversidade de gênero. Vimos, portanto, mais contribuições no documento de 2006, do que no posterior, tendo em vista o tratamento à palavra gênero do ponto de vista social.

Por fim, temos a versão mais recente do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, publicado em 2013 (BRASIL, 2013). Assim como nos anteriores, a apresentação traz que desde a Declaração de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), publicada em 1948, o comportamento global passou a mudar e todos começaram a pensar em maneiras de assegurar melhorias e proteção dos direitos humanos. O documento brasileiro que tange essas mudanças e busca assegurar esses direitos é o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. O que apresentamos agora é o último lançado, em 2018.

De acordo com o PNEDH (BRASIL, 2018, p. 10):

[...] a mobilização global para a educação em direitos humanos está imbricada no conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade.

Desta forma, vimos que durante a discussão no documento, as falhas que tinham sido apresentadas em 2012 diminuíram e a relação de uma Educação que promovesse a Democracia, o respeito ao Gênero e à Diversidade foram mais pontuados.

No plano lançado recentemente, tivemos um avanço no que tange às aparições da expressão gênero no corpo do texto, no caderno anterior (2012) a expressão apareceu apenas uma vez, neste, apareceu doze (12) vezes, sempre acompanhado com questões sobre discriminação e orientação sexual.

A palavra Democracia diminuiu em relação ao número de surgimento da edição passada, ela aparece agora por doze (12) vezes, sendo em uma delas a implementação da lei que valida a importância da democracia relacionada aos Direitos Humanos, na Resolução n.1, de 30 de maio de 2012.

A palavra Diversidade aparece onze (11) vezes, a última delas, assim como no caso da palavra Democracia, aparece quando é feita a validação da lei de Direitos Humanos para fundamentar uma Educação que reconheça e valorize as diferenças e as diversidades.

Em relação à Educação Básica, foco de nossa pesquisa, o documento pontua que:

A educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões: a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos. (BRASIL, 2018, p. 19).

Assim, o documento salienta a importância da promoção de uma Educação autônoma, reflexiva nas escolas, em que todos os envolvidos participem das questões que envolvem a escola e se reconheçam nela. Desse ponto de vista, o plano aponta que a escola deve ser democrática, assegurando o conhecimento e debate dos direitos humanos, para que eles não sejam violados.

Como um dos princípios que vale ser destacado por fazer parte das palavras-chave de nossa pesquisa, o plano discorre:

a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação; (BRASIL, 2018, p. 19).

O documento abarca então a importância da discussão de todas essas questões na escola, em busca de uma sociedade mais consciente de seus direitos e que respeite o próximo, que saiba dialogar com as diferenças, apesar disso, a discussão sobre gênero e diversidade em todo o documento fica velada, em momento algum são dadas explicações acerca da compreensão do que seja cada um e quais ações devem ser feitas para promover essa equidade acima citada.

O plano indica que a promoção dessa Educação para os direitos humanos deve iniciar-se na Educação Básica e deve ser garantida até o Ensino Superior.

Notamos por meio dessas análises que, mesmo tendo se passado anos desde o início dos debates sobre uma educação para as relações de gênero, a partir dos anos de 1997, onde se pensava no desenvolvimento de uma educação de perspectiva

democrática e cultura da paz, em vez de avançarmos sobre essas discussões tendo o suporte de documentos oficiais, notamos que com o passar dos anos em suas novas publicações, fomos perdendo espaço. Este processo mostra a vulnerabilidade dos direitos humanos, sua garantia depende do projeto político dos grupos que estão no poder.

Como já afirmamos nada disso é em vão, isso são marcas das disputas ideológicas e das convicções e intenções da ideologia dominante. A Educação varia muito em um curto espaço de tempo a partir das mudanças de arenas e ideais políticos, sendo algumas ideias fortemente atacadas e suprimidas dos documentos ao ponto de inexistirem, como apresentamos aqui.

4.5. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Por fim, vamos para a última análise documental, da BNCC (2017), “Base” que agora tem abrangência nacional e vigora acima de todos os outros documentos curriculares norteadores da educação brasileira, e que, ademais, prescreve o currículo a ser seguido por todo o país.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017) é a expressão máxima das reformas curriculares, é o “novo” documento oficial normativo sobre currículo, com a função de orientar o conjunto essencial de aprendizagens comuns da educação básica para as escolas das redes de ensino de todo território nacional. Tal documento apresenta os componentes curriculares divididos por áreas e também as dez competências.

A BNCC foi homologada em dezembro de 2017, mas sua formulação iniciou-se em 2014, ou seja, três anos anteriores a sua publicação.

Cássio (2017) ressalta que as audiências públicas a respeito da BNCC foram organizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e carregadas de disputas e antagonismos, assim vinha desde a primeira versão da CNE.

Em 2015, a primeira versão da Base foi realizada após uma consulta pública online. A versão seguinte passou por vários seminários estaduais, contando com pareceres de técnicos especialistas. A terceira versão da “Base” seguiu para análise do CNE e após, encaminhada para ser homologada pelo MEC.

A elaboração do documento foi construída baseada em três questões principais, isto é, as que questionaram a existência da base; as que examinaram aspectos

específicos do texto, mas defenderam que é necessária a definição de uma BNCC; e as que exaltaram a existência da base e seu processo de construção. Vale salientar que desde o início até o final, a BNCC foi estabelecida essencialmente por grupos vinculados ao movimento ESP (escola sem partido).

Assim como salienta Cassio (2017), a participação democrática da construção da BNCC foi de caráter duvidoso e muito frágil. O autor aponta que:

Apesar de ter havido dois períodos de envio e contribuições e algumas audiências públicas, o processo foi criticado por organizações da sociedade civil e representações acadêmicas por ser muito verticalizado e apresentar uma concepção reducionista de direito à educação (CASSIO, 2017, p. 1).

Nesse diapasão, Semis (2018) afirma que, a partir da data de homologação, as redes de ensino terão o prazo máximo de dois anos para a implementação da Base em seus currículos. Tal reforma modificará também a formação dos educadores e educadoras, trará a inovação de materiais didáticos e a alterações das matrizes de competência das avaliações. O MEC fundou o Comitê Nacional de Implementação da BNCC com a finalidade de acompanhar municípios e estados e assim assegurar a efetivação da implementação do currículo a partir dos conteúdos norteados pela BNCC (BRASIL, 2017). O Comitê será composto pelos membros titulares do MEC, pela Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e também pelos membros da Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação).

BNCC (BRASIL, 2017), traz dez (10) competências gerais devem ser desenvolvidas de forma a se inter-relacionarem aos componentes curriculares. Tomaram como ponto de partida os direitos éticos, políticos e estéticos garantidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida no século XXI. A definição de competências presentes na BNCC é:

Mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BNCC, 2017).

As 10 competências definidas na BNCC são: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania.

De acordo com a BNCC, as competências gerais asseguram o direito de todo educando a ter uma formação humana global, construindo assim uma sociedade,

democrática, justa e inclusiva, porém todos esses termos empregados “insinuam” a transformação da sociedade através da educação.

No entanto, devemos nos atentar não somente aos dos termos/conceitos empregados em tal documento oficial, mas também sobre a importância de serem realmente refletidos e internalizados através da prática do dia a dia educacional. Não devemos deixar que haja um vácuo teórico-conceitual e, por conseguinte, social.

Os inúmeros conceitos citados na BNCC são relevantes somente se interligado ao fato de que os(as) educadores(as) estejam “preparados” para estimular a reflexão quanto a igualdade social, ressaltando atitude, tolerância, inclusão, aceitação, raça, gênero e diversidade.

A história da educação deixa claro o reflexo da desigualdade entre grupos sociais, nos mostra como as escolas foram planejadas para atender somente a um pequeno grupo de privilegiados social, política, cultural e economicamente (RIVERO, 2000; DELORS, 2000; REICH, 1997). Assim sendo, todo o funcionamento do ensino, garante a perpetuação da desigualdade social (FERREIRA, 2014, p. 77).

Apple (2006) colabora de forma expressiva para prosseguirmos em nossa reflexão de forma crítico-analítica acerca da base curricular comum. Tal autor designa de “novo bloco hegemônico a:

aliança social democrata [...] coligação centrada em três ou quatro grupos que empurram as políticas educativas e sociais para concepção e abordagens conservadoras[: os neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e a nova classe média profissional e administrativa]. (APPLE, 2001, p. 6).

Os neoconservadores concebem uma educação centralizada no currículo oficial, defendendo assim os conhecimentos conteudistas, sendo o(a) professor(a) autoridade máxima, pois ele que detém os conteúdos a serem “transmitidos”. Uma escola autoritária, centrada no adulto, isto é, um ambiente educacional não democrático.

No tocante a teoria das competências apresentadas pela BNCC, o aluno é tido como protagonista da educação, porém a formação de professores, inicial e continuada deve ser de qualidade e eficaz, para que os objetivos traçados sejam realmente alcançados, transformando o espaço escolar em verdadeiramente democrático. Objetivos não tão fáceis de serem alcançados, devido a cultura educacional imposta desde séculos atrás.

Importante ressaltar que a BNCC foi permeada e construída essencialmente pelo movimento ESP, o que expressa um retrocesso das políticas educacionais no tocante as

relações de gênero. O documento oficial passou por um processo de tensões e lutas hegemônicas pautadas na arena política.

Em análise realizada por Ramos (2019), foi verificado que:

O conceito de Gênero (enquanto papel social) não aparece nenhuma vez em todo o documento, já a palavra Diversidade aparece doze vezes (12), a palavra Direitos Humanos apresenta-se quatro (4) vezes, e a palavra Democracia apenas uma (1) vez em todo o documento”. (RAMOS, 2019, p. 82).

As instituições sociais igrejas, mídias, famílias escola e Estado impõem convenções sociais que segregam e discriminam as minorias, desrespeitando os direitos de cada cidadão possui.

Por esse viés, Louro (2014) ressalta que a escola é o espaço que produz e reproduz o que acontece na sociedade. Assim acontecem as discriminações de cunho racistas, machistas, homofóbicas. Através das práticas e o currículo oculto reforçam tais preconceitos e discriminações.

Tanto na sociedade em geral, quanto na escola devemos questionar tais práticas discriminatórias e preconceituosas para que não continuem passando de geração a geração, conforme vem acontecendo. Para tanto, é necessário que ocorra transformações nas políticas educacionais, nos(as) educadores(as), educandos e comunidade, enfim de todos envolvidos na educação.

Já na “Introdução” da “Base”, aparece pela primeira e única vez, durante toda esta seção, a palavra democracia. No seguinte trecho (BRASIL, 2017):

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2017, p. 1).

Indagamos, após a leitura e análise crítica deste trecho, sobre a real possibilidade de intenção e efetivação política de uma educação integral e que rompa com as visões reducionistas de mundo, formando e desenvolvendo assim, plenamente, a educação das(os) brasileiras(os).

Na sequência, buscando pela palavra-chave gênero, constatamos novo retrocesso. A seção da BNCC (BRASIL, 2017) que compete ao Ensino Fundamental I, não abarca de maneira alguma a educação para as relações de gênero. A diversidade de gêneros tem se expressado mais fortemente nos meios sociais, de maneira que vem ganhando espaço na mídia, e na agenda dos movimentos sociais e políticos, por exemplo.

Sobre a palavra diversidade, tivemos sua citação por nove (9) vezes e, inclusive, correlacionada aos termos equidade e igualdade. Por outro lado, as questões relacionadas à promoção para o desenvolvimento da autonomia e respeito às diversidades de identidade, assim como as diferentes formas de viver o gênero, não são mencionadas em momento algum da etapa da “Base” competente ao Ensino Fundamental I. Assim, novamente a BNCC (BRASIL, 2017) deixa enormes lacunas entre suas próprias orientações, sendo uma diretriz, no mínimo, confusa.

CAPÍTULO 5: METODOLOGIA DO TRABALHO DE CAMPO

Como anunciamos brevemente na Introdução desta dissertação, a metodologia delineada da pesquisa é de cunho qualitativo e interpretativo, caracterizando-se como um estudo de caso com foco na formação de educadores(as) realizada pela gestão escolar, especificamente envolvendo os Direitos Humanos e a questão de gênero, em uma escola municipal de tempo integral do município de Marília/SP.

Cabe destacar que a pesquisa qualitativa, descrita por Godoy (1995), é aquela que, segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes.

Tendo em vista os objetivos e a resolução dos questionamentos realizados, a metodologia que melhor se adequa a esta pesquisa é, de fato, a de caráter bibliográfica, análise documental e pesquisa empírica, procedimentos próprios da abordagem qualitativa de pesquisa. Por isso aderimos a tais procedimentos para constituir a metodologia de nossa pesquisa.

Primeiro, optou-se pela pesquisa bibliográfica, que também é denominada de Revisão de literatura ou Referencial teórico. A Revisão Bibliográfica é parte de um projeto de pesquisa que revela explicitamente o universo de contribuições científicas de autores sobre um tema específico (SANTOS; CANDELORO, 2006).

Durante a etapa de revisão bibliográfica, buscou-se identificar, localizar, compilar e fichar o material bibliográfico pertinente ao tema, sendo que as principais fontes de pesquisa que serão utilizadas serão os livros, sites, teses, dissertações e artigos que abordam a temática de Educação em Direitos Humanos, Gênero e Formação de professores.

Com o intuito de conhecer e analisar as concepções dos(as) educadores(as), comparando-as aos documentos que apresentam as diretrizes da educação em direitos humanos, realizou-se uma análise documental. Segundo Ludke e André (1986, p. 38), “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Os autores afirmam que os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado

contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Cabe salientar que os principais documentos analisados foram: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/96) (BRASIL, 1996); Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I (PCNs) (volume 10.2) (BRASIL, 1997); Planos Nacionais de Educação de (2001-2011) e de (2014-2024) (PNEs) (BRASIL, 2001; 2014); as duas versões do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2006; 2013); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) (BRASIL, 2012); e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Já em contexto normativo local, acrescentaram-se os seguintes documentos para compor a análise documental, os quais tiveram uma proximidade maior com o próximo procedimento metodológico, de pesquisa empírica: a Lei número 7588, de 18 de dezembro de 2013, que institui no município de Marília o “Projeto de escolas de educação em tempo Integral” e o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar (2019), Semanários (documento semanal contendo objetivos, atividades e avaliações que foram realizadas durante as semana) das professoras que ministram as oficinas em direitos humanos, para conhecer suas propostas de trabalho envolvendo os temas Direitos Humanos e Gênero na escola.

Por esse prisma, visou-se a realização da pesquisa, cujo objetivo foi ter maior proximidade com o objeto de estudo. Durante essa fase, o instrumento de coleta de dados utilizado concerniu a entrevistas, na qual se fundamentou teoricamente a pesquisa seguindo os autores Triviños (1987), Rosa e Arnoldi (2008). Ludke e André (1986, p. 34) salientam que “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada [...]”.

O pesquisador qualitativo que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico apoia-se em técnicas e métodos que têm as características de ressaltar a implicação da pessoa que fornece a informação: entrevista semiestruturada, método clínico de análise de conteúdo (TRIVIÑOS, 1987).

Assim, durante a pesquisa empírica, foram realizadas entrevistas com a equipe gestora de uma escola municipal localizada no município de Marília-SP, no que se refere ao trabalho de formação continuada dos professores e professoras, bem como o trabalho da educadora que realiza as oficinas de Direitos Humanos com os educandos;

em seguida, a análise e os tratamentos de dados coletados; e, por fim, interpretação e elaboração das considerações finais.

Nos tópicos que se seguem deste capítulo, procuramos discutir o trabalho de campo realizado, explicando com mais detalhes como os materiais de coleta foram utilizados, as formas de análise dos dados coletados e a caracterização dos(as) participantes da pesquisa.

5.1. Materiais e métodos: entrevistas semiestruturadas

Então definida a entrevista como o principal instrumento de coleta de dados, optou-se pela entrevista na modalidade *semiestruturada* (LUDKE; ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1987; ROSA; ARNOLDI, 2008), pois foi possível obter uma organização lógica dos dados que estão transcritos e também foi possível realizar adaptações necessárias eventualmente no roteiro pré-estruturado.

Elaboramos, então, um roteiro da entrevista, que dispomos no Apêndice A desta dissertação, que consistiu em sete fases que guiaram todo o desencadeamento da entrevista: 1. Trajetória pessoal, profissional e social do(a) entrevistado(a); 2. Concepções de educação, Educação Fundamental; 3. Concepções sobre a educação em direitos humanos; 4. Questões específicas relacionadas à educação em direitos humanos; 5. Formação continuada e projeto político pedagógico; 6. Concepções sobre a educação em gênero; 7. Formação continuada e projeto político pedagógico; 8. Considerações finais. Nos debruçaremos agora sobre cada um dos itens que constituíram essas fases.

A primeira fase, *Trajetória pessoal, profissional e social*, foi constituída pelos seguintes itens que, na verdade, referiram-se a perguntas realizadas durante a entrevista, cujas respostas formaram nosso corpus de análise (como se discute no próximo tópico do capítulo):

- a) Fale um pouco sobre sua história de vida, sua trajetória pessoal.
- b) Qual sua formação?
- c) Fale sobre sua trajetória profissional, suas principais experiências profissionais.
- d) Você tem alguma experiência em algum tipo de ação ou movimento social? Qual?
- e) Você procura conhecer os seus direitos enquanto cidadão(ã) e enquanto professor(a)? Como?
- f) Já presenciou alguma forma de preconceito ou discriminação? Você trabalha para impedir que tais situações se repitam?

Essa primeira fase possibilita o pesquisador entrar em contato com o contexto que o entrevistado se insere, seus antecedentes, sua trajetória de vida e, principalmente, sua experiência de vida com o tema, o que é muito pertinente para a pesquisa. Já a segunda fase da entrevista, *Concepções de educação, Educação Fundamental*, foi constituída pelos seguintes itens:

- a) Para você, qual é a função da educação em geral?
- b) Qual é a função no ensino fundamental?

A terceira fase, *Concepções sobre a educação em direitos humanos*, concerniu aos seguintes itens:

- a) O que você entende por educação em direitos humanos?
- b) O que você entende por direitos humanos?
- c) Você conhece o processo histórico que permitiu a consolidação dos direitos humanos?
- d) Você se lembra de ter recebido formação em direitos humanos durante sua formação inicial (educação básica e universidade) ou em cursos de formação continuada? Se sim, conte sobre a(s) experiência(s).

Os itens que se referem à quarta fase, *Questões específicas relacionadas à educação em direitos humanos*, são os seguintes:

- a) Você acha importante que os direitos humanos estejam presentes na educação básica? Por quê?
- b) Você acha importante que os professores e professoras recebam formação em direitos humanos? Por quê?
- c) O que você entende por formação para a cidadania?
- d) Já presenciou alguma forma de preconceito ou discriminação? Você trabalha para impedir que tais situações se repitam? Como?
- e) Quais critérios você utiliza para a escolha dos conteúdos e da metodologia de ensino que utilizará com a turma?

A quinta fase, *Formação continuada e projeto político pedagógico*, concerniu aos seguintes itens:

- a) Você acha importante a formação continuada no tocante aos direitos humanos ?
- b) Como ocorre a formação continuada? Qual a função da equipe gestora quanto formação continuada no tocante aos direitos humanos?
- c) No Projeto Político Pedagógico da escola há oficinas ou projetos relacionados aos direitos humanos? Quais?
- d) Conteúdos de Direitos Humanos são trabalhados em todas as séries? Quais conteúdos? Quais são as metodologias são usadas?

Já a sexta fase, *Concepções sobre a educação em gênero*, foi formada pelos itens:

- a) O que você entende por gênero?
- b) O que você entende por educação em gênero?

- c) Você conhece o processo histórico que permitiu a consolidação do gênero?
- d) Você se lembra de ter recebido formação em gênero durante sua formação inicial (educação básica e universidade) ou em cursos de formação continuada? Se sim, conte sobre a(s) experiência.

A sétima fase Formação continuada e projeto político pedagógico, foi guiada pelos seguintes itens:

- a) Você acha importante a formação continuada no tocante a gênero?
- b) Como ocorre a formação continuada? Qual a função da equipe gestora quanto formação continuada gênero?
- c) No Projeto Político Pedagógico da escola há oficinas ou projetos relacionados ao gênero? Quais?
- d) Conteúdos de gênero são trabalhados em todas as séries? Quais conteúdos? Quais são as metodologias são usadas?

Por último, a oitava fase, *Considerações finais*, foi formada pelos itens:

- a) Você gostaria de fazer algum comentário, acréscimo, alguma pergunta ou alguma ratificação à nossa entrevista?
- b) Agradecimentos

Foram sujeitos da pesquisa e, portanto, os(as) participantes que responderam as entrevistas, parte da equipe gestora e docente da escola, sendo estes: o Diretor, a Vice-diretora, duas Professoras Coordenadoras pedagógicas e duas Professoras que ministram aulas das Oficinas de Direitos Humanos da escola pública do município de Marília, interior do estado de São Paulo, conforme pontuamos mais adiante neste capítulo acerca dos(as) participantes.

Prossigo para a explanação das formas de análise dos dados coletados que optamos, sendo ela principalmente a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2002).

5.2. Forma de análise dos dados coletados: Análise de Conteúdo e interpretativa à luz da literatura de direitos humanos e gênero

A análise dos dados qualitativos teve por base o estudo de Ludke e André (1986) que balizaram a coleta dos resultados a partir de suas orientações. Dessa maneira, buscou-se ir além da mera análise descritiva mediante interpretação das informações coletadas, cuja interpretação dos dados e dos conhecimentos obtidos por meio dos procedimentos realizados ocorrerá de maneira individual e também de forma a possibilitar tanto o estabelecimento de relações, quanto a visão global das informações.

Outrossim, durante a realização da revisão bibliográfica, os resultados encontrados foram analisados perante os apontamentos elencados por Marconi e

Lakatos (2003), quando os dados coletados serão criticados e interpretados para futura redação. Desse modo, optou-se pela realização de questionários transcritos, pois, de acordo com Ludke e André (1986), por meio do registro feito por notas algumas informações ditas pelos sujeitos da pesquisa poderão ser perdidas, mas, pela transcrição, o pesquisador tem a possibilidade de atentar-se às falas dos sujeitos e de rever as informações várias vezes.

A análise dos resultados coletados por meio das entrevistas e dos documentos foi feita por meio da técnica de análise de conteúdo, técnica que considera a mensagem como fator de foco na análise, sendo que os autores que orientam tal técnica são Ludke e André (1986), Franco (2008) e Bardin (2002).

Destacam-se, acerca da análise documental, como a própria Carta Magna, o PNEDH, as DNEDH e os PCNs, como já mencionado, sobre o tema envolvendo os Direitos Humanos, os autores como Benevides (2000), que defende o ideal de formação ética e de construção cidadã, direcionado para a justiça, a diversidade e a igualdade, Candau et al., (2013) que aduz acerca da urgência para a educação voltada aos Direitos Humanos, cuja cultura transformaria as práticas de convivência, sociais e políticas. Viola (2010) contribui ao relatar que a educação é um lugar indispensável de formação “em” e “para” os Direitos Humanos.

Nesse diapasão, infelizmente é comum a prática que fere aos Direitos Humanos, no tocante às formas de violência e preconceitos aos vulneráveis no âmbito escolar. Assim, corrobora-se com Blay (2003) que atesta a necessidade de políticas públicas transversais visando ao mesmo objetivo, ou seja, a igualdade entre homens e mulheres a fim de constituir um caminho para alterar a violência em geral e de gênero em particular. Ainda sobre a questão de gênero, Saffioti (2001) destaca a violência de gênero como um conceito mais amplo, envolvendo vítimas como mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos.

Por outro prisma, destaca-se, nesse âmbito, o racismo como forma de discriminação. Assim sendo, autores como Cavalleiro (2002) que o(a) docente deve estar preparado (a) para relacionar os alunos negros, e devem despertar o interesse em incluí-los positivamente na vida escolar, se preocupando em conhecer suas especificidades e necessidades. Sant’ana (2005) define esse tipo de preconceito como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos que deve ser evitada nas escolas e em toda sociedade.

Por fim, os autores Scopel e Gomes (2006) relatam que a escola compõe um contexto social múltiplo que envolve diferentes realidades, sendo estas, alvo de comparações, desigualdades e preconceitos, na qual se devem buscar a mudança de comportamento, as disposições comportamentais e as características de personalidade de outras pessoas.

Assim, foram realizadas várias leituras e releituras sobre os referidos documentos, que aqui foram analisados, bem como sobre o material coletado pelas entrevistas, quando serão detectadas as temáticas mais frequentes, o que culminará na organização de categorias. No entanto, Bardin (2002) aduz que:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 2002, p. 117).

Nessa direção, a próxima etapa à categorização dos elementos do texto, foi constituída na análise e interpretação dos dados identificados pela técnica de análise de conteúdo sobre as entrevistas e os documentos. Nessa fase, foram formuladas questões e reflexões, estabelecendo-se relações com a literatura consultada a respeito do tema da pesquisa a fim de que sejam concretizadas as possíveis conclusões. Os autores que orientam essa técnica são Ludke e André (1986), Franco (2008) e Bardin (2002).

Optou-se por gravar as entrevistas e posteriormente transcrevê-las, pois, conforme Ludke e André (1986), através do registro feito por notas algumas informações ditas pelos sujeitos da pesquisa poderão ser perdidas. Além disso, a partir da transcrição o pesquisador tem a possibilidade de atentar-se às falas dos sujeitos e de rever as informações várias vezes.

Foram definidas as unidades de análise utilizadas: Unidade de Registo e Unidade de Contexto, sendo que “A Unidade de Registo é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas.” (FRANCO, 2008, p. 41). Quanto às Unidades de Contexto “[...] podem ser consideradas como um ‘pano de fundo’ que imprime significado às Unidades de Análise.” (FRANCO, 2008, p. 46).

Assim, foram realizadas várias leituras e releituras sobre os referidos documentos, bem como sobre o material coletado pelas entrevistas, quando foram

detectadas as temáticas mais frequentes, o que culminou na organização de categorias. Para Bardin (2002, p. 117):

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 2002, p. 117).

A etapa posterior à categorização dos elementos do texto constituiu-se na análise e interpretação dos dados identificados pela técnica de análise de conteúdo sobre as entrevistas e sobre os documentos. Nessa etapa, foram formuladas questões e reflexões, estabelecendo-se relações com a literatura consultada a respeito do tema da pesquisa para que sejam concretizadas as possíveis conclusões.

É importante lembrar que este projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos (processo n.º 3.538.112), obedecendo à Resolução 466/12 do Conselho Nacional da Saúde, disposto no Anexo A desta dissertação

5.3. Caracterização da escola e do perfil da amostra participante

As escolas integrais municipais do município de Marília tiveram início no ano de 2017, de acordo com a Lei nº 7588, de 18 de dezembro de 2013, que institui no município de Marília o “Projeto de escolas de educação em tempo Integral”. A escola em que fizemos a pesquisa é uma EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada na zona sul da cidade. Atende os alunos do 1º ao 5º ano, de segunda-feira à sexta-feira, das 07h00 às 16h30min.

Quadro 1 – Corpo discente: distribuição por ano e turno

Ano	Q. Alunos	Modalidade	Período
1ºa	23	Regular	Integral
1ºb	26	Regular	Integral
1ºC	22	Regular	Integral

1ºd	23	Regular	Integral
Total	94		

Ano	Q. Alunos	Modalidade	Período
2ºa	23	Regular	Integral
2ºb	24	Regular	Integral
2ºc	22	Regular	Integral
2ºd	25	Regular	Integral
Total	95		

Ano	Q. Alunos	Modalidade	Período
3ºa	26	Regular	Integral
3ºb	27	Regular	Integral
3ºc	28	Regular	Integral
Total	81		

Ano	Q. Alunos	Modalidade	Período
4ºa	30	Regular	Integral
4ºb	27	Regular	Integral
4ºc	27	Regular	Integral
Total	84		

Ano	Q. Alunos	Modalidade	Período
5ºa	19	Regular	Integral
5ºb	22	Regular	Integral
5ºc	24	Regular	Integral
Total	65		

Fonte: PPP da escola

A maioria das crianças por ela atendida compõe famílias cuja renda não ultrapassa dois salários mínimos. A quantidade de alunos por sala de aula varia entre 19

e 28 alunos, considerado número relativamente bom, porque em escolas regulares a quantidade é de aproximadamente 24 a 40 por sala de aula.

Quadro 2 – Total de alunos(as) por ano/turno

ANO	INTEGRAL
1º	94
2º	95
3º	81
4º	84
5º	65
TOTAL	419

Fonte: PPP da escola

As reuniões de formação continuada denominada HEC (horas de estudos coletivos) ocorrem todas as quintas-feiras das 18h00 às 20h00. Realizamos entrevistas com toda equipe gestora e com as professoras que atuam nas oficinas de DH. A equipe gestora é composta por um diretor, uma assistente de direção e duas professoras coordenadoras. Apenas duas professoras ministram as oficinas de Direitos Humanos atendendo a todos os anos.

Foram partícipes da pesquisa, portanto, o Diretor, a Vice-diretora, duas Professoras Coordenadoras pedagógicas e duas Professoras que ministram aulas das Oficinas de Direitos Humanos da escola pública do município de Marília, interior do estado de São Paulo, conforme mostra o quadro a seguir.

Quadro 3 – Caracterização dos sujeitos de pesquisa

Número de entrevista (E) / Nomes (fictícios)	Idade	Escolaridade	Tipo de instituição de Ensino Superior (quanto à natureza e administração)	Tempo de trabalho na rede municipal de educação
---	--------------	---------------------	---	--

E1, Roberto (E. Gestora)	29	Pós-graduação	Universidade Pública	1 ano
E2, Silvana (E. Gestora)	43	Ensino Superior –Completo	Universidade Pública	15 anos
E3, Ana (E. Gestora)	35	Ensino Superior –Completo	Universidade Pública	14 anos
E4, Flaviana (E. Gestora)	43	Pós-graduação	Universidade Privada	18 anos
E5, Taís (Prof.)	40	Ensino Superior –Completo	Universidade Privada	05 meses
E5, Isabel (Prof.)	32	Ensino Superior –Completo	Universidade Privada	05 meses

Fonte: Dados da pesquisa

Em 2018 as oficinas de Direitos Humanos foram substituídas pelas oficinas de empreendedorismo, seguindo ordens da SME. Porém apenas duas escolas continuaram com o ensino de DH, porque reivindicaram esse direito ressaltando a importância para os alunos da comunidade escolar.

Em 2019, o ensino de DH retornou ao diagrama de conteúdos de todas escolas de período integral da cidade, permanecendo também o tema Empreendedorismo. Há a oficina de enriquecimento curricular “Direitos Humanos e Qualidade de vida”, sendo trabalhados quatro conteúdos em uma só oficina, sendo estes, preservação dos valores, direitos, vida e saúde. o diagrama de conteúdos são únicos para que todas as escolas de período integral sigam.

Quadro 4 – Objetos de conhecimento da oficina “Direitos humanos e qualidade de vida”

ANOS	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
1º ano	• Regras de convivência; • Valores (empatia, cooperação e tolerância); • Prevenção de doenças: Dengue, Chikungunya e Zika Vírus.	• Direitos da criança; • Prevenção de doenças: pediculose.	• ECA (convivência familiar); • Diversidade humana: inclusão; • Prevenção de doenças: vacinação.	• Oito jeitos de mudar o mundo; • Prevenção de acidentes domésticos: afogamento, queimadura, asfixia, choque elétrico...
2º ano	• Regras de convivência; • Valores (empatia, cooperação e tolerância); • Prevenção de doenças: Dengue, Chikungunya e Zika Vírus.	• Direitos da criança; • Prevenção de acidentes domésticos: afogamento, queimadura, asfixia, choque elétrico...	• ECA (convivência familiar); • Diversidade humana: erradicação do preconceito; • Alimentação saudável e reaproveitamento de alimentos.	• ECA (convivência comunitária); • Prevenção de doenças causadas pela má alimentação: obesidade e anemia.
3º ano	• Regras de convivência; • Valores (empatia, cooperação e tolerância); • Prevenção de doenças: Dengue, Chikungunya e Zika Vírus.	• ECA (lazer e esporte); • Prevenção de acidentes domésticos: afogamento, queimadura, asfixia, choque elétrico...	• ECA (educação e cultura); • Pluralidade cultural presente na Região Sudeste; • Consciência ecológica: 3R's.	• Declaração Universal dos Direitos Humanos; • Coleta seletiva do lixo.

4º ano	• Regras de convivência; • Valores (empatia, cooperação e tolerância); • Organização estudantil: Grêmio.	• ECA (vida e saúde); • Prevenção de doenças: Dengue, Chikungunya e Zika Vírus.	• ECA (liberdade, respeito e dignidade); • Pluralidade cultural presente nas regiões brasileiras; • Saneamento básico.	• Declaração Universal dos Direitos Humanos; • Prevenção à doença: cuidados com a água e o solo.
5º ano	• Regras de convivência; • Valores (empatia, cooperação e tolerância); • Organização estudantil: Grêmio.	• ECA (trabalho infantil); • Prevenção de doenças: Dengue, Chikungunya e Zika Vírus.	• ECA (trabalho infantil); • Pluralidade cultural presente em diferentes países; • Consciência ecológica: desmata-mento e reflorestamento.	• Declaração Universal dos Direitos Humanos; • Prevenção à doença: qualidade do ar.

Fonte: Dados da pesquisa

Foi analisado o PPP da escola e os semanários das professoras que ministram aulas de DH. No PPP da escola há três projetos que envolvem conteúdos relacionados a valores: “Educar em Valores na escola”; “Educação para todos: uma proposta de Educação Inclusiva” e “Implantando a Cultura de Pacificação nas Escolas.” Não existe o tema gênero no projeto político pedagógico da escola.

A oficina, os projetos, e os semanários são aplicados em todas as séries e divididos por bimestres. Os objetivos, conteúdos, estratégias e avaliações estão bem redigidos, porém são unificados e fixos de acordo com o que recebem da Secretaria Municipal de Educação, não atendendo assim a realidade de cada unidade escolar e de cada sala de aula.

A seguir apresenta-se a análise completa com os dados coletados.

CAPÍTULO 6: ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS E RESULTADOS

Neste capítulo são apresentadas a análise feita dos dados coletados por meio de entrevista, realizada com os seis sujeitos que participaram da pesquisa empírica, e os resultados alcançados com essa análise. Procuro discutir esses dados a partir da literatura eleita sobre direitos humanos e gênero que explorei nos capítulos anteriores. A análise disposta a seguir é dividida em tópicos que se referem aos *eixos de análise* que os dados coletados por meio das entrevistas foram organizados, segundo os grupos que perguntas que constituíram o roteiro de entrevista.

6.1. Trajetória pessoal, profissional e social do(a) entrevistado(a)

O presente primeiro eixo de análise é respectivo ao primeiro grupo de perguntas do roteiro de entrevista. Procuro dissertar sobre o que se identificou quanto a trajetória pessoal, profissional e social do(a) entrevistado(a) a partir das seguintes perguntas feitas:

- a) Fale um pouco sobre sua história de vida, sua trajetória pessoal.
- b) Qual sua formação?
- c) Fale sobre sua trajetória profissional, suas principais experiências profissionais.
- d) Você tem alguma experiência em algum tipo de ação ou movimento social? Qual?
- e) Você procura conhecer os seus direitos enquanto cidadão(ã) e enquanto professor(a)? Como?
- f) Já presenciou alguma forma de preconceito ou discriminação? Você trabalha para impedir que tais situações se repitam?

O primeiro entrevistado (E1) se tratou do diretor da escola que ambientou a pesquisa, aqui sob o nome de Roberto. Sua formação é em Filosofia e Pedagogia, tendo sido seminarista há alguns anos e, depois disso, atuou por 9 anos como professor em escolas estaduais ministrando as disciplinas de Filosofia, História e Sociologia. Na entrevista, quando questionado sobre seu trabalho, ressaltou que “Gosto muito da área de educação, apesar dos desafios é gratificante ver as transformações dos alunos” (E1, transcrição), o que já chama a atenção para sua concepção de educação.

Quando o entrevistado argumenta sobre *transformações dos alunos*, vê-se indícios de uma compreensão mais ampla de educação, isto é, como meio de transformação.

No caso da educação em direitos humanos, essa, de fato, volta-se para a educação produtora de emancipação e transformação social (BRASIL, 2007) por

meio da problematização dos conteúdos curriculares tradicionais. Esse foi um início com bom indicativo para a comprovação da hipótese que se tem.

Na atuação atual, como Diretor de escola de Ensino Fundamental, Roberto ingressou recentemente em abril de 2018. Quando questionado sobre alguma experiência em algum tipo de ação ou movimento social, ressaltou que “[...] fui seminarista e tive engajamento nas pastorais sociais, atuei em catequeses e CEB’s, (Comunidades Eclesiais de Base, comunidades inclusivistas ligadas a Igreja Católica)” (E1, transcrição).

Sobre se procura conhecer seus direitos enquanto cidadão(ã) e enquanto professor(a), Roberto respondeu que “[...] tento me manter atualizado através das resoluções, portarias sobre educação, porque enquanto diretor tenho que pesquisar e manter-me informado” (E1, transcrição). Da mesma forma, quando questionado se já presenciou alguma forma de preconceito ou discriminação ou, então, se trabalha para impedir que tais situações se repitam, respondeu que “Sim, já presenciei em sala de aula do Ensino Médio, principalmente quanto a homossexualidade, colocando apelidos pejorativos em alunos tidos como diferentes. [...] Tento evitar isso através de uma conversa de conscientização, é importante para mostrar para os alunos que isso não é o caminho” (E1, transcrição).

Com essas respostas dadas pelo primeiro entrevistado, observa-se certo comprometimento e consciência em relação a questões sociais, sendo que ele mesmo ressaltou que já identificou situações envolvendo discriminações de alunos(as) em sala de aula e que procurou tratar do assunto por meio de conversas. Uma vez que apresenta um histórico de forte ligação com o segmento religioso católico, a princípio não pareceu que isso apresenta alguma implicação evidente em seu trabalho, principalmente por ter abordado um exemplo de discriminação quanto a homossexualidade e não ter ele mesmo apresentado algum tipo de discriminação.

A segunda entrevistada (E2) foi a Vice-Diretora da escola, denominada de Silvana. É formada em Magistério, onde descobriu que gostava de trabalhar na área da Educação, e em Pedagoga pela UNESP de Marília. Tendo trabalhado anteriormente no comércio, desde 2014 a E2 é professora efetiva de EMEF.

Quando perguntada se tem envolvimento com algum movimento social, a entrevistada ressaltou que “Sempre estive ligada à questão social, mas não ao assistencialismo. Na escola defendo a Gestão Participativa. O que mais gosto disso são as questões administrativas e organização de eventos, bem como de dar assistência as

crianças no sentido do que estão precisando, porque o ensino vai além do currículo. Temos que ver a criança por um todo” (E2, transcrição).

Questionada se procura conhecer seus direitos, disse que sim, que “[...] a gente tem vários direitos e a gente precisa ter esse conhecimento através de muita leitura de pesquisas e as pessoas precisam reivindicar seus direitos não somente entre os pares, mas protocolando, fazendo requerimentos, não podemos somente falar, temos que buscar, precisa ter ação de buscar, de correr atrás” (E2, transcrição). Essas duas falas revelam uma abordagem ativa por parte da Vice-Diretora, como ressalta Benevides (2007) sobre o cidadão e cidadã dever ter a consciência de que tem direitos e ser participante ativo, seja na gestão pública, seja no ambiente de trabalho como é o caso.

Ela, contudo, ressalta não ter visto nenhuma situação de discriminação, como gestora ou professora, o que é um fato preocupante, já que a escola é cotidianamente alvo de discriminações, submetendo-se ao preconceito das mais diversas naturezas, e a Vice-Diretora da escola deveria ser alguém que esteja tanto atenta a isso quanto a frente do combate desse tipo de violência.

A terceira entrevista (E3) concerniu a primeira Professora coordenadora (PC), chamada de Ana. A E3 sempre estudou em escola pública, fez magistério em escola particular e em seguida Pedagogia na UNESP de Marília. Atua há 14 anos na rede municipal na EMEF, sempre envolvida com o trabalho de alfabetização. Apesar disso, está na coordenação há apenas um ano.

Quando questionada sobre o envolvimento em movimentos sociais, ressaltou que foi voluntária como professora de teatro na escola da família, em escola estadual, atuando junto a crianças e adolescentes. Se procura conhecer seus direitos enquanto cidadã, a resposta foi “É muito importante saber o que está acontecendo em questão de direitos, porque se não conhece não tem como cobrar” (E3, transcrição), mas não foi específica sobre como realiza esse tipo de atuação ou cobrança.

Por último, se se já presenciou alguma forma de preconceito ou discriminação, respondeu que “Na escola sempre tem situações que presencio e que na hora tenho que intervir. As crianças estão em formação e ainda aprendendo a lidar com isso e na função de educadora tenho que estar sempre orientando” (E3, transcrição). A contraponto da Vice-Diretora, a PC Ana apresenta uma consciência mais aprimorada sobre a questão de discriminações que ocorrem dentro da escola, sendo a resolução de conflitos e a eliminação dessas práticas uma de suas funções junto à coordenação.

A quarta entrevistada (E4) foi a segunda Professora coordenadora, chamada de Flaviana. Sua formação é em Pedagogia com especializações (pós-graduação lato sensu) em Psicopedagogia e em Neuropedagogia. Está há 18 anos na rede municipal, já atuou anteriormente como PC, Vice-Diretora e Diretora substituta. Apesar dessa formação e experiência, quando questionada se participa de algum movimento social, limitou-se a dizer apenas que não. Quanto à pergunta seguinte, ressaltou que “Leio sobre o assunto, mas não tão profundamente, só se atinge pessoalmente vou atrás, senão não” (E3, transcrição).

Por último, se já presenciou alguma forma de preconceito ou discriminação, apontou que “Sempre entre as crianças ocorrem brincadeiras maldosas, mas a gente sempre acaba orientando para que não ocorra mais” (E3, transcrição). Essa entrevista trouxe um juízo de valor quanto às discriminações na escola e diz que procura orientá-la, o que seria o ideal enquanto PC, porém seu histórico de não-envolvimento em qualquer tipo de movimento social, seja até mesmo em um órgão colegiado dentro da escola, e limitação na procura de conhecer seus direitos, revela pouca mobilização de sua parte apesar da ampla experiência e formação em relação às outras e outro entrevistado.

A quinta entrevistada (E5) foi a Professora Taís. É formada em Pedagogia por Universidade partícula. Tem apenas um ano de experiência como professora de EMEF, pois sempre trabalhou em outro ramo, em lojas e escritórios. Na escola em questão, tem apenas 06 meses de experiência junto à oficina de direitos humanos.

Ao ser questionada sobre algum tipo de ação ou envolvimento em movimento social, disse apenas que não se envolve com o assunto. Porém, se procura conhecer os seus direitos enquanto cidadã, ressaltou que sim, por meio da *internet* e pelas colegas de trabalho. E se já presenciou alguma forma de preconceito ou discriminação, respondeu que nunca presenciou. Também preocupante foi este caso, pois a categoria do professorado é aquela que se coloca mais próxima à realidade das crianças, em contato direto com elas. Dizer que nunca presenciou situações de discriminação é pouco verossímil tanto com a literatura a respeito (TELES, 2007; JUNQUEIRA, 2009) quanto a relatos de professores e professoras, alunos e alunas, que cotidianamente testemunham essas práticas no ambiente escolar.

A sexta e última entrevistada (E6), tratou-se da Professora Isabel. Formada em Pedagogia em Faculdade particular, já atuou anteriormente por quatro anos como Atendente de Organização Escolar pela prefeitura, o que a levou ao interesse na

docência. Iniciou na rede municipal EMEF em fevereiro de 2019, já ministrando aulas somente nas oficinas de direitos humanos.

Nas perguntas seguintes feitas, seu caso assemelhou-se com o da professora anterior (E5). Se tem algum envolvimento com movimento social, disse que não. Se procura conhecer os seus direitos enquanto cidadã, até mesmo considerando sua atuação como professora da oficina de direitos humanos, ressaltou que isso acontece com pesquisas na internet e se atualizando na leitura de leis e decretos, mas não especificou quais. E se já presenciou alguma forma de preconceito ou discriminação, ressaltou que sim, “[...] em sala de aula com os alunos, na questão de cor, cabelo, porte físico. As crianças brigam entre eles e se ofendem, a gente conversa dizendo que isso não é defeito, não é nada, é só o jeitinho dele. A gente acaba mediando a situação para q não aconteça novamente. Isso é comum dentro da sala de aula”. Assim, nessa última questão, felizmente, a professora apresenta uma visão um pouco mais crítica sobre o fenômeno de discriminação.

6.2. Concepções de educação e do Ensino Fundamental

Referente ao presente segundo eixo de análise, *Concepções de educação, Educação Fundamental*, as perguntas que constituíram esse segundo grupo de perguntas do roteiro de entrevista foram:

- a) Para você, qual é a função da educação em geral?
- b) Qual é a função no ensino fundamental?

Utilizando-se da técnica de Análise de Conteúdo (AC), gerou-se dois quadros de análise, respectivos às duas perguntas deste segundo grupo de perguntas, a partir das respostas dadas pelas entrevistadas e entrevistado. Como ressaltado anteriormente quanto à forma de análise eleita, esses quadros referem-se a categorias que representam as concepções das e do participantes formadas pelos indicadores identificados nas respostas às perguntas, seguindo-se os passos da Análise de Conteúdo também dissertados anteriormente. Sigo então para a apresentação do primeiro quadro.

Quadro 5 – Categoria acerca da concepção de educação das entrevistas e entrevistado

Categorias	Indicadores
Educação para preparo do futuro cidadão e cidadã	E1, Diretor Roberto – Preparar cidadão críticos, conscientes, boas pessoas que saibam lidar com frustrações, com ganhos.
	E2, Vice-Diretora Silvana – Educar como vendo o aluno como um todo, ensinar para a vida.
	E6, Professora Isabel – Formar o futuro cidadão reflexivo para o bem do próprio aluno.
	E4, Professora coordenadora Flaviana – Formar cidadão responsável, não é só educar, é formar.
Educação para além da transmissão do conteúdo, formar o sujeito ativo	E3, Professora coordenadora Ana – Instruir, formar, ajudar a criança a se apropriar de certas coisas, do conhecimento, o principal é dar ferramentas para que a pessoa possa ir atrás e buscar, não apenas transmitir o conhecimento, mas dar ferramentas para saber ir buscar.
	E5, Professora Taís – Transmitir conhecimento, é um apoio as famílias na questão da educação, de disciplina e conhecimento.

Fonte: Elaborado pela autora

Com relação à primeira pergunta, duas categorias representaram as concepções de educação que puderam ser identificadas com base na argumentação feita nas entrevistas. A primeira delas se intitulou “Educação para preparo do futuro cidadão e cidadã”, caracterizando-se principalmente pela idealização da educação com um processo de preparo para uma próxima etapa da vida, que virá a seguir, depois da escolarização. Essa concepção, além de *adultocêntricas* (ZULUAGA-GOMEZ, 2018), também demonstra que os entrevistados que deram origem a ela, E1, E2, E4 e E6, não entendem a criança como cidadã, detentora de direitos e de deveres como qualquer outra pessoa, sendo que a condição de *sujeito de direitos* não é exclusiva de quem se encontra na fase adulta (OLIVEIRA, 2012).

Com relação a segunda categoria, *Educação para além da transmissão do conteúdo, formar o sujeito ativo*, essa concepção de educação demonstra indícios de influência das teorias psicológicas sociointeracionistas que se opõem a “produção do

conceito de aprendizagem como linear e cumulativo” (GIUSTA, 2013 p. 21), mas sim como um sujeito ativo, participante, que para ter uma formação significativa necessita desenvolver outras competência que não somente a intelectual (cognitiva). Essa compreensão também vai ao encontro das chamadas *metodologias ativas*, que depreendem formas de se ensinar e aprender que condizem com a situação atual da educação, com demandas específicas que transcendem o formato do século XIX de se ensinar, da criança passiva e o(a) professor(a) como detentor(a) do conhecimento a ser *transmitido*.

Chama-se atenção o fato de a segunda concepção ter se originado pelos indicadores de indicadores retirados das respostas de apenas professoras (E3 e E5), que estão cotidianamente, e a maior parte do seu tempo de trabalho, junto às crianças em situação de aprendizagem, enquanto a primeira concepção derivou das respostas do gestor e gestora junto das professoras restantes.

O segundo quadro foi elaborado a partir das respostas dadas a segunda pergunta do presente eixo de análise, agora com relação ao nível de ensino que é atendido pela escola em que os entrevistados atuam.

Quadro 6 – Categoria acerca da concepção da função do Ensino Fundamental das entrevistas e entrevistado

Categorias	Indicadores
“É a base”: ensinar a ler, escrever e cálculo	E1, Diretor Roberto – Ensinar o aluno a ler e a escrever, o básico, alfabetizar.
	E2, Vice-Diretora Silvana – É a base dos anos que virão, e como é um alicerce precisa ser muito bem fundamentado. A função é quando você exerce uma boa alfabetização.
	E3, Professora coordenadora Ana – É a base, onde vão aprender a ler, escrever, fazer cálculo. Se não tiverem essa base, quando chegarem no ensino médio, faculdade, não vão conseguir.
	E5, Professora Taís – É a criança aprender a ler e a escrever e a matemática.
	E4, Professora coordenadora Flaviana – É a construção de

Construção de valores e convívio com a diferença	valores. É a base de todo conhecimento.
	E1, Diretor Roberto – Lidar com as diferenças, por salas marcadas por diferenças múltiplas.
“É a base”: preparar para o futuro	E5, Professora Taís – É o básico. Aquilo que eles vão levar para a “vidinha” deles toda.
	E6, Professora Isabel – É a base para a criança alcançar um futuro lá em cima.

Fonte: Elaborado pela autora

Ressalta-se, antes de tudo, que neste caso em específico houve a incidência de mais de um indicador na argumentação das e do entrevistadas(o), sendo que os indicadores das respostas do Diretor Roberto (E1) e da Professora Taís (E5) referiram-se tanto a uma quanto a outra categoria que representa a concepção desse grupo sobre a função do Ensino Fundamental.

A primeira categoria, portanto, foi denominada de “*É a base*”: *ensinar a ler, escrever e cálculo*. Nessa categoria, compreende-se a função do Ensino Fundamental como exclusivamente (ou pelo menos parte primordial e primária) o ensino de língua portuguesa e matemática, de modo que esse nível de ensino deva se centrar na alfabetização e no ensino das operações matemáticas base. Trata-se de uma concepção restrita de educação, uma vez que outros aspectos também demonstrem igual importância, como os próprios temas direitos humanos e gênero, que se inserem no *currículo oculto* da escola. Como vimos, esses temas, e vários outros, são garantidos por legislações específicas, como os PCNs (1997) e o PNEDH (2007; 2013).

Talvez para esses profissionais, bem como para muitos outros, a educação deve sim privilegiar as disciplinas de língua portuguesa e matemática, deixando os ditos outros aspectos como *acessórios*, algo a mais, que não fará falta se não houver tempo de ser abordado na escolarização, visto que o “objetivo primordial” é, por exemplo, alfabetizar. Isso é muito preocupante vindo da E5 que é a professora da oficina de direitos humanos, pois mostra a posição periférica que atribui à própria disciplina que ministra na escola.

A segunda categoria foi *Construção de valores e convívio com a diferença*, em que se compreende a função desse nível de ensino como a construção de valores e o aprender a lidar com a diferença. No caso do E1, por exemplo, ele compreende tanto o

valor da alfabetização quanto dos valores na educação, uma vez que seus indicadores estiveram tanto na primeira quanto na segunda categoria. Isso demonstra uma concepção mais integrativa da função da educação, que não privilegia um aspecto em detrimento de outro. Infelizmente isso aconteceu em apenas dois casos, sendo que o mais adequado seria essa compreensão se estender a todo esse grupo de profissionais entrevistado.

Como Benevides (2000) ressalta, um dos objetivos da educação em direitos humanos é uma transformação de valores, além do trabalho junto ao conhecimento e habilidades, outros dois objetivos da EDH. E não só isso, como também a EDH aborda outros temas, como gênero, sexualidade, raça, etnia, que devem ser trazidos junto dos direitos humanos (SILVA; BRABO; MORAIS, 2017), tanto na questão de valores, de conhecimento e de habilidades. Essa compreensão ampla de educação, ou integrada, também se faz presente nos documentos oficiais de educação em direitos humanos, como o citado PNEDH (2007; 2013). O Ensino Fundamental, portanto, deveria, da mesma forma que a educação em direitos humanos, abarcar uma formação em valores como mostra essa compreensão, mas que se limitou à concepção de apenas dois dos entrevistados e entrevistadas.

A terceira categoria, em certa correspondência com a primeira, foi denominada “*É a base*”: *preparar para o futuro*, onde o Ensino Fundamental se volta para a concepção já manifestada na pergunta anterior processo, de preparo para uma próxima etapa da vida, em característico *adultocentrismo*. Não se fala do aqui e do agora, mas sim insistindo-se em uma *base*, que não serve para hoje, de importância e utilidade somente para o amanhã.

6.3. Concepções sobre a educação em direitos humanos

Quanto ao terceiro eixo de análise, *Concepções sobre a educação em direitos humanos*, as perguntas que constituíram esse terceiro grupo de perguntas do roteiro de entrevista foram:

- a) O que você entende por educação em direitos humanos?
- b) Você conhece o processo histórico que permitiu a consolidação dos direitos humanos?
- c) Você se lembra de ter recebido formação em direitos humanos durante sua formação inicial (Educação Básica e universidade) ou em

cursos de formação continuada? Se sim, conte sobre a(s) experiência(s).

A seguir estão os quadros elaborados respectivos à análise de cada uma dessas perguntas.

Quadro 7 – Categoria acerca da concepção de educação em direitos humanos das entrevistas e entrevistado

Categorias	Indicadores
Entender seus direitos e deveres na sociedade	E1, Diretor Roberto – Educação que desperte no aluno a conhecer essas temáticas dos direitos humanos.
	E2, Vice-Diretora Silvana – Educação que nos permite que busquemos nossos direitos
	E4, Professora coordenadora Flaviana – Entender que para cada direito temos um dever e vice-versa
	E5, Professora Taís – Forma de trazer conhecimentos as crianças, não só dos direitos, mas também dos deveres que elas têm.
	E6, Professora Isabel – Consciência dos direitos, aprender seus direitos aos poucos.
Identificar situações em que os direitos estão envolvidos	E3, Professora coordenadora Ana – Aprender como proceder em determinadas situações, de identificar situações nas quais os direitos estão sendo respeitados ou não estão sendo respeitados.
Aprender a respeitar o direito do outro	E1, Diretor Roberto – Levar os alunos a aprenderem a se relacionar quanto seres que tem direitos e deveres.
	E2, Vice-Diretora Silvana – Aprender a não ultrapassar a barreira do outro.
	E4, Professora coordenadora Flaviana – Saber até onde vão nossos direitos nossos deveres.

Fonte: Elaborado pela autora

Ao todo, foram três concepções sobre a educação em direitos humanos, política pública discutida nos capítulos anteriores desta dissertação. Também houve a incidência

de mais de um indicador na argumentação dos(as) participantes, concernindo a mais de uma concepção sobre a EDH. A primeira delas foi *Entender seus direitos e deveres na sociedade*, categoria formada por indicadores que só não teve a incidência da E3, Professora coordenadora Ana.

Essas pessoas compreendem a educação em direitos humanos como o entendimento dos direitos e deveres que nos são atribuídos em sociedade, o que devemos reivindicar (direitos) e o que devemos cumprir (deveres). Muitas vezes pode haver uma relação de causa e efeito nisso: se não cumpro meu dever, sou privado de meus direitos e, se cumpro, gozo de direitos. Sabe-se, no entanto, que não é bem assim. Como argumentado, direitos humanos são inalienáveis e inerentes a pessoa humana (FARIAS SANTOS et al., 2014).

A segunda categoria se tratou da *Identificar situações em que os direitos estão envolvidos*, e se refere a compreensão de que se educar em direitos humanos é desenvolver a habilidade de perceber e coordenar situações em que os direitos de um grupo ou sujeito estão envolvidos, seja em situação de risco ou em qualquer outra, como ocorre numa situação de discriminação. Essa categoria, contudo, foi formada apenas com um indicador, o da E3, Professora coordenadora Ana.

A terceira categoria foi *Aprender a respeitar o direito do outro*, onde a compreensão da EDH paira sobre as relações que as pessoas estabelecem uma com as outras e os direitos que cada uma possui e que não devem ser violados nessas relações. Essa compreensão vai ao encontro, parcialmente, da educação em valores trazida pela EDH (BENEVIDES, 2000), pois se refere às relações humanas propriamente ditas, ao reconhecimento do outro e de sua individualidade em detrimento de si.

O próximo quadro se refere a pergunta seguinte deste terceiro grupo de perguntas das entrevistas realizadas.

Quadro 8 – Conhecimento sobre o processo histórico que permitiu a consolidação dos direitos humanos

Categorias	Indicadores
Conhece o processo histórico	E1, Diretor Roberto – Como professor de filosofia e sociologia estudamos bastante sobre isso, é um tema curricular estadual.

Conhece superficialmente, sem aprofundamento	E2, Vice-Diretora Silvana – Não conheço profundamente.
	E3, Professora coordenadora Ana – Tenho poucas informações, sei que foi um processo de luta para estar adquirindo esses direitos.
Não conhece	E5, Professora Taís – Bem superficialmente, do tratado que aconteceu, só.
	E4, Professora coordenadora Flaviana – não, não conheço.
	E6, Professora Isabel – não.

Fonte: Elaborado pela autora

Com base no Quadro 8, observa-se que a maioria das entrevistadas desconhece o processo histórico que permitiu a consolidação dos direitos humanos, tópico também discutido anteriormente na discussão dos capítulos desta dissertação, seja apenas ouvindo falar dele (*Conhece superficialmente, sem aprofundamento*) ou sequer sabendo do que se tratou (*Não conhece*). O único que apontou demonstrar conhecer esse processo de uma forma um pouco mais embasada foi o E1, Diretor da escola, o que é compreensível devido a sua formação e atuação profissional anterior, enquanto as outras entrevistas, formadas em Pedagogia, apresentam pouco conhecimento sobre o tema dos direitos humanos.

Sobre isso, se o tema fez parte de sua formação inicial, ou mesmo continuada, a pergunta seguinte, última pergunta deste terceiro grupo, teve essa questão como seu foco, cuja análise é apresentada no quadro a seguir.

Quadro 9 – Formação em direitos humanos na formação inicial (Educação Básica e universidade) ou em cursos de formação continuada

Categorias	Indicadores
Presença superficial na formação inicial	E3, Professora coordenadora Ana – Na faculdade foi superficial, tive na formação continuada dos professores coordenadores e professores que ministram aulas das oficinas, mas somente sobre atividades para serem trabalhadas nas oficinas, somente a prática.

e continuada	E2, Vice-Diretora Silvana – Não consigo relatar as experiências porque foram sucintas, infelizmente não tem essa formação em direitos humanos na rede municipal. Os professores coordenadores e os que ministram as oficinas em direitos humanos tem formações continuadas muito sucintas, poucas.
Apenas na formação continuada, mas superficialmente	E1, Diretor Roberto – Não tive em minha formação inicial, foi deficitária. Porém, fiz cursos em formação continuada EFAP, oferecidos pela rede estadual, ressaltando o ECA.
	E5, Professora Taís – Não recebi formação, nem na faculdade. Somente num curso, de duração de um dia, no início do ano na secretaria municipal de educação sobre o nosso cronograma, sobre o que deveria abranger durante o ano letivo.
	E6, Professora Isabel – Na faculdade aprendi pouco, e continuada num curso no horário de trabalho, mas a formação não foi suficiente.
Não teve na formação inicial e continuada	E4, Professora coordenadora Flaviana – Não, nem inicial e nem formação continuada.

Fonte: Elaborado pela autora

Foram geradas, como mostra o Quadro 9, três categorias referente a formação das entrevistadas e entrevistado quanto a presença do tema em sua formação inicial e continuada. Porém, mesmo variadas, nenhuma das categorias são desejáveis. Essas categorias, em geral, mostram o quanto a formação em direitos humanos tem sido deficitária na educação, principalmente pensando a formação do educador e da educadora.

A categoria *Presença superficial na formação inicial e continuada* se referiu aos indicadores que relatam terem passado por formação inicial e continuada sobre o tema, mas que foram tão superficiais a ponto de sequer conseguirem relatar como ocorreram (como o caso da E2, Vice-Diretora Silvana). As categorias *Apenas na formação continuada, mas superficialmente* e *Não teve na formação inicial e continuada* são ainda mais entristecedoras, pois demonstram a ineficácia na formação oferecida a esses profissionais, isso quando é oferecida (caso do indicador da E4, Professora

coordenadora Flaviana). Mais preocupante ainda é quando esse quadro paira sobre as PCs que deveriam proporcionar formações sobre o assunto a suas e seus pares, outros(as) professores(as) da escola.

6.4. Formação continuada e Projeto Político Pedagógico sobre direitos humanos

- a) Você acha importante a formação continuada no tocante aos direitos humanos?
- b) Como ocorre a formação continuada? Qual a função da equipe gestora quanto formação continuada no tocante aos direitos humanos?
- c) No Projeto Político Pedagógico da escola há oficinas ou projetos relacionados aos direitos humanos? Quais?

O quarto grupo de perguntas que guiaram o roteiro de entrevista, escolhido para ser tratado aqui, foi a *Formação continuada e Projeto Político Pedagógico sobre direitos humanos*. A primeira pergunta, sobre a importância que as(o) entrevistadas(o) atribuem aos direitos humanos para a formação continuada, gerou o seguinte quadro de análise:

Quadro 10 – Importância que as entrevistadas e entrevistado atribuem aos direitos humanos para a formação continuada

Categorias	Indicadores
Importância dos direitos humanos para a formação continuada	E1, Diretor Roberto – Sim, é importante porque é um tema que nunca se esgota, constantemente tem que ser refletido, os professores têm que se atualizar para fazer jus a ação docente que envolve isso diretamente. Então quanto mais oportunidade de formação nesse tipo de conteúdo é melhor.
	E3, Professora coordenadora Ana – Sim.
	E4, Professora coordenadora Flaviana – Muito importante.
Não respondeu	E2, Vice-Diretora Silvana – Não respondeu.
	E5, Professora Taís – Não respondeu.
	E6, Professora Isabel – Não respondeu.

Fonte: Elaborado pela autora

A análise das respostas a essa pergunta dividiu-se em duas categorias. Na verdade, uma delas foi composta pelas entrevistadas que não responderam à pergunta enquanto a outra, *Importância dos direitos humanos para a formação continuada*, foi composta por quem a respondeu, na qual, unanimemente, foi reconhecida a importância dos direitos humanos para a formação continuada do educador e educadora. Aponta-se para o indicador do E1, Diretor Roberto, que além de reconhecer a importância do tema, argumentou a favor de sua inserção nas discussões a serem feitas na escola, embora isso já esteja previsto e não acontece efetivamente.

Quanto à pergunta seguinte, acerca de como ocorre e a função da equipe gestora na formação continuada em direitos humanos, o quadro a seguir apresenta a análise feita dos indicadores presentes nas argumentações.

Quadro 11 – Concepções sobre a atuação da equipe gestora na formação continuada em direitos humanos

Categorias	Indicadores
Oferecer formação pela Secretaria de Educação e no Horário de Estudo Coletivo (HEC)	E1, Diretor Roberto – As professoras coordenadoras participam de reuniões mensais na secretaria municipal de educação para abordar as temáticas do conteúdo escolares. Na escola também temos o HEC, horas de estudos em conjunto, e são trabalhados diversos temas envolvendo os conteúdos escolares, entre eles as oficinas.
	E3, Professora coordenadora Ana – A secretaria ofereceu uma formação para coordenadores e professores de direitos humanos, geralmente é uma formação por semestre.
	E5, Professora Taís – Ocorreu uma formação no início do ano. Ocorre formação em HEC semanalmente que trata das questões do ensino regular. Nas HEC são trabalhadas as outras oficinas que estão mais ligadas a português e matemática, mas não direitos humanos.
Oferecer formação no	E2, Vice-Diretora Silvana – A rede municipal não oferece formação continuada aos professores, nem à equipe

Horário de Estudo Coletivo (HEC)	gestora. Mas há HEC, que também é falho.
	E6, Professora Isabel – Ocorre o HEC, mas não fala especificamente em direitos humanos.
Oferecer formação pela interação de equipe gestora com professores	E4, Professora coordenadora Flaviana – A equipe gestora já tem um rol de conteúdos a seguir, e vão dando atividades mais práticas, estimula a participação da equipe do grêmio, para que os alunos sejam mais atuantes dentro da escola. O professor traz a teoria e a equipe gestora traz a prática para as crianças se situarem em seus direitos.

Fonte: Elaborado pela autora

A primeira categoria referente à concepção sobre a responsabilidade da equipe gestora na formação continuada em direitos humanos foi *Oferecer formação pela Secretaria de Educação e no Horário de Estudo Coletivo (HEC)*, em que os indicadores mostram que são momentos de formação propícios para isso e que se utilizado com esse intuito, embora sejam pontuais. Vê-se, novamente, a questão periférica que o tema apresenta na formação dos docentes, pois é um assunto isolado de uma oficina e não o tema central de determinada formação.

A segunda categoria foi *Oferecer formação no Horário de Estudo Coletivo (HEC)*, onde os indicadores mostram que esse é o único momento que reconhecem como propício para que a formação ocorra, além de desconhecerem, ou ao menos não mencionarem, a formação pela Secretária de Educação do município, como os indicadores da categoria anterior.

A terceira categoria, formada por somente um indicador (E4, Professora coordenadora Flaviana), foi *Oferecer formação pela interação de equipe gestora com professores*, cujo indica reconhece a orientação a ser dada, como se tem feito segundo a E4, pelo gestor e gestora na prática das professoras(es).

A próxima pergunta, que encerra o presente quarto grupo, refere-se ao conhecimento acerca do Projeto Político Pedagógico da escola, especificamente se sabem por meio dele há oficinas ou projetos relacionados aos direitos humanos e quais são. Quanto ao PPP da escola, realizamos uma análise a qual inserimos aqui antes de partir para os dados da entrevista.

Antes de tudo, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola deve ser o documento que rege as ações e ideologias presentes, em prol da comunidade escolar e deve ser discutido e escrito em grupo, com todos os participantes da escola, desde funcionários até a comunidade. Segundo Vasconcelos (2004a, p.169) o PPP:

É o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Desta forma, o Projeto Político-Pedagógico é um documento que deve facilitar e organizar as atividades escolares, além disso, ele não deve ser considerado imutável, pode sofrer alterações, desde que o grupo concorde. Este documento deve ser norteador para o trabalho da equipe, visto que, como todos participam (ou deveriam participar) de sua formação e da indicação das ações necessárias para alcançar as metas, a implementação das ações descritas em documento é partilhada e alvo de todos.

Cada escola deve criar o seu PPP e tem a sua autonomia assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9396/98 (BRASIL,1998), no art. 15, Título IV: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.” (BRASIL, 1996). A autonomia, apesar de ser relativa, é necessária quando pensamos que cada escola tem a sua realidade e sua ideologia, portanto, os objetivos e as ações serão formulados e acordados de maneiras distintas. A autonomia não diz respeito à figura de maior poder dentro da escola, dando-lhe o direito de criar o documento e depois discutir ou apenas apresentar à equipe, a autonomia diz respeito ao direito que todos da escola possuem e devem exercer para elaborar o Projeto.

A escola com sua autonomia denomina a ideologia que quer seguir e o tipo de cidadão que pretende formar, por isso tem o político no título. A participação e entendimento da comunidade em que a escola está inserida fará a diferença no planejamento e execução do PPP. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p.359),

A pergunta mais importante a ser respondida pela equipe escolar no momento da elaboração do projeto-curricular é: o que se pode fazer que medidas devam ser tomadas para que a escola melhore, para que favoreça uma aprendizagem mais eficaz e duradoura dos alunos? [...]

é indispensável que a discussão sobre o documento final seja concluída com a determinação das tarefas, de prazos, de formas de acompanhamento e avaliação (o que se fará quem fará, quais são os critérios de avaliação).

O intuito do Projeto Político Pedagógico deve então se articular para a melhoria dos alunos tanto no que diz respeito ao viés pedagógico quanto a formação social. Segundo Sousa e Corrêa (apud DAVIS, 2002, p.49), é preciso pensar “o projeto pedagógico como um direito e um dever da escola e como um dos desafios para o avanço na organização do trabalho pedagógico.”.

Uma importante etapa que compreende o PPP diz respeito à avaliação que deve ser realizada. Vasconcelos (2004a, p. 48) afirma que a “avaliação mais geral e sistemática da escola (normalmente feita uma vez por ano) deve ser articulada com outras, mas de processo, sendo importante a criação de dispositivos simples e exequíveis para tal”. O ideal é que tenham reuniões, assembleias, seminários, discussões durante o processo de vigência para que os objetivos e ações possam ser acompanhados e readequados, se necessário. A avaliação é um instrumento importante porque serve para mensurar o que já foi executado, o que ainda precisa ser alcançado e a manutenção das ações, caso seja necessário readequar.

Este documento, como já foi dito é o que rege a escola, desde as normas e conduta até a ideologia que se pretende formar os cidadãos. Como todos devem participar de sua elaboração, este material deve ser acessível e de domínio público, qualquer pessoa que pedir à escola deverá ter acesso a ele. O Projeto-Político Pedagógico é, portanto, um documento pensado para ser democrático, desde sua construção até a avaliação, cabe à escola e os envolvidos nela assegurarem isso.

O PPP da escola analisada é um documento muito importante, porém não é construído coletivamente. Durante as entrevistas os professores relataram que não tem conhecimento do PPP, apenas seguem os conteúdos que lhes são impostos.

Até o momento ocorreu apenas uma formação continuada sobre o tema direitos humanos no início do ano e somente para coordenadores e professores que ministram as oficinas, conforme também relatado nas próprias entrevistas que realizamos analisadas até aqui. Durante a formação continuada semanal, somente estudam e analisam os conteúdos regulares da BNCC e não as dez competências também contidas em tal documento oficial.

Vale lembrar que somente o diretor da escola demonstrou ter algum conhecimento sobre direitos humanos e gênero, porém ressaltou que não trabalha DH durante a formação continuada na escola devido ao excesso de trabalhos burocráticos que fazem parte de suas atribuições. Sabe da importância, porém não trabalha DH com professores. A vice-diretora afirma que coordena os eventos com parceria escola e prefeitura, faz o trabalho administrativo e também não trabalha DH com professores. As coordenadoras da escola relatam que somente seguem o que a SME lhes orientam. Em consequência disso, as professoras que ministram aulas das oficinas demonstram total despreparo e falta de qualificação para atuarem em sala de aula com temas extremamente importantes.

Nesse diapasão, os diagramas de conteúdos são organizados pela equipe da EMEF da SME, sendo composta por dois supervisores e dois assistentes técnicos de área. Valendo lembrar que já são baseados na BNCC.

Portanto, até o momento constatamos que além de excluírem o tema gênero dos currículos, os direitos humanos são citados, bem redigidos, mas que devem ser questionados na prática escolar, porque tudo vem pronto da SME, sendo inflexíveis, não atendendo as especificidades de cada comunidade e de cada indivíduo. Tais fatos corroboram para que práticas discriminatórias e preconceituosas perpassem de geração a geração. Assim, quanto a última pergunta, o quadro a seguir dispõe a análise feita.

Quadro 12 – Conhecimento sobre se há oficinas ou projetos relacionados aos direitos humanos previstos no PPP

Categorias	Indicadores
Há oficinas de direitos humanos e projetos relacionados	E1, Diretor Roberto – Há as oficinas de direitos humanos, na verdade é uma oficina mista, trabalha direitos humanos, vida e saúde.
	E2, Vice-Diretora Silvana – Sim, há oficinas e projetos.
	E4, Professora coordenadora Flaviana – Sim, há oficinas e o projeto Educar em Valores que cabe bem dentro dos direitos humanos.
	E3, Professora coordenadora Ana – Oficina de direitos humanos, vida e saúde. A professora dos 3º, 4º e 5º anos

Há apenas oficinas de direitos humanos	trabalhou um filme que explorou o tema bullying numa semana, depois outros conteúdos foram trabalhados. A professora do 1º e 2º anos trabalhou o mesmo filme, mas explorou outros temas, tolerância, cooperação, etc.
	E6, Professora Isabel – Só oficinas de direitos humanos, projetos relacionados aos direitos humanos não tem.
Não sabe se há oficinais ou projetos	E5, Professora Taís – Não conheço muito o PPP da escola, não sei se tem projetos relacionados aos direitos humanos.

Fonte: Elaborado pela autora

Também nessa pergunta foram três as categorias formadas. A primeira delas foi *Há oficinas de direitos humanos e projetos relacionados*, onde os indicadores demonstraram o conhecimento por parte o E1, E2 e E4, gestores e professora coordenadora, sobre o PPP da escola e seu funcionamento. Já as categorias seguintes mostram certo desconhecimento parcial por parte de seus membros, E3 e E6 (*Há apenas oficinas de direitos humanos*), ou até total, E5 (*Não sabe se há oficinais ou projetos*).

6.5. Concepções sobre a educação em gênero

Adentrando no tema gênero, as perguntas do quinto grupo foram as seguintes:

- a) O que você entende por gênero?
- b) O que você entende por educação em gênero?
- c) Você conhece o processo histórico que permitiu a consolidação do gênero?
- d) Você se lembra de ter recebido formação em gênero durante sua formação inicial (Educação Básica e universidade) ou em cursos de formação continuada? Se sim, conte sobre a(s) experiência.

Em resumo, foi perguntado, nesse momento das entrevistas, a) a concepção das entrevistadas sobre o conceito de gênero, b) a educação com o tema gênero, c) se conhecem o histórico que consolidou o tema e d) se o tiveram em sua formação inicial e continuada. O quadro a seguir mostra a análise referente a primeira pergunta.

Quadro 13 – Categoria acerca da concepção de gênero das entrevistas e entrevistado

Categorias	Indicadores
Gênero como as identidades binárias homem e mulher	E1, Diretor Roberto – É como a pessoa se vê, saindo da denominação de macho-fêmea e como a pessoa se enxerga. É uma construção social, se se vê como homem, como mulher, ou como entende esse papel de homem ou mulher.
	E3, Professora coordenadora Ana – Gênero é masculino e feminino.
Gênero como respeito à individualidade do outro	E2, Vice-Diretora Silvana – Respeito ao outro também, respeitar a individualidade sem discriminar.
Gênero polissêmico	E4, Professora coordenadora Flaviana – Gênero textual, tem vários gêneros.
	E5, Professora Taís – De onde surgiu algo, o início, não sabe falar direito.
	E6, Professora Isabel – Entendo Gênero textual, tipo de texto e gênero feminino masculino, não sei.

Fonte: Elaborado pela autora

As três categorias geradas concernem a concepção das entrevistadas e entrevistado sobre o conceito de gênero. A primeira categoria foi *Gênero como as identidades binárias homem e mulher*. Para as pessoas cujos indicadores formaram essa categoria (E1 e E3), gênero é as identidades homem e mulher, masculino e feminino, sendo o gênero uma autoidentificação a uma dessas identidades ou uma simples atribuição a elas, mas não houve uma especificação quanto a isso.

A segunda categoria que representa a concepção de gênero, *Gênero como respeito à individualidade do outro*, foi gerada a partir do indicador da E2, Vice- Diretora Silvana, que para ela significa respeitar a individualidade do outro, a maneira como uma pessoa se apresenta, por exemplo. A terceira categoria (E4, E5 e E6), *Gênero polissêmico*, tratou-se da polissemia que a palavra gênero apresenta, isto é, os vários significados que são atribuídos a essa palavra, conforme ressaltam Silva, Brabo e Shimizu (2019, p. 96), como sendo “portadora de constantes (res)significações ao longo da história”.

Um dos significados mais recentes é o conceito discutido nesta dissertação, que se baseia na distinção entre sexo e gênero (CARVALHO, 2004): gênero é a construção social, histórica e cultural em cima das diferenças sexuais. Nenhuma das concepções trazidas pelas entrevistadas e entrevistado está equivocada, porém seria mais interessante, enquanto educadoras e educador, apresentarem uma concepção embasada no conhecimento produzido pelas teóricas feministas, emancipatório para a educação e relações de gênero produzidas na escola.

A análise das respostas à pergunta seguinte deste grupo é apresentada no quadro a seguir.

Quadro 14 – Categoria acerca da concepção de educação em gênero das entrevistas e entrevistado

Categorias	Indicadores
Educação para o respeito às diferenças	E1, Diretor Roberto – Educação que mostre para as crianças que há diferenças, que essas diferenças são normais, que fazem parte da vida humana e por isso tem que ser conhecidas e respeitadas.
Educação para a igualdade entre os gêneros	E2, Vice-Diretora Silvana – Ensinar que não tem que ter essa distinção da questão do direito se é homem ou mulher, os direitos precisam ser iguais independente do gênero.
	E3, Professora coordenadora Ana – Mostrar o valor tanto do homem quanto da mulher. Educar para que possam conhecer a importância de cada um, porque não é melhor ser homem, nem melhor ser mulher, todos tem papel importante dentro da sociedade.
Não sabe responder	E4, Professora coordenadora Flaviana – Não sabe, não faz muita distinção.
	E5, Professora Taís – Não sabe.
	E6, Professora Isabel – Não sabe responder.

Fonte: Elaborado pela autora

A primeira categoria foi denominada de *Educação para o respeito às diferenças*, formada apenas pelo indicador do E1, Diretor Roberto. A educação em gênero seria, portanto, uma educação que eduque alunos e alunas para conviver com as diferenças, principalmente de gênero. A segunda categoria, *Educação para a igualdade entre os gêneros* (E2 e E3), toma uma perspectiva parecida com a primeira, todavia, mais voltada aos pressupostos compartilhados pela educação em direitos humanos, em que se procura promover a igualdade de gênero, entre homens e mulheres, mas também em relação à diversidade sexual e de gênero.

A terceira categoria, *Não sabe responder*, foi formada pelos indicadores de metade das participantes (E4, E5 e E6) e se referiu a quem não soube o que responder, o que demonstra o desconhecimento do tema por parte desse grupo entrevistado. Temos de considerar também a possibilidade de essas pessoas não quererem falar sobre o assunto, pois suas opiniões sobre gênero podem evidenciar preconceitos que ocasionalmente conservam, visto que esse é um tema ainda tido como polêmico por muitas pessoas, que não desejam enxergá-lo, evitando-o ou simplesmente ignorando, fazendo-se isso inclusive no contexto escolar (SILVA; BRABO, 2016; SILVA; MACIEL; BRABO, 2019)

Quando questionadas e questionado sobre o se conheciam o processo histórico que permitiu a consolidação de gênero, a resposta foi unânime quanto ao desconhecimento que apresentam sobre o tema e, assim, desse processo histórico que o deu origem.

E1, Diretor Roberto – Estudou um pouco por ser professor de filosofia e sociologia, mas é um assunto que não tem tanta habilidade para falar, porque são várias nomenclaturas, vários teóricos. É bem complexo.
 E2, Vice-Diretora Silvana – Não conheço.
 E3, Professora coordenadora Ana – Não.
 E4, Professora coordenadora Flaviana – não.
 E5, Professora Taís – Não.
 E6, Professora Isabel – não.

Por último, se recebeu formação em gênero durante a formação inicial (educação básica e universidade) ou em cursos de formação continuada

E1, Diretor Roberto – Apenas em cursos de formação continuada, congressos da faculdade, porque se interessou e foi atrás. Mais uma coisa falha em nossa formação, são assuntos que não são tão abordados hoje principalmente. A gente fala tanto que se fala de gênero, mas na verdade não se fala. Não são abordados como dizem que é.
 E2, Vice-Diretora Silvana – Não recebi formação.

E3, Professora coordenadora Ana – não. So se lembra de uma colega de faculdade q fazia pesquisa na área..sobre genero
 E4, Professora coordenadora Flaviana – não.
 E5, Professora Taís – Não.
 E6, Professora Isabel – não recordo.

6.6. Formação continuada e Projeto Político Pedagógico sobre gênero

As perguntas que constituíram o último grupo de questões do roteiro de entrevista foram as seguintes:

- a) Você acha importante a formação continuada no tocante a gênero?
- b) Como ocorre a formação continuada? Qual a função da equipe gestora quanto formação continuada gênero?
- c) No Projeto Político Pedagógico da escola há oficinas ou projetos relacionados ao gênero? Quais?

O quadro a seguir apresenta análise dos indicadores referentes a primeira pergunta.

Quadro 15 – Importância que as entrevistadas e entrevistado atribuem ao gênero para a formação continuada

Categorias	Indicadores
É importante por agregar à formação oferecida pela escola	E1, Diretor Roberto – Sim, importante, pois é mais um aprendizado, mais uma experiência que pode agregar à ação do professor em sala de aula.
	E2, Vice-Diretora Silvana – É muito importante, principalmente na escola em que trabalho porque é uma escola de período de tempo integral.
	E3, Professora coordenadora Ana – É importante a formação continuada em todos os aspectos, acho que quanto mais a gente sabe melhor é porque a gente pode atuar de maneira melhor dentro de nossa profissão.
É importante para que se possa conhecer	E5, Professora Taís – Sim, para poder saber o que é gênero.
	E6, Professora Isabel – Sim, fiquei curiosa.
Não é importante	E4, Professora coordenadora Flaviana – Não sei, não tenho esse histórico para falar.

Fonte: Elaborado pela autora

As três categorias geradas pelos indicadores referem-se a duas positivas e uma negativa quanto ao reconhecimento de gênero como um tema importante para a formação continuada. A primeira foi *É importante por agregar à formação oferecida pela escola*, argumentando sobre a importância do ponto de vista de enriquecer o ensino e aprendizado oferecidos pela escola, a formação ali gerada. A segunda categoria também apresentou caráter positivo, *É importante para que se possa conhecer*, porém mais para se conhecer e ter contato na formação continuada, uma vez que é um tema desconhecido para as professoras cujos indicadores geraram essa categoria.

A terceira categoria, *Não é importante*, é enfática em mostrar a não abertura para o tema, nem o interesse em ser abordado em alguma formação continuada futura. Felizmente essa categoria pelo indicador de uma entrevistada, E4, o que não deixa menos preocupante, pois se trata de uma PC.

Já em relação às duas perguntas seguintes, não foi necessário elaborar um quadro com as categorias geradas a partir dos indicadores identificados nas argumentações nas entrevistas. Em ambas perguntas, as respostas dispunham de apenas um significado e eram unânimes quanto à atuação da equipe gestora na formação continuada em gênero, segunda pergunta, e quanto a se há oficinas ou projetos relacionados a gênero previstos no PPP, terceira pergunta. Transcrevo, a seguir, alguns fragmentos das respostas das entrevistadas e entrevistado a essas perguntas:

b) Como ocorre a formação continuada? Qual a função da equipe gestora quanto formação continuada gênero?

E1, Diretor Roberto – É um assunto que não vejo na escola nesse momento de formação. Penso que podemos agregar discussões nesse sentido a partir do diagrama de conteúdos. Ver o que consta nesse diagrama, apesar de ser uma EMEF tem espaço para ser trabalhado e discutido.

E2, Vice-Diretora Silvana – Não existe.

E3, Professora coordenadora Ana – Não tem formação especificamente em gênero. Nem pela SME e nem pela escola.

E4, Professora coordenadora Flaviana – Não tem formação sobre gênero nem na escola, nem na SME.

E5, Professora Taís – Não existe.

E6, Professora Isabel – Não ocorre

c) No Projeto Político Pedagógico da escola há oficinas ou projetos relacionados ao gênero? Quais?

E1, Diretor Roberto – Não há nada específico relacionado a gênero.

E2, Vice-Diretora Silvana – Não existe.

E3, Professora coordenadora Ana – Não há.

E4, Professora coordenadora Flaviana – Não existe.
E5, Professora Taís – Desconheço.
E6, Professora Isabel – Acho que não tem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o que fora pesquisado a gestão escolar tem na união da escola e sociedade, a busca de maneiras interativas mais efetivas entre elas, sendo um relevante meio de inovação educacional, desde que utilizado sob o ponto de vista democrático.

Destacou-se que a responsabilidade da escola supera a ação de ensinar os conteúdos curriculares, já que há a necessidade em se educar e de formar cidadãos para a vida, sendo fundamental a função do corpo docente e de todos os profissionais da educação. Assim, a formação inicial e continuada dos educadores exerce grande função nesse meio, principalmente a voltada aos Direitos Humanos e ao Gênero.

Em breve análise do PPP da escola municipal, vale lembrar que existe a oficina de “Direitos Humanos e Qualidade de vida”, há também os projetos: “Educar em Valores na escola”; “Educação para todos: uma proposta de Educação Inclusiva” e “Implantando a Cultura de Pacificação nas Escolas.” Nesse viés, o diagrama de conteúdos são únicos para que todas as escolas de período integral sigam, fato esse tido como um empecilho, partindo do pressuposto que cada comunidade escolar tem sua realidade. O conteúdo Gênero não é trabalhado em nenhum dos anos da escola municipal pesquisada. O tema *Bullying* somente é trabalhado no quarto bimestre do 4º ano, não sendo suficiente para sanar tais preconceitos e discriminações existentes. O que pude constatar é que alunos ingressam nos sextos anos na escola estadual, a qual sou diretora, repletos preconceitos e discriminações. Portanto, a transformação não ocorre no dia a dia dos(as) educandos(as).

O trabalho de campo que realizamos, sobretudo a partir de entrevistas com a equipe gestora de uma escola do município de Marília, constatamos que os membros dessa equipe, entre Diretor, Vice-Diretora, Professoras Coordenadoras e até duas Professoras que ministram oficinas de direitos humanos, possuem entendimento somente do básico sobre as questões de direitos humanos e gênero, e ainda mais aquém do esperado no caso de gênero. Entretanto, viu-se que a maioria desses(as) profissionais estão cientes da importância de um trabalho pedagógico que contemplem tais temas e as concepções acerca da educação em direitos humanos e gênero. Ainda assim, palavras e argumentos proferidos por eles distanciam-se da bibliografia selecionada e do discurso presente nos documentos oficiais, comprovando que há necessidade de investimento na formação de toda a equipe escolar acerca dos temas aqui estudados.

Crê-se que o trabalho que envolve os Direitos Humanos e Gênero nas escolas deve ser privilegiado para a disseminação de valores éticos entre educadores(as), educandos e comunidade.

Dessa forma, conclui-se que educar resulta numa reflexão permanente acerca do ato em si, que por sua vez é baseado por contradição entre o discurso e a prática, num obstáculo permanente, pois não existe fórmula correta, mas um sentido coletivo a ser construído.

Vale lembrar que a escola pode, ainda, ser entendida como um local de respeito às diversidades, indo além do que está posto, além de oferecer estímulo à reflexão dos educandos e das educandas, com foco ao processo de emancipação social e fazendo o uso da práxis educacional, onde teoria e prática se relacionem e se transformem.

É imprescindível a parceria de educadores(as) e gestores(as) a fim de formarem uma cultura direcionada aos Direitos Humanos e gênero, para o fortalecimento da democracia por meio da participação cidadã. A educação que busca o respeito à diversidade, não a uma doutrinação, deve ser uma orientação a fim de que se respeitem o diferente, sem discriminá-lo e sem a ocorrência de preconceitos, de qualquer forma.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trouxe definições de inter- relações entre conteúdos e competências, os quais devemos analisar criticamente, estando cientes de que apenas atingiremos os objetivos propostos caso haja um trabalho coletivo, verdadeiramente democrático, partindo da realidade dos educandos e de todos os envolvidos no dia a dia educacional.

Nesse viés, a formação de professores(as) torna-se primordial, valendo destacar com o que foi analisado que na rede municipal de educação, a BNCC já foi implantada nesse ano de 2019, sem qualquer tipo de formação aos professores. Já na rede estadual de ensino a Base será implantada em 2020. Nesse sentido o estado vem oferecendo aos educadores, desde o segundo semestre do atual ano, cursos de formação a distância, fato que não garante a qualidade do ensino. Salienta-se, com base nos dados de nossa pesquisa, que os professores não recebem formação suficiente para trabalhar os direitos humanos ou o gênero na escola com seus alunos e alunas.

O desempenho de qualidade na Educação não tem por consequência somente o domínio de conhecimentos e das suas ações, mas, também a competência pessoal dos atores envolvidos na área educacional, sendo caracterizada pela dialética e a capacidade de mudança em ocasiões que acompanham o progresso da sociedade.

Assim, a formação inicial e a continuada devem ser baseadas nos conceitos da cidadania democrática ligados à qualidade do ensino, isto é, a uma formação que traga uma concepção plural e inclusiva de mundo e de Educação. Por esse prisma, esse direito

se dá como um elemento de promoção da igualdade, propiciando a promoção de oportunidades.

De igual sorte, os(as) educadores(as) também devem vivenciar e estarem comprometidos com os Direitos Humanos e Gênero, estarem aptos a mediar a educação libertadora cujo sentido se deve propor. É neste viés que deve se iniciar o paradoxo metodológico dos Direitos Humanos na formação dos(as) educadores(as), pois não se trata de repassar um conteúdo programado, mas de transformar pessoas, ajudar a reflexão e construção de ideais, a partir de seus valores e vivências democráticas, e envolve-los ou aprimorá-los com as questões sociais.

O trabalho que envolve os Direitos Humanos e Gênero nas escolas deve ser privilegiado para a disseminação de valores morais e éticos entre os educandos, e o Estado deveria direcionar esse trabalho pedagógico incluindo atividades nesse sentido e se atendo à formação continuada de qualidade dos profissionais.

Os métodos educacionais utilizados para estar em consonância com os Direitos Humanos e Gênero precisam compreender a pessoa humana, enquanto sujeito integral, não somente pelo processo educativo, mas, sobretudo, de suas vidas, ou seja, comprometida com o exercício de cidadania e o foco na dignidade da pessoa humana.

Seguindo tal direção, a fim de que ocorram tais objetivos destacados, faz-se necessário que a equipe escolar reveja a sua visão de um mundo, que não parece ser plural e ampla. Entretanto, se estiverem apenas focados exclusivamente numa especialidade, qualquer que seja não poderão conseguir mediar uma educação voltada aos Direitos Humanos e Gênero.

Para tanto, para que a mudança ocorra nas relações sociais e nas práticas pedagógicas em direção à efetividade de uma educação voltada aos Direitos Humanos e Gênero, em sentido amplo, envolvendo todos que integram esse cenário, faz-se necessária a formação cultural que respeita os direitos humanos e a dignidade humana, ou seja, é preciso que haja uma mudança cultural do que sempre esteve arraigado em nossa sociedade, muitas vezes sendo práticas discriminatórias que não visam o bem comum, negando um direito pertencente a todos os cidadãos e cidadãs, não formando de acordo com os pressupostos da Democracia ampla, que são o respeito, a solidariedade, a igualdade de gênero e a cultura dos Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 5-33, jan./jun., 2001.

_____. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ALVES, B. M.; PINTANGUY, J. **O que é feminismo**. São Paulo: Cultura/Brasiliense, 1981.

BENEVIDES, M. V. Educação em direitos humanos: de que se trata. In: BARBOSA, R. L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 309-318.

_____. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 335-350.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BENEVIDES, M. V. **Educação em direitos humanos**: de que se trata?. Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18 fev. 2000. Disponível em: <http://www.hottopos.com/conenit6/victoria.htm>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BLAY, E. A. Violência contra a mulher e políticas públicas. **Estudos avançados**, v. 17, n. 49, p. 87-98, 2003.

BORBA, A. O. Feminismo no Brasil hoje. **Revista Estudos Feministas**, v. 2, n. 2, 1994.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRABO, T. S. A. M. **Cidadania da mulher professora**. São Paulo: Ícone, 2005.

_____. Direitos humanos, cidadania e gênero: construindo valores humanos na escola. In: **Anais do XVIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF**, 2010.

_____.; COSTA, R. B. Direitos Humanos, cidadania e gênero: breves reflexões para a educação. **Revista ORG & DEMO**, v. 9, n. 1/2, p. 57, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental**. Relatora: Regina Alcântara Assis. Parecer CNE/CED no 04/98. Brasília. 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC; SEF, 1997. v. 10.

_____. **Ministério da Justiça. Programa nacional de Direitos Humanos II**. Brasília: Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2002. Disponível em: <<http://www.nevusp.org/downloads/down007.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 19.

_____. **Diretrizes nacionais para educação em direitos humanos**. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

_____. **Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República**. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 set. 2018.

_____. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 14 set. 2018.

BRASIL. **Leis de diretrizes e bases da educação nacional** – Lei n.º 9.394/1996. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. [Originalmente publicado em 1996].

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRUSCHINI, C. O trabalho da mulher no Brasil: tendências recentes. In: **Anais do III Encontro Nacional de Estudos do Trabalho**. São Paulo: ABET, 1994.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Coleção Sujeito e História. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BRUSCHINI, C. **O trabalho da mulher no Brasil: tendências recentes**. In: Anais do III Encontro Nacional de Estudos do Trabalho. São Paulo: ABET Vol.1, 1994.

CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Orgs.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. V. M. et al. **Educação em direitos humanos e formação de professores(as)**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CARVALHO, M. E. P. O que essa história tem a ver com as relações de gênero? Problematicando o gênero no currículo e na formação docente. In: CARVALHO, M. E. P.; PEREIRA, M. Z. da C., (Orgs.). **Gênero e educação: múltiplas faces**. João Pessoa: NIPAM/Editora Universitária/UFPB. 2003.

_____. Pierre Bourdieu sobre gênero e educação. **Revista Ártemis**, n. 1, 2004.

CAVALCANTI, V. R. S. Mulheres em ação: revoluções, protagonismo e práxis dos séculos XIX e XX. **Projeto História**, v. 30, jun., p. 243-264, 2005.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2002.

CISNE, M. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2014.

COLLING, A. M. 50 anos da ditadura no Brasil: questões feministas e de gênero. **OPIS**, v. 15, n. 2, p. 370-383, 2015.

CONED. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação**: proposta do 2º Coned. Belo Horizonte, 1997.

COVRE, M. L. M. **O que é cidadania**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br>.

DAL RI, N. M.; BRABO, T. S. M. (Orgs.). **Políticas educacionais, gestão democrática e movimentos sociais**: Argentina, Brasil, Espanha e Portugal. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

DAVIS, C. et al. **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DE SOUZA BRITO, S. M.; FREITAS, P. F. L. N. A. Gênero, educação e poder: a presumida igualdade e a fabricação das diferenças no espaço escolar. In: **Anais do 18º REDOR**, Universidade Federal Rural de Recife, Pernambuco. 2014.

DIAS, J.; SAMPAIO, V. G. A inserção política da mulher no Brasil: uma retrospectiva histórica. **Revista do Tribunal Superior Eleitoral**, v. 6 n. 3, p. 55-92, set./dez., 2011.

DORNELLES, J. R. W. **O que são direitos humanos**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DUARTE, C. L. Feminismo e literatura no Brasil. **Estudos avançados**, v. 17, n. 49, p. 151-172, 2003.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília, DF: Liber, 2008.

FRASER, N. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. **Estudos Feministas**, v. 15, n. 2, p. 291-308, 2007.

FRASER, N. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. **Estudos Feministas**, v. 15, n. 2, Florianópolis, 2007. p. 291-308.

FERREIRA, B. M.; LUZ, N. S. da. Sexualidade e gênero na escola. In: LUZ, N. S.; CARVALHO, M. G.; SALETE, L. (Orgs.). **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2009. p. 33-46.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Nascimento da prisão. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. 3.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 85.

GENTILI, P.; SILVA, T.T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Brasil: Editora, 1996.

GIUSTA, Agneta da Silva. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 17-36, mar., 2013.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOHN, M. G. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação; Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2009

HIRATA, H. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo social**, v. 26, n. 1, 2014.

HERNÁNDEZ, F. O Projeto Político-Pedagógico vinculado à melhoria das escolas. Pátio, Porto Alegre: Artmed, n.25, p. 08-11, fev. 2003.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX. 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KOERNER, A. A cidadania e o artigo 5º da Constituição de 1988. In: SCHILLING, F. (Org.). **Direitos humanos e educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, D. H. **Homens, mulheres e escola**: Relações de gênero, memória e subjetividades na educação e na sociedade mariliense da década de 1990. 2013. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2013.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000. p. 07-34.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, T.S.; BRABO, T.S.A.M. Educação em direitos humanos e relações sociais de gênero: discussões em busca de uma “educação mais humana”. **Reflexão e Ação**, v. 24, n. 1, p. 138-156, 2016.

MAIA, L. M. Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária. 2007.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MEINTJES, G. Educação em direitos humanos para o pleno exercício da cidadania: repercussões na Pedagogia. In: ANDREOPOULOS, G. J.; CLAUDE, R. P. (Org.). **Educação em direitos humanos para o século XXI**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2007. p. 119-140.

MIGUEL, L. F.; BIROLI, F. **Feminismo e política**: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2014.

MINISTÉRIO DO TRABALHO. Cadastro Geral de Empregados e Desempregados - **CAGED**. 1996. Disponível em <http://portalfat.mte.gov.br/programas-e-aco-es-2/caged-3/>. Acesso em 10 maio 2019.

- MOSCA, J.J.; AGUIRRE, L.P. **Direitos Humanos** - Pautas para Uma Educação Libertadora. Petrópolis: Vozes, 1990, p. 25.
- MUZART, Z. L. Feminismo e literatura ou quando a mulher começou a falar. In: MOREIRA, M. E. (Org.). **História da literatura**: teorias, temas e autores. Porto Alegre, Mercado Aberto, 2003.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora. 1992.
- OLIVEIRA, D. A. O governo das escolas e a nova gestão pública. In: LIMA, L.; VÍRGINIO, S. A. **O governo das escolas**: democracia, controlo e performatividade. Minho: Ed. Humus, 2017.
- OLIVEIRA, E. S. **Direitos Humanos**. 3 ed. São Paulo. Editora Revista dos Tribunais. 2012.
- PADILHA, P. R. Caminho para uma escola cidadã mais bela prazerosa e aprendente. **Pátio**, n. 25, p. 12-15, fev., 2003.
- PEDRO, J. M. **Traduzindo o debate**: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. História, São Paulo, v.24, n.1, p.77-98, 2005.
- PINTO, C. **Movimentos Sociais**: espaços privilegiados da mulher enquanto sujeito político. In: Uma Questão de Gênero. São Paulo: Rosa dos Tempos, 1992.
- _____. Participação (representação?) política da mulher no Brasil: limites e perspectivas. In: **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994.
- PIOVESAN, F. Desafios e perspectivas dos direitos humanos: a inter-relação dos valores liberdade e igualdade. In: ALVES, A. C. **Fronteiras do direito contemporâneo**. São Paulo: Faculdade de Direito, 2002. p. 85-110.
- RAMOS, J. B. **Educação para as relações de gênero no Ensino Fundamental I (1996-2017)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2019.
- RAYO, J. T. **Educação em direitos humanos**: rumo a uma perspectiva global. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 2. ed. Porto Alegre: Grupo A, 2004.
- ROCHA, A. S. Gênero e política: uma análise dos efeitos de cotas de gênero para candidaturas ao Legislativo. **Portal de Trabalhos Acadêmicos**, v. 1, n. 1, 2017.
- ROCHA, M. C. J.; BRABO, T. S. A. M. Diretoras e diretores de escolas públicas em Portugal e no Brasil: repensando a interseccionalidade, desconstruindo o gênero. In: LIMA, L.; VÍRGINIO, S. A. **O governo das escolas**: democracia, controlo e performatividade. Minho: Ed. Humus, 2017.
- ROSA, M. V. F. P. C; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SADER, E. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SAFFIOTI, H. “rearticulando gênero e classe”. In: COSTA, A.; BRUSCHINI, C. (Orgs.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fund. Carlos Chagas, 1992. p. 183-215.

_____. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, n. 16, p. 115-136, 2001.

SANT’ANA, A. O. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo nas escolas**. Brasília, 2005.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 11. ed. Porto: Edições. 1999.

SANTOS, V.; CANDELORO, R. J. **Trabalhos acadêmicos: uma orientação para a pesquisa e normas técnicas**. Porto Alegre: AGE Ltda, 2006.

SANTOS, de F.; DIÓGENES, E. M. N.; BRABO, T. S. A. M. **Direitos humanos no Brasil: bases políticas e legais**. Educação em Revista, Marília, v.14, n.2, p.33-48, Jul.-Dez., 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Normas Regimentais Básicas para as escolas estaduais**. São Paulo: SE, 1998.

SAYÃO, D. T. A Construção de identidades e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física na educação infantil. **Pensar a Prática**, v. 5, p. 1-14, 2002.

SCOPEL, D. T.; GOMEZ, M. S. O papel da escola na superação do preconceito na sociedade brasileira. **Revista Educação e Tecnologia**, v. 2, n. 1, 2006.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, jul./dez., p. 71-99, 1995.

_____. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, jan./abr., 2005.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, A. M. M. Direitos humanos na Educação Básica: qual o significado?. In: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (Org.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 41-63.

SILVA, S. M. V. Os estudos de gênero no Brasil: algumas considerações. Biblio 3W. **Revista Bibliográfica de Geografia y Ciencias Sociales**. Universidad de Barcelona. 2000.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, M. E. F.; BRABO, T. S. A. M. A introdução dos papéis de gênero na infância: brinquedo de menina e/ou de menino?. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 127-140, set./dez., 2016.

SILVA, M. E. F.; MACIEL, T. S.; BRABO, T. S. A. M. Direitos humanos das mulheres e das pessoas lgbt: a relação agri-doce entre gênero e educação em meio a desafios contemporâneos. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 7, n. 2, p. 157-168, fev., 2019.

SILVA, M. E. F.; BRABO, T. S. A. M.; MORAIS, A. de. Educação em direitos humanos e desenvolvimento moral na formação docente: a influência da religiosidade em tempos de “ideologia de gênero”. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. 2, nov., p. 1260-1282, 2017.

SILVA, M. E. F.; BRABO, T. S. A. M.; SHIMIZU, A. de M. Avanços e retrocessos nas políticas públicas educacionais contemporâneas: censuras e supressões referentes a gênero e sexualidades em documentos oficiais de educação (1997-2015). **Educação em Debate**, v. 41, n. 80, set./dez., p. 93-110, 2019.

SOARES, V. Movimento feminista: paradigmas e desafios. **Revista Estudos Feministas**, v. 2, n. esp., 1994.

SOUZA-LOBO, E. **A classe operária tem dois sexos**: trabalho, dominação e resistência. São Paulo: Brasiliense, 1991.

TAVARES, C.; BALLESTRERI, R. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. 2008. Disponível em:

http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/29_cap_3_artigo_07.pdf.

Acesso em: 09 mar. 15.

TELES, M. A. A. **O que são os direitos humanos das mulheres**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

_____. **Breve história do feminismo no brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

TIBA, I. **Pais e educadores de alta performance**. Interage Editora, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. Pesquisa qualitativa. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. p. 116-173.

VASCONCELOS, C. do S. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2004a.

_____. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2004b.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2004.

VIOLA, S. E. A. Políticas de educação em direitos humanos. In: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (Orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2001.

WOOD, E. M. Capitalismo e democracia. In: BORON, A. A.; AMADEO, J.; GONZALEZ, S. (Org.). **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. Toronto: Clacso, 2007. p. 1-13.

VIOLA, S. E. A.; ALBUQUERQUE, M.Z. (Org.). **Fundamentos para educação em direitos humanos**. São Leopoldo: Sinodal-EST, 2011.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 97-108, set., 2002.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.

ZENAIDE, M. N. T. Os desafios da educação em direitos humanos no Ensino Superior. In: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (Org.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 64-83.

_____; TOSI, G. **O que é educação para a cidadania?**. 2005. Disponível em: <http://giuseppetosi.blog.kataweb.it/giuseppetosi/2005/09/o_que_e_educaca.html>. Acesso em: 18 mar. 2019.

XAVIER, M.C. **A gênese do movimento feminista e sua trajetória no Brasil**. VI Seminário CETROS. 2018.

ZULUAGA-GOMEZ, A. Reeducação infantil humanizada: uma volta nas relações de poder e no paradigma adultocêntrico nas instituições de proteção de crianças e adolescentes em situação de vulneração de direitos. **Educare**, v. 22, n. 2, p. 357-370, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

FASES	PERGUNTAS
1. Trajetória pessoal, profissional e social do(a) entrevistado(a)	a) Fale um pouco sobre sua história de vida, sua trajetória pessoal. b) Qual sua formação? c) Fale sobre sua trajetória profissional, suas principais experiências profissionais. d) Você tem alguma experiência em algum tipo de ação ou movimento social? Qual? e) Você procura conhecer os seus direitos enquanto cidadão(ã) e enquanto professor(a)? Como? f) Já presenciou alguma forma de preconceito ou discriminação? Você trabalha para impedir que tais situações se repitam?
2. Concepções de educação, Educação Fundamental	a) Para você, qual é a função da educação em geral? b) Qual é a função no ensino fundamental?
3. Concepções sobre a educação em direitos humanos?	a) O que você entende por educação em direitos humanos? b) O que você entende por direitos humanos? c) Você conhece o processo histórico que permitiu a consolidação dos direitos humanos? d) Você se lembra de ter recebido formação em direitos humanos durante sua formação inicial (educação básica e universidade) ou em cursos de formação continuada? Se sim, conte sobre a(s) experiência(s).
4. Questões específicas relacionadas à educação em direitos humanos	a) Você acha importante que os direitos humanos estejam presentes na educação básica? Por quê? b) Você acha importante que os professores e professoras recebam formação em direitos humanos? Por quê? c) O que você entende por formação para a cidadania? d) Já presenciou alguma forma de preconceito ou discriminação? Você trabalha para impedir que tais situações se repitam? Como? e) Quais critérios você utiliza para a escolha dos conteúdos e da

	metodologia de ensino que utilizará com a turma?
5. Formação continuada e projeto político pedagógico	a) Você acha importante a formação continuada no tocante aos direitos humanos ? b) Como ocorre a formação continuada? Qual a função da equipe gestora quanto formação continuada no tocante aos direitos humanos? c) No Projeto Político Pedagógico da escola há oficinas ou projetos relacionados aos direitos humanos? Quais? d) Conteúdos de Direitos Humanos são trabalhados em todas as séries? Quais conteúdos? Quais são as metodologias são usadas?
6. Concepções sobre a educação em gênero?	a) O que você entende por gênero? b) O que você entende por educação em gênero? c) Você conhece o processo histórico que permitiu a consolidação do gênero? d) Você se lembra de ter recebido formação em gênero durante sua formação inicial (educação básica e universidade) ou em cursos de formação continuada? Se sim, conte sobre a(s) experiência
7. Formação continuada e projeto político pedagógico	a) Você acha importante a formação continuada no tocante a gênero? b) Como ocorre a formação continuada? Qual a função da equipe gestora quanto formação continuada gênero? c) No Projeto Político Pedagógico da escola há oficinas ou projetos relacionados ao gênero? Quais? d) Conteúdos de gênero são trabalhados em todas as séries? Quais conteúdos? Quais são as metodologias são usadas?
8. Considerações finais	a) Você gostaria de fazer algum comentário, acréscimo, alguma pergunta ou alguma ratificação à nossa entrevista? b) Agradecimentos

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

1. Você se formou em Universidade:

() pública () privada

2. As seguintes questões tratam do seu conhecimento acerca de documentos nacionais e internacionais. Para cada uma delas, marque um “X” na coluna referente a: * **SIM**, caso tenha lido o texto do documento integralmente;

* **SIM**, caso tenha lido o texto do documento integralmente;

* **POUCO**, caso tenha lido o texto do documento parcialmente;

* **MUITO POUCO**, caso apenas saiba da existência do documento;

* **NÃO**, caso nunca tenha ouvido falar do documento.

DOCUMENTOS	SIM	POUCO	MUITO POUCO	NÃO
a) Você conhece a Declaração Universal dos Direitos Humanos?				
b) Você conhece a Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos?				
c) Você conhece o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos?				
d) Você conhece o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos?				
e) Você conhece a Resolução nº 1 do ano de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a educação em direitos humanos?				
f) Você conhece os movimentos sociais e suas conquistas relacionadas as conquistas relacionadas as mulheres?				
g) Você conhece algum avanço nas lutas pela igualdade de gênero?				

ANEXOS**ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES RELACIONADO A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E GÊNERO: PERCEPÇÃO DA EQUIPE GESTORA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE MARÍLIA/SP.

Pesquisador: LUCELI APARECIDA CALLE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 17514119.1.0000.5406

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.528.112

Apresentação do Projeto:

Projeto importante para a compreensão a respeito de direito humanos na escola.

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com o projeto, coerente e que explicita a pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Importante no que tange aos direitos humanos e a vivência e experiência a respeito nas escolas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo com as normas.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 21/08/2019, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

UF: SP

Município: MARÍLIA

Telefone: (14)3402-1346

CEP: 17.525-900

E-mail: cep.marilia@unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 3.528.112

dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR o projeto de pesquisa FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES RELACIONADO A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E GÊNERO: PERCEPÇÃO DA EQUIPE GESTORA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE MARÍLIA/SP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1377217.pdf	15/07/2019 16:23:20		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.docx	15/07/2019 16:22:20	LUCELI APARECIDA CALLE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	15/07/2019 16:18:12	LUCELI APARECIDA CALLE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao.pdf	15/07/2019 16:15:32	LUCELI APARECIDA CALLE	Aceito
Cronograma	cronograma_2019.docx	03/07/2019 11:07:20	LUCELI APARECIDA CALLE	Aceito
Outros	termo_consentimento.doc	01/07/2019 13:24:58	LUCELI APARECIDA CALLE	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	11/06/2019 16:08:40	LUCELI APARECIDA CALLE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARÍLIA, 23 de Agosto de 2019

Assinado por:
CLAUDIO ROBERTO BROCANELLI
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Bairro: Campus Universitário
UF: SP **Município:** MARÍLIA
Telefone: (14)3402-1346

CEP: 17.525-900

E-mail: cep.marilia@unesp.br