

JOZIMARA ASSUNÇÃO CAMILO ALVES

**DIREITOS HUMANOS NAS POLÍTICAS
PÚBLICAS EDUCACIONAIS:** as falas da gestão sobre
gênero e sexualidade



ARARAQUARA – S.P.
2018

JOZIMARA ASSUNÇÃO CAMILO ALVES

DIREITOS HUMANOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: as falas da gestão sobre gênero e sexualidade

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Sexual.

Linha de pesquisa:

Desenvolvimento, sexualidade e diversidade na formação de professores.

Orientadora: Profa. Dra. Célia Regina Rossi

ARARAQUARA – S.P.
2018

Alves, Jozimara Assunção Camilo

DIREITOS HUMANOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCACIONAIS: as falas da gestão sobre gênero e
sexualidade / Jozimara Assunção Camilo Alves – 2018
173 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação
Sexual) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de
Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras
(Campus Araraquara)

Orientador: Célia Regina Rossi

1. Direitos Humanos. 2. Educação. 3. Gênero. 4.
Políticas Públicas. 5. Sexualidade. I. Título.

JOZIMARA ASSUNÇÃO CAMILO ALVES

DIREITOS HUMANOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: as falas da gestão sobre gênero e sexualidade

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Sexual.

Linha de pesquisa:

Desenvolvimento, sexualidade e diversidade na formação de professores.

Orientadora: Profa. Dra. Célia Regina Rossi

Data da defesa: 21/02/2018

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Professora Doutora Célia Regina Rossi

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Rio Claro.

Membro Titular:

Professora Doutora Isabela Custódio Talora Bozzini

Universidade Federal de São Carlos – Campus Araras.

Membro Titular:

Professora Doutora Andreza Castro Leão

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Araraquara.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Aos meus amores,
Norival, Wanda e Janine.

AGRADECIMENTOS

À minha maior saudade: meu Pai, Sr. Norival Camilo Alves.

Agradeço primeiramente à minha família, que nesses últimos anos tem se resumido à mulher mais forte e digna que tive o prazer de conhecer: a Dona Wanda Camilo, minha mãe, razão pela qual ainda estou correndo atrás de meus sonhos, quem me ensinou que a felicidade vem em primeiro lugar.

Minha felicidade que está ligada ao maior encontro de minha vida, a companheira de jornada Janine Cristina dos Santos, quem me acolheu e incentivou nos momentos mais difíceis e tortuosos, sempre me apoiando ou chorando comigo quando necessário.

Não posso deixar de agradecer minha querida orientadora Célia Regina Rossi, pelo suporte nesta aventura chamada mestrado.

Este não seria o mesmo sem a companhia e apoio dos amigos que conquistei neste processo, agradeço em especial à querida Karin, pelo abrigo e carinho, por me mostrar que generosidade não está fora de moda.

Às queridas Fernanda, Drielly, Elânia, Sylvia, Denise, Evelaine e Rita, pelo carinho, ombro e ouvidos nos momentos de desespero com trabalhos, problemas pessoais e risadas, muitas risadas. À querida Silvanie pelas orientações, conversas e por ser minha companhia nas cervejas da solidão.

Não posso deixar de mencionar meus meninos queridos João Paulo, Junior, Vitor e Volpe, pelas conversas, discussões, debates e encorajamento.

Por fim, quero agradecer aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação Sexual, que me ajudaram a nomear minhas incomodações acerca de gênero e sexualidade, abrindo novos horizontes e me enchendo de questionamentos.

Muito Obrigada!

“Não posso ser professora se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo [...] Sou professora a favor de luta constante contra qualquer forma de discriminação [...]”.

Paulo Freire (2002, p.115)

Resumo

Esta pesquisa se debruçou em poder entender, refletir, buscar nos referenciais bibliográficos, assim como pesquisar quais são as políticas públicas educacionais voltadas para Direitos Humanos: cidadania, sexualidade e gênero, a partir da homologação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996. Nossos objetivos ao pesquisar foram: investigar as políticas públicas educacionais no que tange aos Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade e se há reflexos das mesmas dentro das escolas públicas, a partir dos discursos da gestão educacional. A pesquisa se enveredou em analisar as falas de equipes de gestores escolares sobre as políticas educacionais voltadas à temática dos Direitos Humanos, com foco em gênero e sexualidade. Entende-se que a forma como a escola é gerida pode (ou não) levar as práticas pedagógicas à produção e reprodução de desigualdades, pois em suas normas, métodos e na própria estrutura física da escola pode ocorrer a naturalização dessas relações desiguais presentes na sociedade e referendadas pelas instituições escolares, quando essa aponta modelos e delimita os espaços dos/a estudantes. Este estudo pretendeu dialogar com equipes gestoras do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais, ciclo I, do interior paulista. As falas foram coletadas em entrevistas semiestruturadas com gestoras em três escolas, buscando nessas referências como a instituição que elas gerem atuam e (re)constroem os temas de sexualidade, gênero e a promoção de direitos dentro da instituição escolar. No decorrer da pesquisa compreendemos que ainda falta no ambiente escolar a discussão acerca de gênero e sexualidade, principalmente a partir da figura dos/as gestores/as, que no caso específico das participantes não conhecem a temática e as suas políticas, o que resulta na falta de um trabalho efetivo nas escolas com as quais entramos em contato.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Educação, Gênero, Políticas Públicas, Sexualidade.

Abstract

This research looked over being able to understand and research which are the public educational policies focused on Citizenship (Human Rights) Sexuality and Gender, from the approval of LDB (1996). Aiming as goals: to investigate public educational statements about Human Rights, Gender and Sexuality. Plus, to check if there are reflections of those within the schools, from the educational management's speeches. Also, to analyze the speeches of teams of school managers about educational policies, aiming to promote Human Rights Education focusing on gender and sexuality. Understanding that the way the school is managed may lead to a reflection of its pedagogical practices which can produce and reproduce inequalities, since in its norms, methods and in the physical structure of the school itself, there may occur the naturalization of these unequal relations present in society, when one points out models, delimits spaces and reaffirms what each individual can or not according to the hierarchical system. This study aims to discuss with the management teams of the Elementary Schools, in the first cycle of education, on municipal schools of the inner cities of São Paulo. The speeches were collected in semi structured interviews with the managers, in three schools, complementing the analysis of the documents that guide the school praxis, focusing in these references on sexuality and gender and the promotion of rights within the school.

Keywords: Education, Human Rights, Gender, Public Policies, Sexuality.

Résumé

Cette étude a comme but comprendre comment sont développées des politiques publiques d'éducation à la citoyenneté (droits de l'homme), la sexualité et le genre puis l'approbation de LDB (1996). De cette façon, l'objectif de ce travail est rechercher les répercussions des politiques publiques sur les droits de l'homme, le genre et la sexualité dans l'éducation et aussi l'effectuation dans la pratique de l'enseignement. De plus, un point essentiel est faire une analyse des politiques éducatives et pédagogiques pour encourager l'éducation focalisée sur les droits de l'homme, le genre et la sexualité. Il faut aussi comprendre le discours des personnels de direction sur le genre et la sexualité dans l'école. Quand nous parlons de la direction d'une école, il est possible conduire le débat à une réflexion sur comment les pratiques pédagogiques sont responsables pour produire et reproduire les inégalités, parce que les règles, les méthodes et la structure physique de l'école peuvent produire la naturalisation de ces relation inégales actuelles au sein de notre société. Les écoles peuvent réduire les espaces physiques et aussi réaffirmer tous les jours ce que chaque individu peut faire ou ne pas en fonction du système hiérarchique, et ce sont cetttes situations qui peuvent certifier les inégalités parmi les relations scolaires. Cette étude a l'intention de discuter avec les personnels de direction de base au Brésil et utiliser leurs discours pour interpréter comment le sujet des droits de l'homme est entendu par l'école. Les discours seront recueillies au cours d'une recherche qualitative, dans trois écoles, avec l'analyse des documents, et aussi guides pour aider la pratique de l'enseignement. Il y aura quand-même les entrevues avec les personnels de direction des écoles pour obtenir, dans le banque de données, connaissance sur la législation et la base théorique pour travailler sur les questions relatives à la sexualité et le genre, aussi comme l'expansion des droits de l'homme dans l'école.

Mots-clés: Éducation, Politiques Publiques, Droits de l'homme, Genre, Sexualité.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Informações iniciais das participantes.	92
Quadro 2	Dados gerais das escolas.	94
Quadro 3	Categorias de análise.	97
Quadro 4	Análise da primeira categoria – Formação Pessoal e Profissional.	98
Quadro 5	Análise da segunda categoria – Políticas Públicas.	101
Quadro 6	Análise da terceira categoria – Atuação da gestão.	101
Quadro 7	Análise da quarta categoria – Documentação das escolas.	111
Quadro 8	Análise da quinta categoria – Direitos Humanos.	113
Quadro 9	Análise da sexta categoria – Gênero.	114
Quadro 10	Análise da sétima categoria – Sexualidade.	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFAM	Centro de Formação para o Magistério.
DH	Direitos Humanos.
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos.
EUA	Estados Unidos da América.
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases.
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis.
MEC	Ministério da Educação.
NUDHUC	Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania.
OIT	Organização Internacional do Trabalho.
ONG	Organização Não Governamental.
ONU	Organização das Nações Unidas.
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PME	Plano Municipal de Educação.
PNDH	Programa Nacional de direitos Humanos.
PNE	Plano Nacional de Educação.
PNEDH	Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos.
PPP	Projeto Político-Pedagógico.
SMS	Secretaria Municipal de Saúde.
UBS	Unidade Básica de Saúde.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

UNESP

Universidade Estadual Paulista.

UNICEF

Fundos das Nações Unidas para a Infância.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	18
1 DIREITOS HUMANOS: UMA INTRODUÇÃO HISTÓRICA.....	21
1.1 A questão de Direitos e Cidadania na Antiguidade e Idade Média	21
1.1.1 Primeira Geração dos Direitos Humanos: um contexto histórico	27
1.1.2 Segunda Geração dos Direitos humanos	32
1.2 Declaração Universal dos Direitos Humanos e as Políticas Educacionais	35
1.2.1 Declaração Universal dos Direitos Humanos e Democracia	35
1.2.2 Educação em Direitos Humanos	41
1.2.3 Políticas Públicas Educacionais e Direitos Humanos	44
2 VAMOS DEBATER GÊNERO E SEXUALIDADE?	53
2.1 Gênero uma perspectiva histórica	53
2.2 Quanto a “Ideologia de gênero?	65
2.2.1 Crescente conservadorismo	71
2.3 A sexualidade tem história.....	78
3 METODOLOGIA.....	90
3.1 Análises preliminares das entrevistas	92
3.1.1 Participantes	92
3.1.2 Local de pesquisa	94
3.2 Tratamento dos dados	95
3.2.1 Análise das Categorias.....	99
3.3Análise documental	121
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICES	139
APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas.....	140
APÊNDICE B – Carta de apresentação	142

APÊNDICE C – Termo de autorização da pesquisa na escola	143
APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido	144
APÊNDICE E - Transcrição 1.....	146
APÊNDICE F - Transcrição 2	153
APÊNDICE G -Transcrição 3	157
APÊNDICE H -Transcrição 4	163
APÊNDICE I - Transcrição 5	168

APRESENTAÇÃO

A trajetória desta pesquisadora na educação iniciou-se no ano de 2003, no Centro de Formação para o Magistério (CEFAM), que agregava o Ensino Médio e formação de docentes para o Ensino Fundamental ciclo I e Educação Infantil. O curso contava com uma formação diferenciada em várias frentes, primeiramente a preocupação com renda era secundária, uma vez que seus estudantes recebiam uma bolsa de estudos, proporcionando uma oportunidade realmente interessante para os filhos da classe operária (maior parte dos estudantes das instituições), segundo, proporcionava um primeiro acesso às discussões e reflexões sobre Educação de modo geral, pensando como futuros professores a nossa situação enquanto estudantes.

Fazer parte da última turma a se formar, desse modo, trouxe também uma primeira aproximação da importância das políticas públicas educacionais, pois apesar de todo o movimento dos estudantes e profissionais que ali trabalhavam, em várias escolas por todo o estado de São Paulo o curso foi encerrado. A justificativa que nos deram era a necessidade de uma formação docente em nível superior e com o fim do decênio das políticas que criaram o curso, não houve a renovação das mesmas.

No final de 2005, com a formatura da última turma, o curso se encerrou num misto de felicidade pelo fim de mais uma fase e a tristeza da certeza de que outras pessoas não teriam a mesma oportunidade de convivência e de formação humana, logo que passávamos o dia todo estudando, tendo a possibilidade de avançar enquanto pessoas no convívio em comunidade.

O período de 2005-2007 foi marcado pela indecisão quanto à continuidade da formação em educação. Apesar do caminho desejado, a desmotivação social dessa carreira foi um grande peso. Quando professoras experientes discursam contra a própria profissão,

tornando essa escolha mais complicada para as que estão chegando às escolas, isso demonstra a receptividade para a construção da carreira docente.

A outra etapa dessa caminhada foi a graduação em Pedagogia na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP na unidade de Marília, cidade do estado de São Paulo, iniciada em 2007. Tendo passado toda a vida escolar em instituições públicas notadamente deficitárias, o fato de ser aprovada em uma universidade pública com grande força no que tange à formação inicial docente foi considerado uma vitória da comunidade da qual a pesquisadora fazia parte, para além da família.

Nos quatro anos subsequentes, com o aprofundamento das reflexões relativas à educação e às políticas que a envolviam, alicerçada nas disciplinas do curso de Pedagogia a temática desta pesquisa teve como fonte primária o período da pesquisadora enquanto bolsista do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania (NUDHUC).

A proposta principal era o atendimento à comunidade da cidade de Marília-SP, com debates, grupos de estudos e orientação sobre as questões relativas aos Direitos Humanos. Nesse período o Núcleo também promovia reuniões e grupos de estudos para discutir as teorias de Gênero e a relação dessas com a educação.

Esses grupos de estudos ajudavam a nomear e a refletir sobre alguns incômodos pessoais, que mais tarde seriam o motivador da pesquisa de iniciação científica: “Gênero na escola: no discurso e nas relações sociais de crianças de 10 e 11 anos do ensino fundamental”, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

A pesquisa atual veio do efeito multiplicador dos resultados da primeira pesquisa, feita na graduação. Foi assim que a caminhada desta pesquisadora se iniciou e nunca mais parou. Agora se fecha uma página, mas logo outra se abrirá, sempre pautada na primeira experiência e na primeira pesquisa. Muitas outras virão e darão frutos.

A atual pesquisa é sobre os discursos dos gestores do Ensino Fundamental e sua correspondência no trabalho cotidiano. A seguir apontaremos a introdução da pesquisa, na qual apresentamos a problemática da pesquisa, assim como a divisão das seções que se constroem o texto.

A pesquisa teve como objetivo principal investigar as políticas públicas educacionais no que tange aos Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade. E se há reflexos das mesmas dentro das escolas, a partir das falas da gestão educacional. O objetivo específico da pesquisa foi analisar as falas das equipes de gestão escolar sobre as políticas educacionais, voltadas para a promoção da Educação em Direitos Humanos com foco em gênero e sexualidade.

INTRODUÇÃO

O tema proposto para este projeto foi motivado pelas experiências durante o desenvolvimento da pesquisa de iniciação científica, realizada ao final da graduação em Pedagogia no ano de 2010. Nela observamos e analisamos as representações de crianças do 5º ano do Ensino Fundamental sobre relações de gênero, na qual constatamos que os preconceitos e desigualdades de tratamento entre as crianças eram um reflexo da postura das pessoas adultas em seu entorno, incluindo também gestores e docentes, bem como a forma como eram abordados tais temas na escola e, na maior parte das vezes, pontuados ou organizados pela gestão escolar.

A partir desses resultados surgiu o interesse em pesquisar como a gestão escolar entende a temática de Direitos Humanos, com foco em gênero e sexualidade e tudo o que faz parte dessa temática. Assim, este projeto de pesquisa estabeleceu um diálogo com a equipe gestora de três escolas do Ensino Fundamental I da rede pública de ensino Municipal de duas cidades do interior paulista, buscando por meio de entrevistas e análise dos documentos oficiais compreender e analisar as falas das¹ participantes sobre os temas e o reflexo dos mesmos em suas práticas, como gestoras de instituições escolares.

Temos nas instituições escolares uma das mais importantes instituições sociais, mas nela também podemos observar a naturalização das relações presentes na sociedade, apontando modelos, delimitando os espaços e reafirmando por meio de relações de poder o que cada indivíduo pode ou não fazer segundo seu sistema hierarquizado, usando de suas normas, métodos e de sua própria estrutura física para tanto. Assim como também *achismos* que são levados para dentro e multiplicados naturalmente.

¹ Usaremos a generalização no feminino sempre que nos referirmos às participantes, logo que todas são mulheres. (Nota das autoras)

É de suma importância na contemporaneidade trabalhar com essas temáticas, focando assim na promoção da cidadania (Direitos Humanos, Gênero e Sexualidades), dando visibilidade a conceitos que têm pouco espaço de discussão dentro da escola, nas suas reflexões e suas práticas.

O problema de pesquisa foi pensado a partir das seguintes questões: Qual a compreensão das/os gestoras e gestores que atuam em instituições escolares públicas sobre Direitos Humanos, Gênero e Sexualidades? Conhecem e sabem como atuar com as políticas públicas dessa temática na escola?

Tivemos como hipótese os seguintes argumentos: a) as gestoras conhecem pouco sobre a temática de Gênero e Sexualidade e nas suas falas encontraremos um conhecimento fragmentado sobre as políticas públicas educacionais dessa temática; b) nas práticas pedagógicas encontraremos escolas sem projetos ou orientação (na temática) aos/as professores/as que trabalham nessas instituições escolares que a pesquisa adentrará.

Portanto o objetivo geral desta pesquisa foi investigar as políticas públicas educacionais no que tange aos Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade e, se há reflexos das mesmas dentro das escolas, a partir das falas da gestão educacional. O objetivo específico da pesquisa foi analisar as falas das equipes de gestão escolar sobre as políticas educacionais, voltadas para a promoção da Educação em Direitos Humanos com foco em gênero e sexualidade.

O texto foi dividido em quatro seções, na qual a primeira discorreremos sobre os direitos humanos, partindo de uma visão histórica. Ainda discutimos os direitos humanos inter-relacionados com a educação e as políticas educacionais.

Na segunda seção discorreremos brevemente sobre o que é gênero e sexualidades em uma perspectiva histórica a partir de autores como Louro (1999-2000) e Butler (2001-2010) entre outros e suas bases para um trabalho nas políticas públicas educacionais. A terceira

seção traz o caminho metodológico, o percurso, a descrição das escolas, dos/as atores e atrizes principais da pesquisa, as discussões e análises das entrevistas semiestruturadas e os debates que apareceram na pesquisa. A quarta seção são as considerações finais, uma reflexão dos resultados que emergiram da pesquisa e elas darão sinais para novas pesquisas.

Iniciaremos, como apontado anteriormente, com uma breve descrição sobre Direitos Humanos, uma vez que ele abre possibilidades imensas na literatura, que vão desde legislação, saúde, sociedade, ambiente. Mas o que nos interessa é saber como os Direitos Humanos foram construídos dentro de uma perspectiva histórica e seus entrelaçamento com às políticas públicas de educação.

1 DIREITOS HUMANOS: UMA INTRODUÇÃO HISTÓRICA

Nesta seção apresentamos uma breve visão histórica acerca dos Direitos Humanos, o pano de fundo sob o qual analisaremos a educação. Na sequência discorreremos sobre algumas correntes de pensamento filosófico-sócio-político inerentes ao desenvolvimento das teorias sobre o tema e também sua influência nas políticas públicas educacionais desde a homologação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996.

Com o início da civilização humana podemos observar regras sociais que orientavam a vida naquela época, algumas delas baseadas em ensinamentos e tradições religiosas. Essas regras eram uma forma de proteger os valores e mesmo a vida dentro dessas comunidades. Apesar de estarem ligadas a um forte senso religioso, elas cumpriam uma função de legitimar a vida.

Proteger de certa forma a vida estava no alicerce da ideia que mais tarde daria origem à questão da dignidade da pessoa humana, “(...) mas foram necessários vinte e cinco séculos para que a primeira organização internacional a englobar a quase totalidade dos povos da Terra proclamasse na abertura de uma Declaração Universal de Direitos Humanos (...)” (Comparato, 2007, p. 46) qualificando todos os seres humanos como iguais e livres. Mas antes de chegarmos a essa concepção histórica passamos por algumas etapas.

1.1 A questão de Direitos e Cidadania na Antiguidade e Idade Média

Desde o início da civilização humana sempre estivemos a mercê de valores e crenças que norteavam e regulavam as atitudes e ações em comunidade. Essas sempre expressavam a forma de vida do grupo ao qual estavam ligadas. Os direitos fazem parte dessa história humana, trazendo à tona questões referentes ao seu tempo. Um exemplo disso é o “Código de

Hamurabi”, datado de 1700 a C. Nele podemos observar todo o modo de vida da sua sociedade e de uma forma bem específica as regras que a geriam.

Este foi “(...) elaborado por Hamurabi, o sexto rei da Babilônia, contando com 282 artigos esculpidos em rocha, que remetem à necessidade de se regulamentar, por escrito, direitos considerados básicos para a convivência humana naquele momento histórico.” (Guimarães, 2010, p.96). Uma das maiores revelações é o teor agressivo nos seus artigos, revelando o *modus operandi* das punições, como no seu artigo 1º: “(...) se alguém acusa um outro, lhe imputa um sortilégio, mas não pode dar prova disso, aquele que acusou deverá ser morto.” (Guimarães, 2010, p.96).

O “Código de Hamurabi” é o primeiro código de leis escritas do qual se tem notícias, nele podemos observar penalidades para estupro, adultérios, regras administrativas, contendo até valores de salários e indenizações. Todos seus artigos eram transmitidos por meio da tradição oral aos membros da comunidade com foco nas punições a serem executadas, quando suas regras eram infringidas.

Ao se analisar a lei percebemos que outra característica importante da vida dessa comunidade era o “(...) sobrenatural, presentes em passagens do documento, são reforçados no prólogo, quando o próprio Hamurabi se qualifica como (...) excelso príncipe, o adorador dos deuses” (Guimarães, 2010, p.97).

Ainda na Antiguidade temos alguns exemplos de experiências com uma autorregulamentação, sendo que algumas estão próximas ao nosso entendimento do que seria democracia. Vemos isso em Atenas nos séculos V e IV a. C., sociedade com uma séria preocupação sobre os direitos de seus cidadãos², nome dado apenas a uma parcela da sua população.

² Neste caso cidadãos, pois somente homens acima de dezoito anos e participante das assembleias poderiam usar esse título. (Nota das autoras)

A questão da cidadania da Atenas na antiguidade perpassava uma série de aspectos, como ser participante ativo das assembleias periódicas, que tratavam da vida na *Polis* (cidade). Cidadão ou Cidadão-guerreiro, título atribuído a “(...) apenas indivíduos do sexo masculino a partir dos dezoito anos de idade e que participavam das reuniões de deliberações da Assembleia.” (Guimarães & Vieira, 2012, p. 102). Mas os devidamente aptos eram os apresentados por seus pais. Como uma forma de autenticar sua origem perante a *Demos*, “(...) os filhos deveriam ser fruto de casamentos legais, em que os pais eram cidadãos atenienses e livres de nascença (...)” (Guimarães & Vieira, 2012, p. 102).

Alguns outros requisitos eram necessários, como aponta Neyde Theml (1988), citada por Guimarães e Vieira (2012):

Os cidadãos eram considerados como o povo (*dêmos*), exercendo o controle político, e não se confundiam com a população. A *pólis* era a *koinonía politiké*, de homens adultos, de condição livre *eleutheroí*, com direito à participação política, à propriedade da terra e a defesa do território cívico, soldados (*hoplitas*). Eles tinham os mesmos direitos e deveres, as mesmas instituições, os mesmos cultos e gerenciavam coletivamente o interesse do grupo (*politaí*) e da população global. Os *politaí*, *eleutheroí* eram aqueles que possuíam os direitos políticos, elegendo ou sendo eleitos para exercerem uma função pública, participando ativamente no espaço político. Cada cidadão (*polités/eleutheroí*), na sua atividade pública, representava as mulheres de sua família, seus filhos, seus escravos, os *metecoí*, os órfãos, as viúvas e os velhos. Mulheres, crianças, velhos, escravos e metecos³ não eram compreendidos como um conjunto em si mesmo, distinto e exterior à *pólis*. Eles eram bem heterogêneos e desigualmente integrados, mas eles eram indissociáveis do sistema *políade*. O direito

³

Metecos: refere-se aos estrangeiros que vivam na *polis*. (Nota das autoras)

de cidadania em Atenas advinha do fato de ser homem, livre, nascido em Atenas, ser filho de pai ou mãe ateniense, ser reconhecido pela *phatria* de seu pai, inscrito nos registros cívicos (*dêmos*) e cumprir com as obrigações militares. Assim sendo, a *pólis* era o conjunto dos cidadãos (*politaí*), que não se confundiam com a população do território cívico. (p.102).

Dentro dessa sociedade, como enfatizava o filósofo Aristóteles, a cidadania estava para além dessas questões de ser domiciliado em determinada cidade, mas, sim, exercer uma função pública, sendo “(...) capaz de agir pensando não somente em si, mas no destino de todos.” (Guimarães & Vieira, 2012, p.105).

A situação das mulheres era mais complicada, logo que o ideal de mulher primava pela castidade e o silêncio, sua posição na sociedade era de subordinação, sempre dependendo da figura de um protetor, um intermediador masculino. A sociedade de modo geral desvalorizava o feminino, percebendo-o como menor, frágil, tutelado e culpado, numa dita incapacidade de dirigir a própria vida, bem como seus instintos e seus afetos.

No período clássico (sec V a IV a. C.) o papel da mulher era mais amplo e ativo, não apenas restrito ao espaço do lar: elas tinham seu espaço público diferente do espaço masculino, mas isso também pertencia às mulheres oriundas das casas de “boas famílias”.

As mulheres na sociedade ateniense do período clássico, principalmente aquelas que pertenciam às casas cidadãs e “as boas famílias” (*eupastridai*⁴), mas também outras mulheres (embora por outros motivos), não tinham atuação menor nem eram “passivas”, no que tocava sua presença na *polis*. (Andrade, 2014, p.113).

⁴ Eupastridai: bem-nascidos; filhos da elite Grega; proprietários de terras e escravos. (Nota das autoras)

Essas mulheres, porém, não poderiam ser consideradas cidadãs de fato, no sentido de cidadania da época, logo que suas atuações políticas estavam restritas a um interesse naquilo que os homens do seu convívio debatiam e decidiam nas assembleias públicas. A cidadania ateniense se baseava no “(...) fundamento básico, se enraizava no seio da guerra, da propriedade da terra e da descendência masculina” (Andrade, 2014, p.114).

Como a atuação política também era compreendida como um cerne para o indivíduo ser considerado cidadão de fato, as mulheres “de boas famílias” ficavam no meio do caminho, como podemos observar em Andrade (2014):

(...) em uma situação ambígua e por vezes contraditórias, ora mais próximas das outras mulheres no que diz respeito à solidariedade e as interações, ora realizando certos rituais religiosos e tendo seus filhos, dando à cidade futuros cidadãos, e ao *oikos* do marido, seus herdeiros. Ora articulando um lugar próprio, ora aparecendo no horizonte da vida privada de um cidadão, seu pai, seu marido, seu *kúrios*. (p.114).

Chegando à Idade Média (sec V ao XV d.C), logo no seu início, levando em consideração a região da atual Europa ocidental, as estruturas sociais eram marcadas fortemente pela separação em classes: nobres, clero, senhores feudais e camponeses.

Esse período foi caracterizado pela discórdia entre a nobreza e o poder real. Os principais pontos de insatisfação eram os interesses sociais de liberdade individual, a possibilidade da propriedade privada e, também, a participação nas decisões políticas locais.

A “Carta Magna⁵” de 1215 foi o primeiro documento constitucional oficial a garantir direitos individuais, liberdade e a limitar os poderes reais. Estabelecia que todos os indivíduos do reino estavam sob o julgo da lei, até mesmo o rei.

(...) Os 63 artigos exigiam direitos estamentais e limitações do poder real, a partir de um entendimento com a nobreza, prioritariamente com os barões e, em seguida, com os demais súditos. O princípio básico que inspirou a formatação final do documento foi a sujeição do poder do rei às liberdades individuais de seus súditos. (Guimarães, 2010, p. 99).

Como todo documento, esse registra as preocupações e valores da sua época, como já mencionado anteriormente. Alguns artigos tratavam de especificidades, como o artigo 35, que dispõe sobre vinho, cerveja e tecido, mas sua base ainda trata dos direitos individuais como liberdade. Guimarães (2010, p.100) apresenta que

(...) Nós também concedemos a todos os homens livres do nosso reino, por nós e por nossos herdeiros perpetuamente, todas as liberdades abaixo escritas, para que as tenham e as conservem para si e para os seus herdeiros, de nós e dos nossos herdeiros. (Guimarães, 2010, p.100).

Essa declaração marca o início de uma limitação do poder real e governamental, instituindo a liberdade (possível) para seus/suas súditos/as e sua linha sucessória. Apesar dos principais beneficiados serem os barões ingleses, a lei terminou por se estender a todos. “(...)

⁵ Magna Carta, documento de 1215, remodelou o papel do rei na Inglaterra. Dispondo que o rei não poderia agir sem antes consultar o Grande Conselho.

Seu texto resguardou a liberdade como condição inerente a todos os ingleses, abrindo caminho para a elaboração de inúmeros outros documentos que se seguiriam (...)” (Guimarães, 2010, p.100).

Muitos outros documentos foram criados posteriormente, como a “Petição de Direitos”, de 1628. Um documento importante, mas que não teve a mesma exposição que a Carta Magna (1215) ou *Bill of Rights* (1689), mas seguia a mesma linha de atuação do documento de 1215: cercear os poderes reais, salvaguardando o parlamento inglês.

No texto do documento em vez da menção a proteção do povo, temos uma referência aos/as burgueses/as emergentes, principalmente os/as donos/as dos meios de produção, que se fortaleceriam após a Revolução Industrial⁶.

1.1.1 Primeira Geração dos Direitos Humanos: um contexto histórico

O século XVII foi um período de crises e revoluções principalmente no que tange ao pensamento sócio-político-filosófico na Europa em que, segundo Comparato (2007), as transformações do pensamento tradicional da época são uma ruptura das certezas tradicionais. Essas transformações ocorreram de várias maneiras:

(...) No mundo artístico e literário, eclodiu a querela dos antigos e dos modernos. No campo político, a revolução dos Levellers e a revolta armada bem-sucedida de Oliver Cromwell contra a monarquia inglesa fizeram renascer as ideias republicanas e democráticas. Na ciência, enfim a conjunção de três gênios de primeira grandeza – Pascal, Galileu e Newton – provocou uma verdadeira “revolução

⁶ Revolução Industrial- refere-se ao período de transição para novos processos de manufaturas no período entre 1760 e 1840.

científica”, no sentido que a palavra viria a adquirir em 1789. (Comparato, 2007, p.48).

Nesse século (XVII) e nos dois subsequentes se aprofundou o sentimento de liberdade, baseado na memória da resistência à monarquia tirânica, ao poder absoluto que ela representava. Em meio a esta empreitada tivemos o assentamento da “Carta Magna” (1215), como já discutimos anteriormente, que entre as suas inovações trouxe o benefício do *Habeas Corpus*⁷ e *Bill of Rights* (1689). A priori tais direitos e leis não abarcavam a todos, mas somente à Nobreza, ao Clero e aos Burgueses, donos dos meios de produção e do capital, que se aproveitaram do momento oportuno se beneficiando de parte dos direitos que essas leis asseguravam. “(...) Pode-se mesmo afirmar que, sem esse novo estatuto das liberdades civis e políticas, o capitalismo industrial dos séculos seguintes dificilmente teria prosperado” (Comparato, 2007, p.49).

O *Bill of Rights* de 1689 (Declaração de Direitos) foi um marco importante para a constituição dos direitos individuais, base para o Parlamentarismo inglês e um estímulo ao Capitalismo industrial. Documento instituído após o golpe ao reinado de Jayme II⁸ (1633-1701), por Guilherme de Orange, este foi a condição necessária para que o novo rei fosse coroado pós-Revolução Gloriosa. Guimarães (2010, p.102) nos relembra que:

(...) Bill of Rights (1689) não foi cunhado pela vontade popular. Foi uma advertência dos lordes ao rei, para que não mais tentasse dominar o parlamento, repetindo as violações cometidas pelo rei Jayme II. Ainda assim, o povo, os súditos e o país, de uma forma geral, são resguardados dos abusos da coroa e os direitos à

⁷Uma ação judicial cujo objetivo é de proteger o direito individual de liberdade de locomoção lesado ou ameaçado por ato abusivo de autoridade.

⁸ Jayme II reinou na Inglaterra e na Irlanda de 1685 até 1688 quando foi deposto por sua filha e sobrinho sob a acusação de ser pró-França e pró-catolicismo.

liberdade de expressão e à propriedade privada estendidos a todos. (Guimarães, 2010, p.102).

Esta lei é o ponto de partida para o que mais tarde seria denominado liberalismo do século XVIII. Nas suas 16 cláusulas, a lei tenta prever *atentados* contra a religião, direitos e liberdades, logo que o posicionamento religioso de Jayme II vinha de encontro com a maioria protestante nos altos círculos de representação política da época.

Os ideais expressos nessas leis atravessaram fronteiras, inspirando a “Declaração dos Direitos do Homem” Americana de 1787 e a Francesa de 1789, essa última sendo um dos maiores expoentes quando mencionamos a primeira geração dos direitos humanos.

A primeira geração dos direitos humanos foi marcada pelo movimento revolucionário de 1789, cujo tema era “liberdade, igualdade e fraternidade” (*Liberté, Egalité, Fraternité*), inspirado na declaração de direitos. A liderança revolucionária francesa acreditava piamente nesses ideais e estava segura que transformaria a história.

(...) A convicção de fundar um mundo novo, que não sucedia o antigo, mas a ele se opunha radicalmente, levou aliás os revolucionários à destruição sem remorsos de um número colossal de monumentos históricos e obras de arte, em todo o território do reino. Para os líderes intelectuais da revolução, esses bens não representavam nenhum valor cultural, mas eram, bem ao contrário, contravalores. (Comparato, 2007, p.130).

Do lema proposto pela revolução analisaremos primeiramente a questão da Liberdade (*Liberté*). A massa de revolucionários era um misto de pessoas da alta burguesia inconformadas com o despotismo absolutista, dotados de uma base ideológica iluminista e

liberal e uma parte da baixa burguesia. Portanto, a Liberdade prevista e também a qual se buscava era, como nos lembra Dornelles (2007, p.21), a da livre iniciativa de mercado.

(...) Livre iniciativa econômica; livre manifestação da vontade; livre-cambismo; liberdade de pensamento e expressão; liberdade de ir e vir; liberdade política; mão de obra livre (...) consequentemente criavam as condições da consolidação do modo de produção capitalista. (Dornelles, 2007, p.21).

No período da Revolução Francesa a desigualdade foi mais suprimida, tanto que todas as servidões feudais foram extintas, assim como os privilégios aos clérigos e a emancipação dos judeus. Apesar de todos esses avanços as mulheres ainda ficaram de fora da maior parte das conquistas, mesmo sendo linha de frente na luta intelectual e armada. Em meio de tantos progressos sociais “(...) como a humanidade jamais experimentara até então” (Comparato, 2007, p.136), as mulheres mais uma vez foram deixadas de lado. As barreiras do gênero nem foram mencionadas nas declarações *oficiais*, mas a revolucionária Olympe de Gouges redigiu em 1791, juntamente com outras mulheres, a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, buscando participação política e social, enfim, a igualdade entre os gêneros.

Em outras reivindicações, Olympe de Gouges colocava a tônica no direito ao voto, o direito de exercer uma profissão e o reconhecimento pela lei e pelo Estado das uniões de fato. Lutou ainda pela abolição dos escravos negros, contra a pena de morte e por maior atenção à maternidade, o que revela a consciência clara de que a Declaração dos Direitos do Homem pouco mudara a situação da mulher na sociedade da época, assim como não solucionaria problemas da sociedade em geral. (Brabo, 2005, p.47).

Alguns dos ideais expressos na Declaração das Mulheres e da Cidadã demoraram quase dois séculos para se concretizarem. A própria noção de mulher cidadã só foi se concretizar em 1945 com o voto feminino na França. Como resultado dessa *transgressão* de lutar por igualdade para mulheres, Olympe foi guilhotinada juntamente com suas companheiras, por não corresponder às expectativas de gênero. Como em outros períodos históricos às mulheres se reservou o espaço do privado, assim como um comportamento longe dos holofotes, das manifestações públicas.

O segundo ponto o ideal de Fraternidade (*Fraternité*) não era objetivo principal de nenhuma das partes envolvidas, mas compreendido como resultado da extinção de todos os privilégios a grupos específicos dentro da sociedade Francesa daquela época.

A conclusão dessa revolução foi a Constituição Francesa de 1791, que atribuía tipos de cidadania numa tentativa de acalmar os ânimos e, de alguma forma, superar o *Ancien Régime* (Antigo Regime).

(...) Na representação antiga, representados eram os estamentos ou grupos sociais, concretamente identificados. Na representação moderna, diferentemente, representada é sempre uma coletividade global, seja ela a nação ou o povo, considerada como um todo homogêneo, sem divisões internas. Os representantes são eleitos pelos votos dos indivíduos componentes dessa coletividade, sempre iguais entre si; não por uma assembleia de grupo estamento representado, onde os votos podem ser de peso diverso. (Comparato, 2007, p. 145).

A revolução concebeu uma maior possibilidade de igualdade, logo que os representantes políticos passaram a ser escolhidos dentro de uma lógica que se presumia mais

“democrática”, em que o voto dos indivíduos tem um peso semelhante, abrindo também a possibilidade de se pensar o coletivo. A questão dos direitos coletivos é o foco da discussão da segunda geração dos direitos humanos, no contexto do desenvolvimento industrial e capitalista.

1.1.2 Segunda Geração dos Direitos Humanos

A segunda geração dos Direitos Humanos nasce em meio a um conturbado período histórico (logo após a primeira guerra mundial 1918), marcado pela consolidação do Estado liberal e pelo desenvolvimento da economia industrial.

A burguesia já instalada no poder do Estado há muito tempo deixara de ser revolucionária e sentia-se assediada por duas ameaças: por um lado, a ação restauradora e nostálgica dos antigos membros da aristocracia europeia, que ainda sonhavam em reconstruir os poderes do antigo regime, destruindo ou neutralizando as conquistas revolucionárias da burguesia; por outro lado, essa mesma burguesia era ameaçada cada vez mais por uma massa popular empobrecida, expropriada e insatisfeita por não usufruir as conquistas alcançadas na luta por “liberdade, igualdade e fraternidade” contra o absolutismo. (Dornelles, 2007, p.22).

Composta de camponeses e artesões, a baixa burguesia pós-Revolução Francesa foi incorporada a uma nova classe social, o proletariado, sendo seus membros confinados aos setores industriais das cidades. A saída dos feudos não foi solução para essa parcela da população: os ideais de igualdade e fraternidade foram esquecidos com a ascensão da alta

burguesia, os donos dos meios de produção que necessitavam de uma transformação no modo de gerenciamento aristocrático para o Liberal.

A vida proletária nas sociedades europeias do século XIX possibilitou uma nova crítica social que teve como um marco a publicação, em 1847, do Manifesto do Partido Comunista, por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). O texto denuncia a condição de vida da população proletária e as duras formas de opressão sofridas por essa. Em um contraponto bastante singular, logo que a “(...) burguesia, a nova classe opressora da idade moderna, foi também revolucionária: dissolveu as relações feudais e instituiu o trabalho assalariado.” (Guimarães, 2010, p.106).

As ideias socialistas preconizavam que o proletariado estaria livre do domínio burguês a partir do momento em que se conscientizasse de sua condição, saindo do estado de alienação e tomando pra si sua liberdade. Guimarães (2010) nos faz recordar que esse pensamento filosófico-sociológico tinha o fim da sociedade de classes como meio necessário para se alcançar o desenvolvimento integral dos indivíduos e que esse só se realizaria de fato em uma sociedade comunista.

Nos escritos de Marx também observamos o objetivo da emancipação humana “(...) em consonância com a liberdade de expressão, a igualdade de direitos entre homens e mulheres, as condições justas e favoráveis de trabalho (...)” (Guimarães, 2010, p.107).

A igualdade tão almejada durante a Revolução Francesa passou a ser uma expressão formal, bastante difundida nas leis que se seguiram. Para a população pobre a liberdade se restringia à possibilidade de vender sua mão de obra. Mesmo que as leis fossem iguais para todos, sua aplicabilidade, por sua vez, era desigual.

O direito de liberdade, assim, aparece como a manifestação livre em uma sociedade caracterizada pelo contratualismo individual. É a representação do livre

exercício das atividades econômicas sem as limitações impostas à produção e à circulação das mercadorias. Nesse sentido é que a liberdade estaria ligada ao direito de propriedade. (Dornelles, 2007, p.25).

A luta popular e operária se pautava nesta falsa igualdade, pois a materialidade apresentada é a da exploração, a expropriação de dignidade e condições básicas de existência. Essa realidade fez com que os sindicatos reivindicassem a intervenção do Estado para regulamentação do mercado de trabalho, em um período de redefinição da ideologia liberal, com a criação dos grandes conglomerados econômicos.

Todas essas grandes transformações nas sociedades europeias (e mundiais) e as críticas socialistas fizeram com que a questão dos direitos sociais, culturais e econômicos fosse levantada, dada a fácil conclusão de “(...) que o reconhecimento puro e simples de um direito inerente ao homem não garantia o seu efetivo exercício por aqueles que ocupavam uma posição subalterna na estrutura produtiva da sociedade” (Dornelles, 2007, p.29).

Os Direitos Humanos se tornaram uma pauta importante com a crise de desigualdades sociais, oriundas entre outros motivos pelos altos índices de concentração de renda e, também, com o entendimento de que os Direitos Humanos seriam algo inerente ao/à homem/mulher, independentemente de sua classe social.

As primeiras décadas do século XX foram repletas de revoluções, como a Revolução Mexicana (1910) e a Revolução Russa (1917). Temos também a criação da OIT (Organização Internacional do Trabalho) (1919), tornando os D. H. (Direitos Humanos) a base para a luta pelos direitos sociais, econômicos e culturais. Esses compreendendo:

(...) direto ao trabalho, direito à organização sindical; direito à previdência social em caso de velhice, invalidez, incapacidade para o trabalho, aposentadoria,

doença, etc.; direito à greve; direito à saúde; direito à educação gratuita; direito a uma remuneração que garanta condições dignas para o trabalhador e sua família; direito a férias remuneradas; direito à estabilidade; (...) direito à moradia digna; direito de acesso à cultura; direito de proteção à infância; direito ao lazer, etc. (Dornelles, 2007, p.30).

As lutas por esses direitos não estavam somente na sua referência em legislações oficiais, mas também numa maneira de formular mecanismos que permitissem sua viabilidade como meio de proteção de garantia de direitos sociais.

1.2 Declaração Universal dos Direitos Humanos e as Políticas Públicas Educacionais

Da necessidade de criação de meios que garantissem e protegessem os direitos sociais temos a instituição da Declaração Universal dos Direitos Humanos (D.U.D.H.), de 1948, que surge do sentimento de indignação a respeito da barbárie que ocorreu durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), numa forma de reafirmação dos direitos individuais que também são coletivos.

O ideal democrático do pós-guerra fez com que a D.U.D.H. fosse algo para além de uma única nação e se consagrou como um dos maiores esforços para a reconstrução econômica, da estabilidade das relações internacionais e também protegendo vítimas de genocídios em defesa de minorias étnicas por todo o mundo.

1.2.1 Declaração Universal dos Direitos Humanos e Democracia

A D.U.D.H. foi proclamada em 10 de dezembro de 1948, retomando os ideais da Revolução Francesa (liberdade, igualdade e fraternidade) e democracia. Rapidamente se tornou uma referência nas situações de violações dos direitos, com o objetivo de proteger a vida humana, sendo que:

(...) composta de um preâmbulo e 30 artigos, de fácil compreensão, foi constituída a partir da necessidade de proclamar ao mundo uma série de direitos considerados básicos para a convivência de todos os seres humanos, independente de idade, sexo, nacionalidade, etnia, cor da pele, opção religiosa ou política. (Guimarães, 2010, p.107).

Esses ideais de igualdade podem ser observados nos artigos primeiro e segundo da própria declaração, neles:

Artigo I- Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo II-

I- Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.
(Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, s/p).

A D.U.D.H. é uma recomendação, um plano de atuação e uma complementação da *Carta das Nações Unidas*, de 1942, que uniu diversos países num primeiro entendimento do que viriam a ser os Direitos Humanos. Inicialmente a declaração não tinha força de lei, mas gradualmente aos direitos nela previstos foram incorporadas as leis constitucionais dos países signatários, compreendidos como direitos fundamentais. Assim nenhum povo ou cultura seriam considerados superiores a outros, trazendo a isonomia sob os holofotes legais. De modo geral a Declaração institui que todo o indivíduo tem o direito a ter direitos.

Na década de 1990 a ONU (Organização das Nações Unidas) passa a ser vista como única entidade capaz de promover formas de solidariedade e cooperação internacionais. Com o fim da Guerra Fria, com a derrubada do muro de Berlim (1989), nasce um sentimento de que os D.H. são um caminho para reafirmação da dignidade humana, revalorização das Nações Unidas como um instrumento de solução de conflitos surgindo, também, novos temas de interesse global (meio ambiente e D.H.). Na década de 1990 e no início da seguinte houveram várias conferências para se tratar do fortalecimento dos D.H. com ênfase nos direitos econômicos e sociais, como por exemplo: Beijing (1995), com as questões relativas às mulheres; Istambul (1996), com ênfase nos assentamentos humanos; e em Durban (2001), quanto ao racismo e discriminação racial.

Essas conferências internacionais tratavam de discussões sobre os mais variados temas, como o meio ambiente e a efetivação dos D.H. O primeiro apresenta-se como sendo de fácil compreensão, encaixando-se como um problema global, já que o efeito estufa, aquecimento global, desmatamento, desertificação, entre outros, são sentidos por todos no planeta e desde então possuem uma repercussão internacional. Já os D.H. têm sua articulação dificultada como temas globais, logo que a sua afirmação se fundamenta na percepção de que a violação destes pode levar a guerras. O “(...) estado deplorável dos direitos humanos em

muitas regiões se converteu numa significativa ameaça para a estabilidade internacional” (Sacavino, 2009, p. 36).

Ao observarmos o contexto histórico da América Latina na segunda metade do século XX, não encontramos estabilidade internacional. Baseada numa cultura neoliberal, essa região passou pelo processo de redemocratização e, como aponta Sacavino (2009), entre os ativistas ligados a minorias nacionais consolidou-se a convicção de que somente com a proteção dos D.H. poderiam se legitimar os governos e qualificar a democracia.

Outro tema que mobilizou a discussão dos direitos e que provocou mudanças na forma de atuação e articulação internacionais foi a globalização, pauta levada à exaustão nas últimas décadas do século XX e início do XXI, compreendida como um fenômeno cuja complexidade envolve conceitos sociais e culturais, plurais e não lineares: “(...) não há instâncias a vencer para se chegar àquilo que seria uma instância final e englobalizadora dada a história humana; e não se trata de um fenômeno recente, a imposição de modelos culturais dos vencedores é antiga na história das civilizações” (Sacavino, 2009, p.40).

Todo processo de globalização da América Latina aliado ao desenvolvimento industrial tardio e neoliberal levou a democracias entendidas como de baixa intensidade, que foram geradas pelo enfraquecimento dos Estados nacionais através de reformas nas suas estruturas, com privatizações e diminuição do poder estatal, mudando o centro de regulação social.

Essas democracias consequentemente causam uma cidadania de baixa intensidade, que assegura os direitos civis e políticos, como a participação em processos eleitorais, a livre associação e a liberdade de imprensa e expressão, mas deixa de lado os direitos sociais, criando para estas relações mercantilizadas, “(...) igualando a cidadania a consumo excluindo pessoas da esfera cidadã” (Sacavino, 2009, p.42). Ao se igualar os direitos sociais ao consumo, tornamos direitos coletivos bens de consumo e a qualidade de alguns serviços

coletivos se deteriora, passando a sofrer cada vez mais com o sucateamento, servindo como exemplo da ineficiência do Estado.

A relação trazida por esse momento histórico trouxe a compreensão da complexidade e da “(...) complementaridade que existe entre os chamados direitos de primeira geração (direitos civis e políticos) e os da segunda geração (direitos sociais, econômicos e culturais), dentro de um contexto cultural plural como o das sociedades contemporâneas” (Dornelles, 2007, p.49).

Aliás, contemporaneamente os D.H. são compreendidos como uma construção social, criados a partir da noção concreta de dignidade humana, construídos e reconstruídos conforme o contexto histórico. O discurso de D. H. é uma produção histórica que chegou à modernidade pautado na crença de que os sujeitos são racionais e autônomos.

A modernidade também criou o ideal civilizatório baseado em algumas dimensões que são: universalidade, individualidade e autonomia. Sacavino (2009, p.45) observa que essas dimensões são históricas. A universalidade compreende todos os seres humanos, independentemente das nacionalidades, etnias e culturas. A individualidade significa que esses seres humanos são pensados como pessoas concretas e não como integrantes de uma coletividade e a autonomia diz respeito a esses mesmos seres humanos individualizados como aptos a pensar por si mesmos sem nenhum tipo de tutela e podendo também agir no espaço público e adquirir pelo seu trabalho bens e serviços.

Na modernidade o “(...) sujeito autônomo é capaz de responder por si mesmo e conduzir sua vontade conforme seus interesses. Surge assim a noção de sujeitos de direitos, referência de direitos e deveres inerentes à sua natureza e posição social” (Sacavino, 2009, p.46). Assim tem-se a ideia de que os Direitos Humanos assumem o pressuposto que os indivíduos são portadores de direitos universais e inalienáveis, o que também é jurídico,

devendo ser protegidos contra toda e qualquer violação e arbitrariedade, tanto social quanto estatal.

Nesse sentido a D.U.D.H (1948, s/p) traz em seu artigo XXII que:

Todo ser humano, como membro da sociedade, tem direito à segurança social, à realização pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade.

Dentre as muitas funções os Direitos Humanos se constituíram como defesa e voz daqueles que sofrem, encabeçando a luta contra todas as formas de invisibilidade social e violação de Direitos. Os D.H. encontram muitas barreiras, como a miséria e a exclusão, violações à dignidade humana que se tornaram cada vez mais arraigadas na sociedade, devido a décadas de políticas neoliberais e um acelerado processo de globalização capitalista. Symonides (citado por Sacavino, 2009, p.55) “(...) define a pobreza como negação das oportunidades de ter vida longa, saudável e criativa e de desfrutar de liberdade, dignidade e de um padrão de vida decente.”

Outras ameaças são a discriminação, xenofobia e racismo, com motivações ligadas aos fatores econômicos e políticos, rejeição ao supostamente diferente, intrinsecamente ligado à intolerância. “(...) Os instrumentos que fixam padrões também exigem mudanças nas práticas tradicionais, a eliminação de estereótipos, o desenvolvimento da educação (...)” (Sacavino, 2009, p.56).

Muitas são as ameaças à paz e à democracia, dentre elas temos o terrorismo, crimes organizados, corrupção. Frente a todos esses obstáculos à Educação para o desenvolvimento

dos Direitos Humanos, esses se apresentam como uma forma de combater tais ameaças, não como solução, mas como um instrumento, disseminando conhecimento.

1.2.2 Educação em Direitos Humanos

Desde a promulgação da D.U.D.H. em 1948 a educação em Direitos Humanos vem percorrendo um longo caminho. A Declaração sugere no seu preâmbulo que “cada indivíduo e cada órgão da sociedade (...) esforçar-se em promover o respeito a esses direitos e liberdades através do ensino e educação” (s.p).

Os documentos criados posteriormente, como a Carta Internacional de Direitos Humanos e todos os pactos nela contidos adquirem um caráter obrigatório para os Estados assinantes. Como exemplo, o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), em seu art. 13.1, reconhece o direito de toda pessoa à educação e a educação em Direitos Humanos como um meio adequado para promover a participação de cada indivíduo na sociedade.

A temática dos Direitos Humanos e educação tem papel fundamental na construção de uma sociedade que promova a igualdade de direitos e a equidade de oportunidades. A escola e o ensino podem ser apresentados como tratados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, um direito fundamental à dignidade humana, que traz em seu art. 26.2 que “(...) a educação terá por objetivo o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos e às liberdades fundamentais” (ONU, 1948, s/p). Por esse motivo tomamos esse referencial como base para pensar as políticas educacionais, assim como a própria Educação de modo geral.

A Educação é compreendida como um meio para se promover a participação direta dos indivíduos na sociedade contemporânea. Partindo desse pressuposto fica a cargo do

Estado traçar propostas educacionais por meio das políticas públicas que estejam em consonância com os acordos e pactos internacionais.

O desenvolvimento de uma educação respaldada pelos princípios dos Direitos Humanos está inter-relacionado com a sua efetivação, como é destacado no art. 1º: “todos os direitos humanos são universais, indivisíveis, interligados e inter-relacionados.” A efetivação dos Direitos Humanos depende também do conhecimento do seu conteúdo e das orientações dispostas na Declaração, encontrando assim relação direta com a Educação. Essa exerce influência e permeia o desenvolvimento das novas gerações, podendo também trabalhar para a reconstrução e a ressignificação do conceito de cidadania e participação social, como é possível perceber no texto da declaração que traz “(...) a importância do papel desempenhado pelas instituições nacionais na promoção e proteção dos Direitos Humanos e na educação em Direitos Humanos” (ONU, 1948, s/p).

Os direitos humanos no Brasil têm características bem específicas. Seu desenvolvimento ocorreu, como em toda a América Latina, de forma tardia, o que torna a educação em direitos humanos um assunto relativamente novo na história do país. Surgiu durante o processo de redemocratização, datado do final de 1980, juntamente “(...) com a ousada proposta de construir uma cultura de participação cidadã, por meio da qual a sociedade brasileira se reconheça como sujeito de direitos” (Viola, 2010, p.15).

Mesmo o Brasil tendo assinado a D.U.D.H. em 1948, o tema realmente passou a ser levantado de maneira mais efetiva no final da década de 1980, como uma “(...) resposta às práticas ditatoriais do autoritarismo de tipo militar, quando este suprimiu, quase de forma absoluta, os espaços de liberdade, aprofundando o modelo social reprodutor de desigualdades radicalizando o individualismo a ponto de praticamente suprimir os laços de fraternidade” (Viola, 2010, p.17).

Foi neste quadro de dor e dilaceramento da sociedade brasileira que os direitos humanos surgiram como possibilidade de defender a vida. Não só a vida dos oponentes da ditadura militar, embora especialmente destes, na medida em que ameaçados pela tortura, pela morte e pelo desaparecimento dos corpos, mas, também, daqueles que despossuídos dos bens econômicos e sociais, haviam perdido o direito de organização, participação, de voz e de voto. (Viola, 2010, p.17).

Após a Ditadura Militar (1964-1985) surgiu a ideia falaciosa dos direitos humanos como um instrumento para defender bandidos. O senso comum se apropriou desse discurso quando nesse período a defesa de prisioneiros se estendeu a presos *comuns*, aqueles que não tinham nenhuma associação com crimes descritos como políticos. De maneira geral, os D.H. foram colocados a serviço de uma maioria marginalizada oriunda das camadas populares, ou como observa Viola (2010, p.18): “(...) situação histórica que refletia um paradoxo entre manter os privilégios de poucos e a aceitar os direitos da maioria, o que impossibilitava que a cidadania assumisse compromissos com sua própria história.”

Mesmo tendo essa leitura popular os D. H. foram abraçados pelos mais diversos movimentos sociais, como Movimento pela Moradia, Movimento contra a Carestia, MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), Movimento em defesa do Meio-Ambiente, Movimento Negro, Movimento Feminista, todos com forte atuação nos anos de 1980-1990. O entendimento desses movimentos primava pela democracia plena no país, utilizando das bases dos direitos humanos para o empoderamento das mais diversas classes sociais, pautados também na compreensão de que a consolidação da democracia se daria somente por meio da vigência dos direitos sociais e econômicos.

A relação complementar e indissociável entre direitos humanos e democracia constitui o reconhecimento da igualdade, sem a eliminação da alteridade e constrói, reinventando, a

relação entre os sistemas de poder e as manifestações civis, impedindo que as instituições se petrifiquem.

No Brasil, as leis que regem a educação apresentam o ideal de solidariedade humana como um dos seus fundamentos, assim como o dever do Estado como provedor e responsável pela sua gratuidade e acesso, como se vê representado no art. 2º da LDB: “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua preparação para o trabalho” (Brasil, 1996, s/p).

As práticas que envolvem os direitos humanos se apresentam num tripé, como salienta Sacavino (2009, p. 98): “conhecer, defender seus direitos e respeitar a igualdade de direitos dos outros (...)”.

Nessa perspectiva a educação voltada para os Direitos Humanos traz consigo o pensamento crítico na forma de perceber o mundo dentro e fora da escola, entendendo que o “(...) educar para a cidadania exige educar para a ação político-social e esta, para ser eficaz, não pode ser reduzida ao âmbito individual. Educar para a cidadania é educar para a democracia (...)” (Candau, 1996, p.112).

1.2.3 Políticas Públicas Educacionais e os Direitos Humanos

Apesar do conturbado histórico dos Direitos Humanos na sociedade brasileira de modo geral, seus princípios e fundamentos estão presentes na legislação e mais especificamente nas leis que orientam e regem a educação nacional. Todas essas seguindo a Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, um dos primeiros passos a caminho da redemocratização. Nela temos “(...) artigos que reconhecem a dignidade da

pessoa humana, o estabelecimento de uma sociedade livre e justa e a proteção dos direitos humanos.” (Sacavino, 2009, p.177).

Mesmo expressando ideais que refletem o indicativo da D.U.D.H., desde os primeiros textos da Constituição (Brasil, 1988), como os apresentados no seu preâmbulo:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um *Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social* e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus. (Brasil, 1988).

Encontramos uma situação prática bem diferente do que é citado no preâmbulo da lei. A sociedade brasileira vivia períodos tensos com o aumento da criminalidade, oriundos do grande abismo social e da fragilidade da economia. Os fundamentos básicos presentes no corpo da lei (liberdade, igualdade e harmonia social) não encontravam ressonância na vida dos brasileiros, principalmente dos pertencentes às camadas proletárias.

Esses problemas só começaram a ser minimizados a partir da segunda metade da década de 2010, com expansão das políticas compensatórias, uma tentativa de superar o *massacre* das populações pobres, após décadas das políticas neoliberais, “(...) que aumentaram o papel do mercado e debilitaram o papel do Estado no atendimento das necessidades da maioria pobre da população, aprofundando as desigualdades econômicas e sociais.” (Sacavino, 2009, p.181).

No que tange à educação essa constituição trouxe muitos avanços. No artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Reforça e qualifica a educação como um direito fundamental ligado ao desenvolvimento integral do ser humano, mas também notamos que sua função para além de promover conhecimento e igualdade, a educação é um meio para fundamentar o trabalho, ranço neoliberal.

Logo na sequência o Art. 206 apresenta os princípios básicos da educação nacional, com atenção especial para os seguintes itens:

- I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

Esses princípios se encontram em consonância com os artigos XXVI, XXVII, XXVIII e XXIX da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que “(...) acrescentam-se os direitos sociais, econômicos e culturais, visando à garantia do bem-estar, da educação e a proteção contra a pobreza e a fome (...)” (Nascimento, 2013, p.27).

No mesmo período da criação das leis educacionais no Brasil, era promovido um intenso debate sobre a educação em direitos humanos, o qual resultou na criação da primeira Comissão de Direitos Humanos, em 1995, que deu origem no ano seguinte ao Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) e a Secretaria de Estado de Direitos Humanos, colocando em prática a recomendação da Conferência sobre Direitos Humanos, de 1993, em Viena (Áustria).

O Programa tinha por objetivo

(...) identificar os principais obstáculos à promoção e proteção dos direitos humanos no Brasil, eleger prioridades e apresentar propostas concretas de caráter administrativo, legislativo e político-cultural que busquem equacionar os mais graves problemas que impossibilitam ou dificultam sua plena realização. (Sacavino, 2009, p.181).

Somente em 2003 tivemos a primeira edição do PNEDH (Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos), após promulgação do “Programa Mundial de Educação Para os Direitos Humanos” (PMEDH), pela ONU (Organização das Nações Unidas), com os seguintes objetivos:

a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; e) construir, promover e manter a paz (Brasil, 2006, p.24).

O próprio PNEDH aponta os objetivos da educação em direitos humanos:

A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos,

articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (Brasil, 2007, p.25).

Podemos destacar ainda que nos objetivos gerais do PNEDH, a proposta de enfatizar, encorajar, contribuir, estimular, propor, avançar, orientar, estabelecer, incentivar e balizar as políticas públicas e práticas da educação em direitos humanos é importante notar que todos esses objetivos estão inter-relacionados com o PNDH, o Programa Nacional de Direitos Humanos.

O documento é composto pelas linhas gerais de ação normativa e institucional, a produção de informação e conhecimento, as parcerias possíveis dentro da educação, a capacitação de profissionais, a gestão de programas e projetos e por fim as formas de avaliação e monitoramento.

O PNEDH aprofundou e deu novos rumos para a educação em direitos humanos, tema que, embora recente na educação brasileira, traz consigo diferentes conceitos e possibilidades, aliás, como também ocorre com o conceito dos direitos humanos. Trata-se de compreender a educação em direitos humanos como um

processo de múltiplas dimensões, orientado para a formação de sujeitos de direito. (Viola, 2010, p.32).

O Programa de Educação em Direitos Humanos trouxe vários avanços para a área, mas a educação nacional teve anteriormente outros marcos históricos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997. A década de 1990 foi repleta em conquistas sociais e ampliação de direitos já instituídos. Com o processo de redemocratização o Brasil passou a participar ativamente de conferências internacionais como as “(...) Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial, assim como da Declaração de Nova Delhi — assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo” (Brasil, 1997, p.14).

A conferência de Jomtien instituía diretrizes a serem seguidas pelos países signatários, orientando a inclusão de todos (sem exceção) em idade própria a estarem inseridos em instituições de ensino, uma das condições para o financiamento educacional do B. M. (Banco Mundial).

- I. Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, que não são assistidas e com deficiências;
- II. Acesso universal e conclusão da educação fundamental (ou qualquer nível mais elevado de educação considerado "básico") até o ano 2000;
- III. Melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que a percentagem convencionada de uma amostra de idade determinada (por exemplo, 80% da faixa etária de 14 anos), alcance ou ultrapasse o padrão desejável de aquisição de conhecimentos previamente definido;

- IV. Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos do nível registrado em 1990, já no ano 2000 (a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país). Ênfase especial deve ser conferida à alfabetização da mulher, de modo a reduzir significativamente a desigualdade existente entre os índices de alfabetização dos homens e mulheres;
- V. Ampliação dos serviços de educação básica e capacitação em outras habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade;
- VI. Aumento da aquisição, por parte dos indivíduos e famílias, dos conhecimentos, habilidades e valores necessários a uma vida melhor e um desenvolvimento racional e constante, por meio de todos os canais da educação – inclusive dos meios de comunicação de massa, outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e ação social –, sendo a eficácia destas intervenções avaliadas em função das mudanças de comportamento observadas. (UNESCO, 1990).

Essas diretrizes aparecem no corpo da LDB/ Lei 9394/96:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 2º 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.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. (Brasil, 1996).

A partir deste apanhado legal encontramos as bases para o trabalho com os Direitos Humanos na educação e no seu principal lugar de atuação, a escola. Nesta seção apresentamos alguns apontamentos históricos acerca dos D.H. sobre as ramificações, como a Educação em Direitos Humanos, uma das bases para a promoção de uma verdadeira cidadania crítica.

Na próxima seção faremos um breve debate sobre gênero e sexualidade e um apanhado de temas ligados à educação, para trazer à tona elementos importantes para a leitura mais atenta da pesquisa.

2 VAMOS DEBATER GÊNERO E SEXUALIDADE?

Nesta seção apresentaremos uma breve explanação histórica do conceito de gênero e sexualidade, como também algumas teorias que as subordinam. Traremos uma leitura sobre essas teorias relacionadas à educação e às políticas públicas da área.

Fechando esta discussão faremos alguns apontamentos acerca da “Ideologia de Gênero” e como esta ideia tem se construído e afetado o trabalho educacional, principalmente como este é exercido na escola.

2.1 Gênero: uma perspectiva histórica

O Feminismo abriu portas para discussões e reformulações emergenciais, como a emancipação política da mulher, a desnaturalização e a questão da desvalorização de características ditas como femininas, uma observação mais aprofundada da maneira como as mulheres foram inseridas nas mais diversas sociedades ao longo da história.

O Movimento Feminista sempre foi ligado às lutas políticas e sociais, e segundo Brabo (2005) “(...) se impôs porque encontrou ressonância entre as mulheres dos diferentes estratos sociais, que aos poucos iam tomando consciência da sua inferioridade social e da possibilidade de mudar a realidade a que estavam submetidas”. (p.48).

No início do século XX ocorreram discussões mais amplamente difundidas com relação aos direitos femininos, a então chamada Primeira Onda do Movimento Feminista, que estava ligada, principalmente, ao sufragismo, o direito ao voto.

Existiam também outras reivindicações que foram colocadas em segundo plano nesse período, pois se esperava que com esse direito adquirido as mulheres tivessem como lutar por condições dignas e representatividade social: “(...) a teoria democrática incentivava as

feministas a verem o voto como o modo correto e o mais prático de atingir suas metas, quando o sufrágio fosse concedido, as mulheres estariam aptas a votar em favor da legislação que corrigiria a injustiça às mulheres” (Nye, 1995, p.19). Acreditava-se que, com o direito ao voto, as mulheres se tornariam de fato cidadãs e suas necessidades seriam realmente e vastamente tratadas na sociedade.

No Brasil, durante essa fase do Movimento, podemos encontrar uma representante símbolo da época: Bertha Lutz, líder das sufragistas, o feminismo bem-comportado das filhas da elite brasileira que colocavam como questão central de luta, segundo Pinto (2003, p.14), “(...) a incorporação da mulher como sujeito portador de direitos políticos”:

Esse feminismo constituiu um verdadeiro movimento com alcance nacional, chegando a uma institucionalização surpreendente. Porém (...) tem limites muito precisos: nunca define a posição da mulher como decorrência da posição de poder do homem. A luta pela inclusão não se apresenta como alteração das relações de gênero, mas como um complemento para o bom andamento da sociedade, ou seja, sem mexer com a posição do homem, as mulheres lutavam para ser incluídas como cidadãs. Esta parece ser a face bem-comportada do feminismo brasileiro do período. (Pinto, 2003, p.15).

As reivindicações primeiras do movimento ligadas ao sufragismo refletiam bem quem eram as mulheres envolvidas até esse momento nas discussões “(...) seus objetivos mais imediatos (...) estavam, sem dúvidas, ligados ao interesse das mulheres brancas de classe média”. (Louro, 1999, p.15).

Coube às vertentes menos comportadas do feminismo da época debater de maneira mais aprofundada a situação da mulher; estas representadas pelo Feminismo Difuso e o Anarquista; a primeira era composta por uma elite intelectual feminina do período, a qual

(...) se expressa nas múltiplas manifestações da imprensa feminista alternativa.

São mulheres cultas, escritoras, com vidas públicas excepcionais, na grande maioria professoras, escritoras e jornalistas (...) essas mulheres têm um campo mais vasto de questões, defendem a educação da mulher e falam em dominação dos homens e no interesse deles de deixar a mulher fora do mundo público. (Pinto, 2003, p.15).

A segunda vertente, a Anarquista, defendia a liberação da mulher de forma radical, numa articulação de teorias feministas, anarquistas e comunistas, liderada por mulheres trabalhadoras e intelectuais que em sua maioria militavam nos partidos de esquerda. A luta dessas mulheres trouxe novas referências para o feminismo de começo do século XX, com dois pontos importantes:

(...) O primeiro e o mais importante deles, é a clara presença da identificação de uma relação de dominação dos homens sobre as mulheres: o poder dos homens se calcava sobre a exploração das mulheres (...). O segundo ingrediente importante nas manifestações das costureiras anarquistas é a centralidade da questão do trabalho. Trata-se, aqui, de mulheres que têm o trabalho em posição central em suas vidas e que associam suas condições especialmente difíceis ao fato de serem mulheres (Pinto, 2003, p.36).

Enfrentando desafios ideológicos construídos através de séculos de dominação e opressão, a história do Feminismo brasileiro não se fez diferente, principalmente na segunda metade do século XX. “A história do movimento se fez com mulheres, sujeitos históricos que apostaram na mudança e na transformação de suas condições de vida” (Aquad, 2003, p.64).

A Segunda Onda do movimento se desenvolveu de maneira bem diferente no Brasil. A Ditadura Militar levava as mulheres a se organizarem de maneira diferente, enquanto que nos EUA e na Europa no mesmo período (1960/70) vivenciavam, respectivamente, a experiência de um pós-guerra e acirramento de conflitos raciais, o maio de 1968 em Paris e a existência de vários conflitos por todo o leste europeu estão “(...) estreitamente relacionados a toda efervescência política e cultural” (Pinto, 2003, p.41), momentos que propiciavam a criação de movimentos sociais, que colocavam em xeque os valores conservadores e a organização social.

A década de 1960 no Brasil foi marcada pelo golpe militar num clima de repressão social. Neste contexto se desenvolveu o movimento feminista juntamente com o movimento de mulheres.

(...) não se pode tratar os movimentos de mulheres como algo totalmente dissociado do movimento feminista, deve-se reter de qualquer forma sua especificidade: foram movimentos organizados não para pôr em xeque a condição de opressão da mulher, como no caso do feminismo, mas para, a partir da própria condição de dona-de-casa, esposa e mãe, intervir no mundo público. São exemplos dessas organizações os movimentos contra a carestia, os clubes de mães, o movimento pela anistia entre muitos outros. (Pinto, 2003, p.43).

Além de ter que lidar com o autoritarismo, o movimento nessa época teve de enfrentar questões como a desigualdade existente no país e a mesma que havia dentro do próprio movimento, “(...) reconhecendo as diferenças que essa desigualdade toma quando se trata de mulheres pobres, negras, sem-terra ou, de outro lado, de mulheres ricas ou intelectuais.” (Pinto, 2003, p.46).

Apesar de a repressão vivida nas décadas de 1960/70, esse foi um período em que o feminismo no Brasil se tornou mais crítico com questionamentos mais amplos sobre a sociedade, mas na década de 1980, com a redemocratização “(...) Os movimentos feministas também passaram, como todo o País, por uma fase de reestruturação, com a renovação político-partidária, o surgimento e o fortalecimento de inúmeros canais de participação social (...)” (Brabo, 2005, p.65).

Por meio dos movimentos sociais as mulheres participaram ativamente da constituinte, trabalhando para vencer resistências e fazer pressão para que as demandas femininas fossem incorporadas.

A constituinte foi um momento muito particular na história recente do país, no qual houve um formidável movimento de participação da sociedade que extrapolou, inclusive os trabalhos e os limites partidários. Tal mobilização, expressa nas emendas populares à constituinte, possibilitou que o movimento feminista fosse protagonista em um cenário muito particular e promissor no Brasil: o encontro da sociedade civil organizada com instituições estatais e com o Parlamento, num momento em que a primeira teve poder para pressionar, limitar e modificar a ação dos dois últimos. (Pinto, 2003, p. 79).

Os anos de 1980 trouxeram novos temas de debate para a sociedade brasileira, como a violência contra a mulher, trazendo esse tema tabu da esfera privada para a esfera pública. Criaram-se Organizações Não Governamentais (ONGs) e Delegacias da Mulher a partir deste debate. Outros temas foram debatidos, como a Saúde Feminina, o Aborto e a Sexualidade da Mulher.

Neste período ainda houve a aproximação das feministas com a universidade: “(...) o fato de parte significativa das feministas pertencerem às camadas intelectuais lhes dá uma posição particular em relação a outros grupos que se organizam em movimentos (...)” (Pinto, 2003, p.85), o que proporciona a possibilidade da criação de uma vasta produção acadêmica nas décadas seguintes.

(...) Militantes feministas participantes do mundo acadêmico vão trazer para o interior das universidades e escolas questões que as mobilizavam, impregnando e “contaminado” o seu fazer intelectual – como estudiosas, docentes, pesquisadoras – com a paixão política. Surgem os estudos da mulher. (Louro, 1999, p.16).

Com o surgimento dos estudos sobre a mulher, passam a estudar as formas como acontece a naturalização da dominação masculina na sociedade, por meio de discussões, produções teóricas e eventos, levando o debate para o começo da construção de uma verdadeira cidadania feminina. O movimento foi se organizando de tal maneira que “(...) promoveu mudanças profundas na mente e no comportamento das mulheres e, conseqüentemente, na sociedade, tornando-se um movimento organizado com propostas de ação políticas”. (Brabo, 2005, p.46).

Dentro desse contexto de construção teórica acerca da mulher, surgem os estudos de *gênero*, uma modalidade de análise histórica e crítica da sociedade. O conceito de *gênero*

ênfatiza a construção social e histórica das características determinadas para mulheres e homens nas variadas sociedades. “O conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são trazidas para prática social e tornadas parte do processo histórico”. (Louro, 1999, p.22).

O termo Gênero foi traduzido do termo inglês *Gender*, usado por pesquisadoras para tratar da construção cultural e simbólica das relações homem/mulher na sociedade, nas diversas formas de representação existentes como a linguagem, por exemplo. Autoras como Scott e Nicholson “(...) enfatizam a necessidade de atenção às linguagens e o papel das diferenças percebidas entre os sexos na construção de um sistema simbólico e, em especial, na significação das relações de poder”. (Carvalho, 2009, p.12).

Podemos pensar no termo gênero de uma maneira mais sistemática, abandonando os “(...) paradigmas que estabelecem posições fixas e universalizantes. Isso significa reverter a oposição binária, deslocando as construções hierárquicas, buscando compreender a construção das relações de gênero nos contextos que os geram”. Entendendo gênero como “(...) um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (...) em forma primária de dar significado às relações de poder” (Scott, 1990, p.14), temos segundo Bento (2000) o conceito composto por quatro subconjuntos: simbólico, normativo, papéis nas organizações sociais e identidade de gênero.

O simbólico “(...) tem por função representar as diferenças contraditórias entre os gêneros. As lendas, os mitos da criação, as fábulas, narrarão uma história onde se busca explicar como o social organiza as diferenças percebidas entre os sexos no nível imaginário.” (Bento, 2000, p. 133).

O conjunto normativo faz parte das interpretações das expressões com um caráter normativo, criando verdades através dos símbolos. Dentro dos papéis nas organizações sociais encontramos a distribuição de cargos e funções públicas separadas por gênero e as

Identidades “(...) são construídas a partir de uma série de organizações e representações sociais historicamente específicas. O fato de definir que o homem não chora; que a mulher é frágil (...)” (Bento, 2000, p.134).

A organização social dos gêneros e da relação entre eles é construída por representações simbólicas, pela normatização desse mundo simbólico, no mercado de trabalho e nas organizações políticas, e também pelas identidades subjetivas, esses diversos subconjuntos estruturam as diferenças entre os gêneros de diversas formas. Embora nenhum desses níveis permita, isoladamente, entender a construção dos gêneros. (Bento, 2000, p.134).

O estudo das relações de gênero é uma forma de compreender, analisar e transformar as relações de poder, preestabelecidas nas relações de dominação. Uma das questões estudadas trabalha com o Universalismo, a tendência de generalizar a partir do masculino, que tem raízes entre outros no iluminismo, onde o “(...) valor Maximo é a razão” (Grossi, 1992, p.254). O pensamento Ocidental foi se construindo através dessa máxima.

(...) junto com a construção desta forma de pensar, o Ocidente foi se modificando e a Ciência e a Racionalidade acabaram sendo os principais valores de nossa época. Este movimento que coincide com o final da Idade Média vai acabar identificando o masculino com o racional e o feminino com o subjetivo e dando valor ao primeiro. (Grossi, 1992, p.254).

No pensamento da época as Mulheres não estariam aptas para fazer parte da sociedade, logo que essa “(...) surge de um acordo entre os indivíduos, que nascem livres e

independentes (estado de natureza), mas que em determinado momento, percebem as vantagens de se organizar numa sociedade civil através de um pacto” (Bento, 2000, p.122). Para participar desse contrato social era necessário ser livre, no entanto a “(...) diferença sexual engendrou diferenças políticas, gerou liberdade para o homem e sujeição para as mulheres. As mulheres foram excluídas da categoria fundante das sociedades modernas: o indivíduo.” (Bento, 2000, p.123).

O direito patriarcal é criado pelo contrato “(...) a Liberdade civil não é universal – é um atributo masculino e depende do direito patriarcal.” (Bento, 2000, p.123). Assim são legitimadas as relações hierárquicas entre homens e mulheres, criando também as diferenças entre público e privado.

As relações de gênero, baseadas na polaridade masculino X feminino, estabeleciam como norma social que cada uma das partes tinham um papel específico na reprodução da vida social, cabendo ao homem a função de provedor material, voltado para o mundo da rua e a mulher a de provedora moral, encarregada da educação e integridade moral dos filhos e das tarefas domésticas. (Bento, 2000, p.123).

Com a atribuição de lugares e funções diferentes para cada gênero “As desigualdades de entre os gêneros foi justificada pela representação simbólica de uma natureza feminina não apenas diferentes, mas, oposta e subordinada à natureza masculina.” (Bento, 2000, p.124).

Vemos isso refletido na mídia, nos meios de comunicação essa distinção de papéis sociais divididos pelo gênero dos sujeitos, naturalizando as situações, como a imagem da mulher que na maioria das vezes está ligada aos serviços domésticos; por exemplo, nas

propagandas de sabão em pó ou aparelhos domésticos ditos femininos, como máquina de lavar roupas.

Em oposição, a imagem dos homens tem como referência os espaços e situações públicas, por exemplo, nas propagandas de carro, que mostram homens que representam os ideais masculinos de força física e virilidade, características criadas para mostrar dominação e atuação dentro da sociedade.

Nessa visão de mundo o feminino é tido como oposto ao masculino, instituindo assim esferas diferentes de atuação. A divisão do trabalho segundo os sexos dos indivíduos é um reflexo da sociedade com lugares sociais diferentes; para as mulheres determinou-se o privado como lugar específico onde suas relações deveriam acontecer, aos homens o público.

(...) a maioria das sociedades apresenta uma divisão do trabalho baseada em padrões masculinos e femininos. Essa divisão se constitui em torno de uma tendência praticamente universal de separação da vida social entre esfera pública, associada ao homem (à política e ao mercado de trabalho), e esfera privada, doméstica vinculada à reprodução e ao cuidado das crianças. (Vianna & Ridenti, 1998, p.97).

A naturalização desses papéis sociais segundo o sexo dos indivíduos acontece de maneira sutil muitas vezes, como no caso da linguagem: ela perpassa todos os campos de atividade e “(...) não apenas expressa reações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar as diferenças”. (Louro, 1999, p.65).

Mas é a partir dos estudos da teórica hegeliana Judith Butler que temos um novo paradigma acerca do sujeito do Feminismo, uma nova corrente de pensamento crítico. A autora busca fugir do normativo quando pensamos no sujeito base desse movimento social, que seria a construção do sujeito “Mulher”, tentando escapar também do universalismo, que

coloca as mulheres como sendo todas iguais, num discurso raso sobre equidade, criando uma operacionalidade política para essa categoria.

(...) Os domínios da “representação” política e linguística estabelecem *a priori* o critério segundo o qual os próprios sujeitos são formados, com o resultado de a representação só se estender ao que pode ser reconhecido como sujeito. Em outras palavras, as qualificações do sujeito têm que ser atendidas para que a representação possa ser expandida. (Butler, 2010, p.18).

Butler (2010) aponta também para a compreensão polêmica de que a mulher enquanto categoria e sujeito do feminismo “(...) é produzida e reprimida pelas mesmas estruturas de poder por intermédio das quais busca-se a emancipação” (p.19). Formando assim a emancipação uma questão problemática, como superar as barreiras de um sistema organizado desde as raízes de sua estrutura como repressor?

O pensamento feminista anterior não possuía os recursos teóricos e sociais necessários para pensar essa relação problemática do discurso que constitui as políticas, conseqüentemente o sistema político. Esse discurso cria uma generalização “Mulher”, enquanto categoria, sem levar em consideração as múltiplas identidades e as diversas formas de vivenciá-las.

(...) Em outras palavras, a construção do sujeito procede vinculada a certos objetivos de legitimação e de exclusão, e essas operações políticas são efetivamente ocultas e naturalizadas por uma análise política que toma as estruturas jurídicas como seu fundamento. O poder jurídico “produz” inevitavelmente o que alega meramente representar (...) (Butler, 2010, p.19).

Ainda sobre o feminismo e a generalização da mulher:

(...) A urgência do feminismo no sentido de conferir um status universal ao patriarcado, com vistas a fortalecer a aparência de representatividade das reivindicações do feminismo, motivou ocasionalmente um atalho na direção de uma universalidade categórica ou fictícia da estrutura de dominação, tida como responsável pela produção da experiência comum de subjugação das mulheres. (Butler, 2010, p.21).

Pensando também na problemática binarização das questões relativas às relações de gênero e sexo, Gênero na teoria Butleriana parte do princípio de que o mesmo é “(...) culturalmente construído: conseqüentemente não é nem resultado causal do sexo, nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo.” (Butler, 2010, p.24).

Ainda temos a noção de que gênero também “(...) são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra, de um sexo desta ou daquela maneira (...) a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos.” (Butler, 2010, p.24). Surgem dessas questões a discussão sobre o Binário, a complexidade de se desvincular sexo como um contrário de gênero.

(...) O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo está para

a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo animal” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura. (Butler, 2010, p.25).

Sexo está inserido, nos estudos de gênero e sexualidade, dentro das práticas sociais que regulam corpos. O conceito de sexo

(...) não apenas funciona como norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir – demarcar, fazer, circular, diferenciar – os corpos que ela controla. Assim, o “sexo” é um ideal regulatório cuja materialização é imposta: esta materialização ocorre (ou deixa de ocorrer) através de certas práticas altamente reguladas (...) o “sexo” é um construto ideal que é forçosamente materializado através do tempo. (Butler, 2001, p.154).

A força regulatória do sexo, demonstrada ao longo da história da humanidade, tem se mostrado cada vez mais evidente através de discursos políticos e religiosos, que misturam de forma bastante eficiente os conceitos de gênero e sexualidade, a ideia falaciosa de que estes estudos arruinariam a “família” e a sociedade. A utilização das normas regulatórias do sexo e consequentemente dos corpos pode ser observada nas falas ultraconservadoras da política atual. Debateremos mais a respeito desse tema no próximo subitem, na qual iniciaremos com o contexto histórico, que nos leva enquanto sociedade a debater a “Ideologia de Gênero”.

3.2 E quanto à “Ideologia de Gênero?”

Iniciaremos essa breve análise acerca da “Ideologia de gênero” partindo das políticas públicas educacionais, no que tange a gênero, pela década de 1990, momento histórico repleto de conquistas sociais (pós-ditadura militar 1965-1985). O Brasil passava por um intenso movimento, principalmente com o advento da Constituição de 1988 e os movimentos sociais que ansiavam pelas reformas.

Neste período o Brasil tornou-se signatário de vários compromissos internacionais, os quais visavam à promoção de um sistema educacional mais abrangente e igualitário. Dentre os acordos assinados podemos citar as conferências de Jomtiem (1990) e Dakar (2000), e pensando na temática (Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos) temos eventos promovidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), como as Conferências de Amam e Istamadad no final da década de 1990. Nelas o Brasil assumiu compromissos de priorizar uma educação igualitária, como aponta Rosenberg (2001).

O Brasil foi signatário, também, de todos os compromissos internacionais relativos à igualdade de oportunidades educacionais a mulheres e homens resultantes de acordos multilaterais firmados nas Conferências Internacionais da década de 1990, também patrocinadas pela ONU. Tais acordos enfatizam a prioridade da educação das mulheres e justificam-na como estratégia de escola no combate à desigualdade social e ao subdesenvolvimento. (Rosenberg, 2001, p.154).

As propostas eram de igualdade de tratamento, que para aquele momento histórico conturbado (pós-redemocratização) creditavam ao Brasil um ar positivo. Autores como Rosenberg (2001) projetavam um país educacional e politicamente mais igualitário. No campo dos estudos de gênero a perspectiva também era positiva.

Passadas as décadas de 1990 e 2000, vemo-nos enquanto sociedade submersos em propostas políticas cada vez mais conservadoras, fundamentadas em uma diretriz de ordem religiosa, na sua maioria cristã de vários segmentos.

Dentre as propostas que mais têm espaço midiático temos a “Escola sem Partido”, Projeto de lei n.º 867, de 2015, da Câmara dos Deputados, proposta pelo Deputado Izalci Lucas Ferreira (PSDB-DF). Outra proposta que vem sendo discutida desde 2014 nas votações do novo Plano Nacional de Educação (PNE) é a então criada “Ideologia de Gênero”.

Para essa discussão teremos um pequeno histórico de como aconteceram as modificações no PNE e a questão da “Ideologia de Gênero” e finalizaremos com a PL nº867/2015, “Escola sem Partido”.

A questão da Ideologia de Gênero passa a tomar mais espaço midiático a partir de 2014, durante as votações sobre o conteúdo e o próprio PNE, que vigoraria no período de 2014-2024 a Lei nº13.005/2014. Como observam Roseno e Silva (2017), “(...) foi um importante palco para as manifestações conservadoras presentes no congresso nacional, sendo a bancada fundamentalista cristã a protagonista.” (p.03).

Esse movimento incitou a retirada das expressões “Gênero” e “Orientação Sexual” do PNE, iniciando uma onda que respingou em alguns planos estaduais e municipais de ensino. Em alguns casos houve “(...) exclusão total de qualquer estratégia ou proposição que envolve temas relacionados a gênero e sexualidade” (Roseno & Silva, 2017, p.3).

Isso vai na contramão das ideias da Conferência Nacional de Educação (CONAE), de 2014, conferência essa que faz parte do debate para a construção do próprio documento nacional legal, contando com vários profissionais da educação num movimento intenso pelas necessidades educacionais de cada uma das regiões representadas. No texto debatido no CONAE, tínhamos a presença de termos como Homofobia, Identidade de gênero, Lesbofobia, Machismo, Movimento Feminista, entre outros, conferindo ao debate dos/as

educadores/as um alinhamento com as teorias de representação e direitos humanos, refletindo o que boa parte de seus participantes entendiam como importante de ser trabalhado e discutido dentro do ambiente escolar no próximo decênio.

Enquanto o documento estava em posse dos/as professores/as o cenário encontrado era diferente, como já mencionado anteriormente. A retirada de todos os termos acima citados contou com o apoio de várias instâncias religiosas, dentre elas uma nota da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB de 2015, citada por Roseno & Silva, 2017), que apresenta os seguintes argumentos:

(...) a ideologia de gênero vai no caminho oposto e desconstrói o conceito de família, que tem seu fundamento na união estável entre homem e mulher. A introdução dessa ideologia na prática pedagógica das escolas trará consequências desastrosas para a vida das crianças e das famílias. (p.4).

A argumentação principal dos representantes religiosos é o “bem-estar” da família tradicional (homem, mulher e filhos), ignorando as mais diversas formas de configurações familiares, interpretando as teorias que trabalham com a temática como perigosas, logo que colocam em pauta as mais diversas formas de existência e a necessidade de representação social das mesmas em todas as esferas da sociedade, dentre elas na instituição escolar.

A convenção de Dakar já orientava sobre as disparidades de tratamento entre meninos e meninas pelo mundo, demarcando datas para eliminação das mesmas pelos seus signatários como “(...) até 2015, atingir a igualdade entre os gêneros em educação” (UNESCO, 2001, p.20).

Outras conferências, como a “Conferência Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher”, de (1994), orienta “(...) combater preconceitos e

costumes e todas as outras práticas baseadas na premissa da inferioridade de qualquer dos gêneros ou nos papéis estereotipados para o homem e a mulher, que legitimem ou exacerbem a violência contra a mulher” (OEA, 1994 citado por Reis & Eggert, 2017, p. 11). Essas orientações vêm ao encontro do entendimento de que neste último século os direitos humanos também primam e fazem referência à equidade de gênero, respeito às liberdades de vivências das sexualidades e de identidades de gênero.

Tanto a Organização das Nações Unidas (ONU) quanto a Organização dos Estados Americanos (OEA) têm aprovado declarações e resoluções afirmando que a orientação sexual e a de gênero também devem ser consideradas como direitos humanos (...) a ONU publicou recomendações para os Estados referentes às principais obrigações que estes Estados têm para com lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (pessoas LGBT) (...) (Reis & Eggert, 2017, p.12).

As recomendações internacionais incluem no debate, para além das referências a sexualidades e gênero, formas de proteção às violências de gênero e contra a população LGBTT, pensando do desenvolvimento de medidas como leis protecionistas. Essas no Brasil foram aplicadas em leis como a Lei Maria da Penha (Brasil, 2006), Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres (Brasil, 2006; 2008; 2013) e Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBTT (Brasil, 2009). Esses documentos e leis são frutos das políticas de representação alicerçadas nos movimentos sociais de cada segmento. Muitas dessas lutas foram acentuadas pelo processo de redemocratização.

A existência dessas recomendações e leis não as torna efetivas em todas as esferas, na maioria das vezes seu cumprimento não é levado a cabo. Verificamos isso ao observar as estatísticas da violência de gênero e violências LGBTTfóbicas. Reis e Eggert (2017) elencam

os dados da violência contra as mulheres de 2015, na qual se apresenta que “(...) entre 1980 e 2013 foram assassinadas no país 106.093 mulheres” (p.14), e contra a população LGBTTT, os dados são ainda mais alarmantes, principalmente relativos a pessoas Travestis e Transexuais.

(...) A organização não governamental europeia, Transgender Europe, monitora os assassinatos de travestis e transexuais registrados e noticiados mundialmente. Segundo a entidade, entre 2008 e 2014, o Brasil liderou o ranking mundial de assassinatos, com mais de 600 travestis e transexuais mortos, seguido pelo México, com menos de 200 no mesmo período. (Transgender Europe, 2015, citado por Reis & Eggert, 2017, p.14).

Esses dados só nos mostram o quanto na luta os direitos efetivos ainda estão distantes da realidade e mesmo com o aumento da visibilidade em relação à diversidade, ainda faltam práticas que contribuam para a equidade social.

As diversas formas de existências tentam representatividade efetiva há algumas décadas, mas não é preciso recorrer a momentos históricos muito longínquos para se notar a repressão quando temas da diversidade ganham exposição e essa também é de alguma forma relacionada à escola, como na proibição de distribuição e efetivo trabalho do projeto “Brasil sem Homofobia”, o apelidado de “Kit Gay” em 2011, um dos marcos conservadores da última década. Nesse episódio em questão temos o estreitamento de relações políticas e o fortalecimento de algumas figuras públicas, como parlamentares, pastores, bispos e padres que se utilizaram da repercussão dos debates sobre o projeto para engajar mais pessoas nas frentes direitistas e conservadoras, sob o artifício de “proteção das crianças e das famílias”.

Os discursos criados pelos defensores de que a Ideologia de Gênero destruiria a família brasileira se sustentam em:

(...) dois objetivos explícitos: primeiramente, combater as mudanças culturais que ao longo das últimas décadas vêm sendo percebidas, como a conquista mínima de direitos fundamentais da população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros e Travestis (LGBT's), e a crescente formulação de políticas públicas transversais em gênero e sexualidade através dos organismos internacionais; o segundo objetivo é a perda de fiéis para as igrejas evangélicas, e dessa forma, o discurso da Igreja Católica assemelha-se com o conservadorismo expresso pelos evangélicos, a fim de manter os seus adeptos mais conservadores. Ao contrário dos católicos, a Frente Parlamentar Evangélica tem crescido consideravelmente na última década, demarcando bem o seu território e a imposição das suas ideias, mesmo diante do contexto de secularização⁹. (Roseno & Silva, 2017, p.7).

Para esta análise, como se observa na citação, as mais fortes oposições às teorias que trabalham questões de gênero e sexualidade partem dos fundamentalistas religiosos, mas essa aversão não é assunto novo, como veremos no próximo subitem.

3.2.1 Crescente conservadorismo

Assim como exposto anteriormente, um dos principais opositores aos estudos de gênero e sexualidade no Brasil é o fundamentalismo religioso de origem cristã. Conforme Heywood (2010):

⁹ Secularização: perda da influência, da relevância da religiosidade, sobre as variadas esferas da vida social. (Nota das autoras).

(...) O fundamentalismo religioso pode ser usado como um meio para alcançar uma abrangente renovação política, o que exerce especial atração sobre as populações marginalizadas ou oprimidas; como uma forma de sustentar um meio de fortalecer a identidade nacional ou étnica ameaçada. (p.81)

No Brasil o fundamentalismo se baseia neste mesmo tipo de raciocínio, mas atualmente está ligado também a uma direita conservadora que trava uma cruzada particular em nome da “Família Tradicional” (a formada somente por homem e mulher) e da moral Cristã. Então se criou uma direita cristã: “(...) termo abrangente que descreve uma ampla coalizão de grupos essencialmente preocupados com questões morais e sociais e que objetivam manter ou restaurar o que é visto como ‘a cultura cristã’”. (Heywood, 2010, p.88).

Cultura cristã que entende como uma afronta a visibilidade midiática e de representação política de grupos como o Movimento Feminista, Negro e LGBTT, “(...) cujo fortalecimento ameaçava as estruturas sociais tradicionais (...)” (Heywood, 2010, p.89). Na primeira década dos anos 2000 no Brasil, como descrito anteriormente, houve um avanço significativo das Políticas Afirmativas, colocando as questões relativas aos Direitos Humanos das pessoas LGBTTs como referência de trabalho para as próximas décadas, englobando também no que tange à educação.

Essa lógica cristã foi aplicada a um dos documentos principais da Igreja Católica, numa maneira de direcionar e alertar os Bispos sobre os estudos de gênero e sexualidade, redigido

(...) pelo até então cardeal Joseph Ratzinger, que um ano depois se tornou o papa Bento XVI. O documento foi publicado em julho de 2004, produzido pela

Congregação para a Doutrina da Fé, o antigo Santo Ofício, conhecido pelos processos inquisitoriais na Idade Média e Moderna. (Roseno & Silva, 2017, p.5).

Esse documento é “A carta aos Bispos da Igreja Católica sobre a colaboração do homem e da mulher na Igreja e no Mundo”, oferecendo subsídios para o fortalecimento do patriarcado, como um dos meios de preservação da família.

Assim, a construção da doutrina católica contrária ao gênero começou no pontificado do papa Wojtyla (João Paulo II), sob o comando do prefeito da Congregação para a Doutrina da Fé, cardeal Ratzinger, que em 2005 sucederia a Wojtyla no papado, adotando o nome de Bento XVI. A partir dos anos 2000, delineia-se com clareza o adversário a ser combatido: aquilo que no Brasil recebeu o nome de “ideologia de gênero”, mas que na França e na Itália costuma ser chamada de “teoria do gender” (“théorie du gender”, “teoria del gender”), com o uso do inglês como forma de marcar sua origem alienígena. Embora se apoiando superficialmente na literatura feminista e queer, “trata-se de uma invenção polêmica dos meios conservadores católicos que visa caricaturizar e, assim, deslegitimar um campo de estudos.” (Garbagnoli, 2014 citado por Roseno & Silva, 2017, p.6).

Ao deslegitimar os estudos de gênero e sexualidade, também atacam as ideias feministas, logo que tais estudos advêm do movimento social. A carta escrita por Ratzinger aos bispos foi uma reação imediata ao debatido na Conferência Mundial de Beijing, em 1995. Como Miskolci e Campana (2017) comentam, nessa conferência substitui-se o termo *mulheres* por gênero, “(...) reconhecendo que a desigualdade da mulher é um problema estrutural e só pode ser abordada de uma perspectiva integral de gênero.” (p. 725).

Neste mesmo sentido a igreja católica posicionou-se contra as teorias feministas, chamando as mulheres que comungam desta fé a defender suas identidades femininas com um viés essencialista, convocando-as a assumir a maternidade e a heterossexualidade como essenciais. Como na “(...) Carta aos bispos, de 31 de maio de 2004, manifestou-se contra o discurso feminista, reiterando que a maternidade era um elemento chave da identidade feminina.” (Miskolci & Campana, 2017, p.727). Um discurso equivocado, colocando o feminismo como contrário à ideia de maternidade, sendo que o movimento feminista debate “o quando e se” a mulher deseja a maternidade.

Vários documentos são criados estabelecendo o posicionamento da igreja católica contra uma então chamada Ideologia de Gênero, tais como o “Documento de Aparecida” (2000), que chama a comunidade católica com foco na América Latina a proteger a família dessas ideias feministas; o documento criado a partir do “Conselho Pontifício para a família” (2000); e a “Congregação para a doutrina da Fé”. Todos esses documentos foram construídos na ideia do perigo às famílias que representam os estudos de gênero e defendendo a ideia da existência de uma “Ideologia de Gênero”.

(...) segundo a qual cada um pode escolher sua orientação sexual, sem levar em consideração as diferenças dadas pela natureza humana. Isso tem provocado modificações legais que ferem gravemente a dignidade do matrimônio, o respeito ao direito à vida e a identidade da família. (CELAM, 2007 citado por Miskolci & Campana, 2017, p.728).

Pautando-se no determinismo biológico como a lógica para posicionar-se também contra o movimento LGBTT, invertendo o que os estudos de gênero desenvolveram, principalmente os estudos Butlerianos, como aponta Maciel, Silva e Brabo (2017): “(...)

extrapola a origem e justificação da naturalização das identidades no binarismo de gênero feminino/masculino de matriz heterossexual que, impedindo e aglutinando as inúmeras identidades fluidas em todas as possíveis performances de gênero (...)” (p.8).

Butler critica, nos anos 1990, as limitações do conceito de gênero, questionando o sujeito *Mulher* no feminismo e como os estudos da época estavam baseados no binarismo mulher/homem, sexo/gênero, dando uma nova leitura para essas questões, trazendo sexo como um produto cultural.

Conceitos que passaram a ser trabalhados com conceitos de sexualidades, criando os estudos *Queer*, que conceituam sobre as relações de poder na vida social e desnaturalização das identidades, principalmente daquelas que destoam das expectativas de gênero previamente estabelecidas socialmente. Todos esses conceitos visibilizam as desigualdades e abrem premissas para lutas por direitos.

Visibilidade esta que suscitou a união de opositores aos direitos LGBTT. Para tanto, atualmente

(...) não é apenas a Igreja Católica e as organizações pró-vida que se reúnem em torno de seus preceitos religiosos as únicas instituições que lideram essa cruzada. Organizações evangélicas se uniram à “causa” e em vários países da região tiveram um enorme impacto para impedir o avanço dos direitos sexuais e reprodutivos. Somam-se a esses grupos, outros, os quais apoiam a batalha por razões não apenas religiosas, caso do Programa Escola sem Partido, no Brasil, criado em 2004 como reação às práticas educacionais que seus defensores definem como “doutrinação política e ideológica na sala de aula” e “usurpação do direito dos pais sobre a educação moral e religiosa de seus filhos.” (Miskolci & Campana, 2017, p. 730).

Após a união das forças religiosas e políticas de fundamentação cristã, temos a entrada dessas mesmas na escola por meio do PL nº 867/2015, a “Escola Sem Partido”. Como já mencionamos anteriormente, esse projeto visava impedir a “doutrinação” nas escolas. Entendendo como doutrinação os estudos de gênero, visões políticas fora do eixo direitista e os estudos também ligados à sociologia e filosofia. Todas as formas de inserção de um pensamento crítico foram colocadas como perigosas às futuras gerações. Em sua proposta a “Escola sem Partido” (ESP) tem o objetivo de: “(...) promover mudanças na estrutura jurídica de proteção ao direito à educação, de forma a limitar aprioristicamente a liberdade de ensinar, além de vedar o desenvolvimento de políticas públicas educacionais nos campos de gênero, sexualidade e formação cidadã.” (Ximenes, 2016, p.50).

Uma desvalorização do papel ativo dos alunos, enquanto sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, centro do debate didático educacional das últimas décadas, como também o papel da escola de instrumentalizar seus estudantes com todas as discussões teóricas possíveis, para que eles tenham subsídios para entender a sociedade (na qual estão inseridos) de forma crítica e criar sua própria visão de mundo. Ao invés de vivermos um momento histórico de estímulo a debates sobre a educação, o que tem se “(...) disseminado é o medo e o controle ideológico sobre as escolas e docentes.” (Ximenes, 2016, p.51).

Nos meios midiáticos a proposta da escola sem partido se baseia numa “(...) pretensão de neutralidade [que] é nada mais que a empreitada em busca da manutenção de privilégios sociais, econômicos, políticos e culturais.” (Roseno & Silva, 2017, p.9). A pretensa neutralidade do PL esbarra na fundamentação cristã dos envolvidos com o projeto, como o deputado Magno Malta e algumas autoridades religiosas. Como também nas bases jurídicas da própria construção da educação nacional, logo que

(...) neutralidade não é um valor constitucional, já que é incompatível com a própria definição de estado democrático de direito, que tem no estabelecimento de objetivos políticos, como “construir uma sociedade livre, justa e solidária” e “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação (...)” (Ximenes, 2016, p.51).

A educação brasileira não pode ser compreendida como neutra. Na sua própria estrutura legal, presente na Constituição de 1988, pressupõe alguns valores e princípios, que além de assegurados por lei estão expressos nos pactos internacionais dos quais o Brasil é signatário.

A ESP faz uma confusão entre educação formal, aquela que acontece em instituições oficiais, seguindo um currículo e regras quanto à avaliação, entre outras, para assegurar seu funcionamento e a não formal, que acontece principalmente em comunidade e na família. Ambas as

(...) modalidades de educação informal e não-formal devem ser respeitadas e protegidas pelo Estado, desde que não violem os parâmetros de direitos humanos e a integridade dos educandos. Já a modalidade formal, escolar, deve ser provida pelo Estado, diretamente ou através da regulação da oferta privada, como forma de assegurar a realização dos objetivos públicos na educação escolar. (Ximenes, 2016, p.52).

A *confusão* aparece na proposta como se somente o interesse e valores dos pais e responsáveis pelos/as alunos/as fossem suficientes para compor um currículo escolar em que,

como pressupõe a legislação brasileira, o pluralismo de ideias e concepções é fator essencial para uma educação de fundo democrático.

Nesta proposta da Ideologia de Gênero aparece:

(...) O poder público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos, nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento da sua personalidade, em harmonia com respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero. (Brasil, 2016 citado por Roseno & Silva, p.10).

A ideia de ideologia de gênero limita as propostas que trabalhem sexualidade e educação sexual, enfatizando que famílias são formadas apenas da união de homem e mulher. O trecho acima ainda sugere que o debate de temas relativos à temática de gênero poderá suscitar em crianças um desenvolvimento não natural da sexualidade que, em outras palavras, poderá tornar um estudante homossexual ou até transexual, logo que no projeto é usado o termo identidade biológica de sexo.

Os estudos de gênero *assustam* porque visibilizam indivíduos que a partir de seus corpos questionam e desconstroem “(...) os padrões de naturalidade e normalidade tão caros para a manutenção da heterossexualidade compulsória e para a heteronorma.” (Colling, 2016, p.65). Corpos que performam outras formas de existências, potências de vida que questionam a heteronormatividade, principalmente quando em espaços públicos.

3.3 E a sexualidade tem uma história?

Nas sociedades ocidentais contemporâneas podemos observar um culto ao corpo, com uma série de técnicas e técnicos, visando “(...) manter os corpos jovens e ativos; médicos e psiquiatras, além de conselheiros e orientadores de todo tipo, prescrevem práticas sexuais que consideram adequadas e condenam outras.” (Louro, 2009, p. 29). Antes do período Vitoriano o corpo, agora tão cultuado, não possuía uma posição no centro das questões relativas à sexualidade, mesmo este sendo o espaço da materialização das vivências sexuais.

No Vitorianismo a sexualidade iniciou um processo de se tornar

(...) um (ou a) questão central da sociedade ocidental contemporânea. Em torno de 1860/1870, a sexualidade começou a se transformar numa *questão*. Ela passava a ser objeto de atenção do Estado, da Medicina, das Leis, além de continuar a ser tema da Religião. (Louro, 2009, p. 30).

Pensava-se os corpos a partir da regulamentação das práticas que aumentariam sua produtividade. Nessa inclui-se também práticas sexuais, disciplinando e regulando essas e consequentemente as famílias.

(...) Eles inventavam classificações de sujeitos e de práticas sexuais, passavam a determinar o que era ou não normal, adequado, sadio. Suas ideias tiveram importantes efeitos de verdade, ou seja, passaram a ser tomadas como verdades. Diferenças entre sujeitos e práticas sexuais foram determinadas a partir do olhar de tais “autoridades”. E – é importante notar – algumas dessas ideias têm efeitos muito persistentes. (Louro, 2009, p. 30).

No século XIX a sexualidade era tema cuidado pela igreja e pela filosofia moral. A partir de então, como já mencionado, passou a ser tratada por especialistas, como médicos, filósofos e reformadores morais, tida como uma força avassaladora, que deveria ser controlada e estudada, o que ajudou a criar a noção de importância da sociedade atual ao comportamento sexual. A ordem social em vigência (capitalismo) se apropriou da repressão sexual para se manter e reproduzir.

Contemporaneamente as religiões continuam a influenciar profundamente a sociedade, nas mais variadas dimensões: política, social e pessoal. Temos observado um crescente levante conservador, que conseqüentemente acarreta visões de mundo e de sexualidade cada vez mais repressoras.

Voltando ao período Vitoriano, temos predominantemente a ascensão de homens enquanto estudiosos do corpo e suas práticas. O *saber* era tido enquanto masculino, assim como nos períodos históricos subsequentes:

(...) Não é de se estranhar que as mulheres tenham sido concebidas como portadoras de uma sexualidade ambígua, escorregadia e potencialmente perigosa; nem deve causar espanto que os comportamentos das classes média e alta dos grupos brancos das sociedades urbanas ocidentais tenham se constituído na referência para estabelecer as práticas moralmente apropriadas ou higienicamente sãs. (Louro, 2009, p.30).

Em outros períodos históricos temos uma participação feminina diferente, tanto social quanto sexual. Tomemos a antiguidade clássica como exemplo. A representação feminina parte da imagem de Pandora, descrita como uma bela mulher, mas com a mente de uma cadela, um ser intrinsicamente enganador e incapaz de se controlar. Os homens, no entanto,

na antiguidade são entendidos “(...) como capazes de autocontrole, enquanto as mulheres são vistas como irrefreáveis.” (King, 1998, p.50).

Outra análise da sexualidade deste período parte dos manuais sexuais, em que alguns críticos “(...) vinculavam sua posse à gula, alcoolismo e sexo pago, como prova da ausência de uma virtude no mundo antigo, a moderação.” (King, 1998, p.48); um dos primeiros é atribuído a Astianassa, servo particular de Helena de Troia. Nele havia descrição de posições sexuais.

Esses não foram os únicos manuais encontrados, havia também os com instruções médicas:

(...) Existe uma longa tradição que atribui manuais de sexo a parteiras. Os autores homens do cânone médico mostram completa descrença em relação aos aspectos médicos de tais obras, Plínio por exemplo afirma que Laís e Elefântis, discordavam de suas recomendações para produzir o aborto, enquanto uma dizia que medidas especiais conduziam à fertilidade, a outra dizia que elas causavam esterilidade. O principal texto sobre parto subsiste desde a Antiguidade, Ginecologia, de Soranos, concerne mais produto final do que ao processo. Outras obras médicas focalizavam mais a fertilidade do que o prazer. Os textos de Hipocráticos dos séculos IV-V a. C aconselham intercurso como terapia para as doenças das mulheres, para molhar o útero. Também aqui existe uma assimetria de gênero básica, já que, enquanto os homens também são aconselhados a equilibrar a sua alimentação, bebidas e exercícios, a fim de manter a saúde, a saúde da mulher é dominada pela função sexual. (King, 1998, p.51).

Na maior parte das referências encontradas sobre as mulheres: “(...) a imagem dominante da mulher na cultura clássica é a do campo a ser arado e semeado. Isso combina com as características de desigualdade, penetração e objetificação das mulheres.” (King, 1998, p.56).

Mesmo vistas com tanta desconfiança algumas mulheres conseguiam exercer um papel diferente. As Hetárias, descritas como prostitutas de luxo, nos séculos III e IV na Grécia, eram bastante valorizadas socialmente a ponto de transitarem em espaços públicos, espaços estes que para a época eram considerados exclusivamente masculinos.

As Hetárias eram “(...) cortesãs que provinham da camada social humilde, aprendiam desde cedo as artes sociais. Por isso, era raro uma Hetária malsucedida. Muitas exerceram influência política quando seus amantes eram homens ligados ao poder.” (Cabral, 1995 citado por Costa, 2009, p.22). Elas também participavam de “banquetes” na presença da classe de políticos influentes e filósofos, outro ambiente ao qual as mulheres comuns não tinham acesso, principalmente por parte desses banquetes convergir em orgias.

Voltando ao Vitorianismo, a “(...) Igreja Católica, que se consolidava, fazia aliança com os nobres convertidos ao cristianismo, levando o povo com eles” (Ribeiro, 2005, p.5). Outro fator importante é a instauração da culpa e a sua correlação com o medo de ir para o inferno, assim a sexualidade e o sexo assumem um papel de destaque, dentre os pecados puníveis com o fogo do inferno.

Criou-se uma divisão, como comenta Ariés (1983), entre os pecados em grandes cinco categorias: os contra Deus, os contra a vida do homem, contra seu corpo, contra os bens e as coisas e por fim os da palavra.

Temos que ressaltar ao que se refere ao pecado contra o corpo (contra a carne). Nele encontramos alguns subgrupos: os prostitutos, os adúlteros, os moles – termo que se

aproxima do que hoje chamaríamos de passividade, de maneira pejorativa. Outras referências encontradas tratam da mulher, logo que foi ela que trouxe o pecado para o mundo.

(...) como vemos os pecados sexuais são colocados, logo após os homicídios e antes dos pecados contra a propriedade, se admitirmos, como parece provável, que a enunciação de São Paulo, está bem graduada. Havia, a partir de então, uma moral sexual, pecados contra o corpo, devidos ao uso ou ao abuso das inclinações sexuais, dir-se-á concupiscência. (Ariés, 1983, p.52).

Essa moral sexual deixa bem claro seu posicionamento quanto à homossexualidade, tornando-a abominável e proibida, ao mesmo tempo em que se criam vários outros dogmas como a virgindade, tanto masculina quanto feminina, admitindo-se vivências sexuais apenas no casamento.

Nessa moral fixa-se a ideologia do cristianismo, mesmo antes da sua total ascensão, colocando a heterossexualidade e a procriação no centro e também como uma situação privilegiada.

Ainda temos, nas palavras de São Paulo: “O casamento, em seu entender, embora ele prefira que quando puder, a pessoa se abstenha dele, é um meio legítimo de satisfazer uma concupiscência que não se consegue dominar: é melhor casar que arder.” (Ariés, 1983, p.53).

A repressão sexual iniciada no período acima teve seu apogeu no século XIX, mesmo com todas as transformações da sociedade com o advento e expansão do capitalismo industrial, que de certa forma se serviu destas repressões para normatizar e controlar a grande massa de trabalhadores se baseando em “(...) padrões e normas negativistas, e restritivas, que sustentavam o controle sexual pregado pela moral médica: católicos, protestantes, médicos,

educadores, todos se aliavam para normatizar as atitudes e comportamentos sexuais através de postulados pseudocientíficos.” (Ribeiro, 2005, p.7).

Retomando as análises, a sexualidade historicamente construída foi modelada a partir de duas preocupações centrais à nossa subjetividade (quem e o que somos?) e com a sociedade, e nessas preocupações com o corpo e suas potencialidades.

Essas preocupações tornaram a sexualidade uma obsessão, principalmente antes da primeira Guerra Mundial, pois levaram à procriação planejada dos melhores indivíduos, um incentivo ao racismo.

No processo histórico da sexualidade desde a repressão do período vitoriano até o ativismo político das décadas de 70 e 80, alguns marcadores sociais sempre estiveram permeando a maneira como a sociedade vivencia e entende a sexualidade. Dentre esses marcadores temos três elementos centrais: classe, gênero e raça. Focaremos mais em gênero.

No que diz respeito à classe, Foucault (citado por Weeks, 2001, p.55) argumenta que a própria ideia de sexualidade

(...) como um domínio unificado é essencialmente uma ideia burguesa, desenvolvida como parte da autoafirmação de uma classe ansiosa para diferenciar a si mesma da imoralidade da aristocracia e da promiscuidade supostamente irrestrita das classes inferiores. (Weeks, 2001, p.55).

A ligação de classe com a sexualidade reflete na forma como as diferenças sociais se aplicam em relação ao tema, as relações de classe são vivenciadas por homens e mulheres, numa relação de poder, que os estudos de gênero têm demonstrado a partir do movimento feminista, que está abrindo espaço para questionamentos sobre os papéis de homens e mulheres na sociedade.

O elemento raça tem relação a como a sociedade olha para os não brancos, caracterizando-os como inferiores, proliferadores de doença e luxúria. Esses marcadores representam como é complexa a relação entre as forças que modelam as atitudes e comportamentos sexuais.

A análise das relações de poder em torno da classe, do gênero e da raça demonstra a complexidade das forças que modelam as atitudes e o comportamento sexual. Essas forças, por sua vez, abrem o caminho para o desenvolvimento de identidades sexuais diferenciadas. (Weeks, 2001, p.61).

E ainda:

Tudo que aprendemos sobre a história da sexualidade nos diz que a organização social da sexualidade nunca é fixa ou estável. Ela é modelada sob circunstâncias históricas complexas. Na medida em que entramos no período conhecido como pós-modernidade, é provável que vejamos uma nova e radical mudança nos modos como nos relacionamos com nossos corpos e com suas necessidades sexuais. (Weeks, 2001, p.80).

As mudanças ocorridas no século passado, principalmente as que começaram a acontecer na década de 1960, trouxeram reflexos no modo de vida atual, abrindo espaço para uma visão mais liberal da sociedade.

Na década de 1960 houve uma dissociação entre sexualidade e reprodução biológica, com o desenvolvimento de métodos contraceptivos hormonais e com a epidemia de HIV, nos anos de 1980, mas os estudos sobre sexualidades sofreram um aumento expressivo com o

advento dos estudos de Gênero. Ambas as áreas estabelecem uma relação íntima e o desenvolvimento está ligado a movimentos sociais, como o Feminismo e os Movimentos LGBT.

O debate teórico acerca da sexualidade tem sido marcado pelo enfrentamento entre duas posições: o essencialismo e o construtivismo social. A primeira parte da convicção de que há algo inerente à natureza humana, já inscrito nos corpos desde o nascimento, uma forma de instinto.

Já o construtivismo social busca problematizar a universalidade desses instintos sexuais, com o foco na argumentação da existência de formas culturalmente específicas que “(...) envolvem contatos corporais entre pessoas do mesmo ou de sexos diferentes, ligados ou não à atividade reprodutiva, que podem ter significados radicalmente distintos entre culturas ou mesmo entre grupos populacionais de uma determinada cultura.” (Heilborn, 1999, p.9).

O sexo não se restringe apenas às questões de foro reprodutivo, é permeado de convenções sociais e culturais. Seguindo nesse sentido as ciências sociais buscam:

(...) O esforço relativizador das ciências sociais busca, então, problematizar uma série de crenças arraigadas no senso comum ou entre especialistas, que reificam determinados comportamentos e identidades sexuais. Em geral, estes desconsideram o lento e complexo processo de aprendizagem sociocultural, permeado pelas marcas de gênero que modelam as representações e práticas no campo da sexualidade. (Heilborn, 1999, p.11).

Os estudos sobre sexualidade ampliaram-se exponencialmente após 1980. Com o surgimento do HIV muitos desses estudos objetivavam os comportamentos e práticas sexuais para um fim epidemiológico. Mesmo sendo importantes para chamar a atenção de alguns

aspectos da sexualidade, “(...) por outro lado contribuíram para que ela terminasse por ser, com frequência, associada à concepção, além de redutora e racional, biologizante e naturalizada da sexualidade (...)” (Loyola, 1999, p.31).

Os estudos com um enfoque diferente eram os feministas, pautados na desnaturalização, revisitando as ciências sociais, facilitando novas investigações. “Não existe abordagem unitária da sexualidade nas ciências sociais, e a pluridisciplinaridade ou a polissemia que a caracteriza como objeto de estudo deve ser entendida como uma tentativa de articulação entre abordagens de diferentes níveis.” (Loyola, 1999, p.32).

Mesmo a sexualidade é relegada a um segundo plano dentro de algumas abordagens. Temos a antropologia, que a tomou como uma forma de pensar o social e a sociedade, mas é na medicina que este tema tem mais foco. Esses estudos a unificam como um instinto biológico voltado para a reprodução. “(...) A sexualidade é assim identificada com genitalidade e heterossexualidade (...)” (Loyola, 1999, p.33).

É nesse cenário que surgem duas tendências: a construtivista¹⁰-autonomista, que trabalha com vivências e práticas de sexualidade tidas como não convencionais ou periféricas (feminina, homossexual, bissexual); e a construtivista-relacional, repensando as relações entre sexualidade e aqueles domínios sociais a que esteve historicamente ligada.

Outra desnaturalização observada é da relação sexualidade/gênero e sexo, “[...] da atribuição de papéis sociais e de características psicológicas aos dois sexos em função de suas diferenças biológicas e da forma como participam do processo reprodutivo.” (Loyola, 1999, p.34).

¹⁰ Construtivistas neste texto são consideradas teorias que se preocupam em construir e reconstruir a sexualidade, desvinculando-a do essencialismo.

Repensar as relações entre os sexos, a sexualidade e a reprodução biológica e social é, assim, repensar as relações de dominação de um sexo sobre o outro e toda a estrutura de relações sociais montada a partir dessa relação. Fazer emergir a sexualidade dessas relações, e como fazê-lo, a partir de um pensamento que tem como base inconsciente as diferenças entre os sexos: eis um problema e um desafio que se colocam para as ciências sociais. (Loyola, 1999, pp.34-35).

A relação sexo e amor se torna também um aspecto problemático, as relações afetivas são marcadas pela hierarquia que perpassa as relações entre os gêneros e o mesmo ocorre com a sexualidade x sentimentos. O que antes era extremamente privado ganha maior externidade após o surgimento do HIV, ganhando mais força discursos que procuram enquadrar o sexo “bom”.

(...) As representações epidemiológicas da sexualidade difundidas por um certo número de suportes públicos, no quadro das mediações ligadas à prevenção da Aids, não só conferiram uma nova legitimidade ao falar da sexualidade no público e no privado, como trouxeram de volta a oposição entre o bom sexo e o mau sexo, que subentendem a oposição moral entre o bem e o mal. (Loyola, 1999, p.35).

Sexualidade se tornou um tema bastante polêmico com o passar do tempo. Os estudos mais recentes buscam um tratamento mais naturalizador, desmitificando os corpos e nas mais diversas expressões. Temos também que pontuar que cada época e cada sociedade tratava distintamente das questões relativas à temática.

Podemos pontuar que o nosso entendimento de sexualidade parte da compreensão, como trata Ribeiro (2005), da mesma como

(...) um conjunto de fatos, sentimentos e percepções vinculadas ao sexo ou à vida sexual. É um conceito amplo, que envolve a manifestação do impulso sexual e o que dela é decorrente: o desejo, a busca de um objeto sexual, a representação do desejo, a elaboração mental para realizar o desejo, a influência da cultura, da sociedade e da família, a moral, os valores, a religião, a sublimação, a repressão. (p.1).

A partir desse referencial de estudo podemos concluir que a sexualidade não é fixa, é fluida, modificando-se conforme a sociedade e cultura, entre outros fatores históricos. E para pensá-la de maneira mais ampla devemos levar em consideração todos esses aspectos.

Na próxima seção apontaremos o caminho metodológico, os atores e as atrizes desta pesquisa, como ela foi realizada e onde foi realizada.

3 METODOLOGIA

Nesta seção trataremos dos caminhos metodológicos que constroem esta pesquisa. Na primeira parte apresentaremos a linha metodológica seguida e os dados preliminares, seguindo teremos a análise dos dados colhidos nas entrevistas e nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas participantes.

Metodologicamente a pesquisa foi inserida dentro de uma abordagem qualitativa, utilizando a educação e o ambiente natural da escola como fonte direta de dados e fenômenos, sendo assim, estudamos as relações escolares em seu contexto histórico. Partimos da definição de pesquisa qualitativa como aquela que “(...) envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. (Lüdke & André, 1986, p.13).

Os participantes são, tanto quanto o pesquisar, importantes para este tipo de investigação. Desta forma há a necessidade de uma interação de ambas as partes envolvidas (pesquisador-pesquisados) como também ressaltar a não neutralidade da pesquisa. Os temas e a bibliografia utilizada sugerem a posição e os interesses da investigadora.

Desta forma os pesquisadores podem refletir sobre as práticas educativas, reformulando e analisando as diversas formas metodológicas e a complexidade educacional, não só analisando superficialmente os dados sobre a temática. E ainda, como para Lankshear e Knobel (2008) “(...) supõe que, para entender o mundo, precisamos concentrar-nos nos contextos – o que, diversamente, envolve prestar atenção à história, à temática, ao uso da linguagem, aos participantes de um evento em especial, a outros acontecimentos que ocorram ao mesmo tempo (...)” (p.35).

Dentro dessa abordagem metodológica, o projeto caracteriza-se como um Estudo de Caso que termina por

(...) realçar um caso apenas, para, com aprofundamento mais intenso, descobrir dinâmicas e estruturas que poderiam ocorrer também em outros casos (...) tendo em vista que a perspectiva é levantar regularidades, recorrências que permitam estruturar ordenadamente fenômenos. (Demo, 2010, p.157).

Esse estudo enfatiza a interpretação do contexto investigado e as características descritivas do local:

(...) a análise é feita em função das características específicas da região em que se localiza a escola, levando também em conta a história da escola e a sua situação geral no momento da pesquisa: recursos materiais e humanos, estrutura física administrativa etc. (André & Ludke, 1986, p.19).

Escolhemos esta metodologia, pois o “(...) interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.” (Lüdke & André, 1986, p.17). Os dados que foram coletadas no trabalho são únicos, fazendo parte as relações escolares das escolas pesquisadas e as práticas observadas. A metodologia e a temática escolhidas se relacionam com as transformações na forma de existir e pensar a existência, como observa Paraíso (2014):

(...) Não podemos mais pesquisar do mesmo modo que, em outros tempos, investigamos em educação e em currículo. Por isso, em nossas pesquisas, ampliamos nossas categorias de análise que deixaram de priorizar apenas classe social e passaram a atentar e a operar com questões de gênero, sexualidade, raça/etnia, geração, idade, cultura, regionalidade, nacionalidade, novas comunidades, localidades, multiculturalidade etc. (p.29).

Assim, pensando sobre essas novas temáticas que incidem sobre o espaço escolar e as relações que ali são construídas, nosso estudo foi realizado em três escolas da rede pública de ensino de dois municípios do interior paulista, com o Ensino Fundamental ciclo I (de 1º ao 5º ano), onde se desenvolveram as etapas de pesquisa, focando nas equipes gestoras, que neste caso são compostas de direção, vice-direção (Assistente de direção) e coordenação pedagógica.

As etapas de pesquisa foram distribuídas da seguinte maneira: a) a ampliação do repertório bibliográfico; b) entrevistas semiestruturadas e c) análises dos documentos que norteiam o trabalho na escola, como Regimento e Diretrizes Curriculares Municipais.

3.1 Análises iniciais das entrevistas

3.1.1 Participantes

Nesta pesquisa todas¹¹ as participantes são mulheres e fazem parte da rede municipal de ensino de dois municípios do interior paulista. Elas foram convidadas a participar, pois, além de trabalhar com o ensino fundamental (Ciclo I de 1º a 5º ano), ao serem contatadas se

dispuseram prontamente a participar. No caso das escolas 1 e 2, que pertencem ao mesmo município, o acesso foi mais fácil por serem da mesma rede em que a pesquisadora exerce função docente, quando da negativa de outras escolas e, por ser uma cidade pequena, fez-se necessária a inclusão de mais uma cidade, assim chegamos à escola 3.

As solicitações para participação foram feitas pessoalmente, em que foi explicada a proposta e os objetivos da pesquisa. As gestoras que aceitaram participar foram bastante solícitas, mesmo esta sendo uma temática “cabeluda”, como explícito no comentário de uma delas durante a primeira aproximação.

As gestoras que aceitaram participar desta pesquisa têm em média dez anos de magistério, sendo que a que trabalha há mais tempo tem dezenove (19) anos e a com menor tempo seis (6) meses. Para melhor visualização, no quadro 1 temos elencadas todas as informações iniciais do Roteiro de Entrevista (apêndice A).

Quadro 1. *Informações iniciais das participantes.*

	P1	P2	P3	P4	P5
Função	Vice-diretora	Coordenadora	Diretora	Coordenadora	Assistente de direção
Titulação	Pedagogia e Letras	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia e Matemática	Pedagogia
Tempo no magistério	19 anos	18 anos	10 anos	15 anos	7 anos
Tempo na gestão	5 anos	5 anos	5 anos	10 anos	6 meses
Carga Horária	40 horas semanais	30 horas semanais	30 horas semanais	30 horas/40 horas	40 horas
Trabalha em mais de uma instituição	Não	Não	Não	Sim	Não
Religião	Católica	Católica / Espírita	Católica	Espírita	Católica

¹¹ Escolhemos usar o feminino para se referir às participantes, pois todas são mulheres, assim intencionalmente preferimos generalizar desta forma. (Nota da pesquisadora)

Estado Civil	Casada	Solteira	Casada	Divorciada	Casada
Idade	38 anos	37 anos	33 anos	43 anos	39 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao observarmos o quadro nº 1, com os dados pessoais das entrevistadas, as gestoras de três escolas, notamos que todas possuem graduação em Pedagogia e duas delas também se graduaram em Matemática e Letras.

As histórias das trajetórias profissionais também são próximas, logo que as participantes trabalharam em média 10 anos em sala de aula, como professoras do Ensino Fundamental I e II. Suas atividades profissionais foram iniciadas no final da década de 1990, o que fez com que acompanhassem a ascensão da legislação educacional e criação das principais políticas, pois estavam em atuação ou em formação quando das principais mudanças.

3.1.2 Local de pesquisa

As entrevistas foram colhidas nas escolas das quais as participantes são gestoras, estas atendem crianças de 6 a 11 anos de idade, ensino fundamental ciclo I (do 1º ao 5º ano). Essas escolas variam em densidade populacional, variando de 200 (E.M.D.W.B) a 600 crianças (E.M.P.F.F.C.). Sua clientela é composta por crianças de bairros periféricos, atendendo comunidades carentes social e economicamente.

Os dados iniciais podem ser observados no Quadro 2:

Quadro 2. *Dados gerais das escolas.*

	Escola 1	Escola 2	Escola 3
Nome	E. M. E. F. J. A. C.	E. M. E. F. D. W. B	E. M. P. F. F. C.
Bairros Atendidos	Jardim Santa Maria e Teisuke Kumassaka, Comerciantes, Ulisses Guimarães, José Dias dos Santos e zona rural.	Lins V, Lins VI e VII, Jardim Bandeirantes, Jardim União, Jardim Primavera e São João.	Parque Industrial, Vila Itália, Boa Vista, Jardim Aeroporto e São Deocleciano.
Quantidade de crianças atendidas	280 alunos	200 alunos	600 alunos
Quantidade de funcionários	48 funcionários	30 funcionários	43 funcionários

Fonte: Elaborado pela autora.

Observando os dados das escolas 1 (E.M.E.F.J.A.C.) e 2 (E.M.E.F.D.W.B), principalmente o quadro de funcionários, temos uma discrepância em relação à escola número 3 (E.M.P.F.F.C.) se comparados os números de alunos. Isso acontece porque as duas primeiras pertencem ao mesmo município, com um regime de trabalho e quadro de funcionários que inclui cargos como Tutor de Classe, responsável pela adaptação de planos de aula e currículo, bem como a aplicação de atividades para alunos com deficiência, em sala de aula comum.

O regime de trabalho também é diferenciado. Todos os profissionais de cargo técnico trabalham seis (6) horas diárias, mesmo aqueles em que contratualmente seu cargo prevê quarenta (40) horas semanais. Isso se deve a um decreto municipal que instituiu essa carga horária, por esse motivo os cargos de função técnica acontecem em turnos dobrados.

Quanto à nomenclatura dos cargos, há similaridade de função com denominações diferentes, como no caso de vice-direção e assistente de direção.

3.2 Tratamento dos dados

Para esta pesquisa optamos por utilizar a “Análise de Conteúdo” para interpretar os dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas com as gestoras do ensino fundamental ciclo I (1º ao 5º ano). Essa técnica “(...) consiste em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto para medir o peso relativo e atribuí-lo a um determinado assunto pelo seu autor.” (Chizzotti, 2006, p.114). Assim os dados são analisados da maneira mais imparcial possível, logo que as unidades de significado estão contidas nas próprias entrevistas, como é o nosso caso. Neste sentido Chizzotti (2006, p.114) continua:

(...) É um tipo de análise da comunicação que se pretende garantir a imparcialidade objetiva, socorrendo-se da qualificação das unidades do texto claramente definidas, para gerar resultados quantificáveis ou estabelecer a frequência estatística da unidade de significado. (Chizzotti, 2006, p.114).

A frequência na qual aparecem termos e ideias é utilizada para se atribuir significado, analisar textos, documentos e entrevistas. A sistematização constante dos dados faz com que o pesquisador apreenda os sentidos “(...) e significados, patentes ou ocultos, que podem ser aprendidos por um leitor, por meio de técnicas sistemáticas apropriadas.” (Chizzotti, 2006, p.115). É atribuído um sentido, como no caso desta pesquisa, às falas das gestoras no que tange aos Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade.

Assim aprendemos sobre o conteúdo das entrevistas ao decompô-las, para que revelem sutilezas contidas em um texto. “Os fragmentos podem ser palavras, termos ou frases significativas de uma mensagem.” (Chizzotti, 2006, p.115).

Neste procedimento retiram-se palavras-chave, termos, categorias, fragmentos sutis que indicam a constância das mesmas, conhecidas como unidades elementares e estas são decompostas “(...) a fim de agrupá-las em categorias ou classes e, ao final, alcançar os

significados inscritos em um texto.” (Chizzotti, 2006, p.116). Conseguimos aqui criar sete (7) categorias, extraídas das entrevistas das gestoras, relacionadas com formação profissional, o trabalho em gestão, bem como com a temática central da pesquisa: Direitos Humanos, gênero e sexualidade.

Para chegarmos às categorias passamos por diversas leituras da transcrição das entrevistas coletadas, sem perder de foco que “(...) as intenções, pressões, a conjuntura, a ideologia que condicionam a produção da mensagem, em um esforço para articular o rigor objetivo, quantitativo, com a riqueza compreensiva qualitativa.” (Chizzotti, 2006, p.117).

(...) O critério fundamental da análise de conteúdo é o fragmento singular do texto: a palavra, termo ou lexema, considerando-os como a menor unidade textual e, como tal, passível de se analisar a frequência com que aparecem no texto, a fim de se estabelecer correlações significativas entre as unidades e extrair conteúdo relevante da mensagem. (Chizzotti, 2006, p.117).

As palavras estão reunidas em torno de categorias, “(...) um conceito atribuído, um agrupamento de palavras ou a um campo de conhecimento, em função da qual o conteúdo é classificado, quantificado, ordenado ou qualificado.” (Chizzotti, 2006, p.117).

Ao sistematizar as entrevistas das gestoras conseguimos elencar as seguintes categorias, analisadas descritivamente no próximo subitem.

Quadro 3. *Categorias de análise.*

Categoria	Subcategorias	Enunciação
Formação Pessoal/Profissional	Trabalho efetivo, busca por novas oportunidades, trabalho em várias instituições de forma sequencial, formação superior durante os anos 1990.	“(…) assim uma sucessão de entra e sai, de concursos aí, eu estou com os dois cargos aqui faz quatro anos (...)” (P 1).
Políticas Públicas	Conjunto de ações administrativas, orientações, incoerência com a realidade.	“Gestão educacional? Eu acho que é estar assim direcionando o trabalho na escola, pensando juntos os caminhos que a escola deve fazer para melhorar (...)” (P 3). “(…) essa parte de organização administrativa junto ao pedagógico, pra mim, eu entendo como uma política educacional”. (P 1).
Atuação da gestão	Parceria de todos na escola; Gestão democrática; direciona e gere o trabalho na escola.	“(…) é toda comunidade que tem que agir junto, sozinho uma direção não tem sucesso, pro meu ver sozinho nenhum gestor consegue sucesso, ele depende dos funcionários, ele depende dos professores, ele depende da colaboração da família e ter esse olharzinho de equilíbrio aí, pra que haja um bom senso entre todos.” (P 1).
Documentação das escolas	Defasada, em reformulação, não trata da temática.	“(…) A escola possui um PPP, mas ele está totalmente defasado. (P 2).
Direitos humanos	Tratamento superficial na escola, respeito ao direito do outro.	“Eu tenho que partir do princípio do respeito da igualdade dos direitos (...)” (P 1).
Gênero	Não existe um trabalho com a temática.	“(…) não existe um projeto só para estas temáticas” (P 2).
Sexualidade	Complicado de tratar, não é trabalhado de forma específica. Escolha de cada um.	“(…) então é complicado de falar sobre.” (P 1).

Fonte: Elaborado pela autora.

3.2.1. Análise das categorias

Quadro 4. *Primeira categoria – Formação Pessoal e Profissional.*

Categoria	Subcategorias
Formação Pessoal/Profissional	Concurso
	Processo Seletivo

Fonte: Elaborado pela autora.

(...) dei aula em vários lugares, escolas particulares e escola da prefeitura. Em 2007, peguei uma sala pelo processo seletivo na prefeitura de Promissão, mas aí fui chamada do concurso em Cerqueira César, fui trabalhar lá, ficando quase seis anos. (P2 – Apêndice F).

A categoria “Formação Pessoal e Profissional” foi criada a partir das respostas à primeira questão do Roteiro de Entrevista (Apêndice A). Nela as participantes falaram de maneira sucinta sobre as suas trajetórias profissionais na educação. Em todas as cinco entrevistas obtidas os termos constantemente mencionados foram “Concurso” e “Processo Seletivo”. As participantes passaram em média por quatro concursos/processos seletivos em busca de melhores condições de trabalho enquanto docente e é neste sentido que analisamos esta primeira categoria.

O trabalho docente se transformou e se especializou, sendo compreendido como uma profissão “(...) que se organiza para dar conta do ensino nas escolas, entendendo o ensino como atividade intencional de transmissão de elementos culturalmente valorizados (...)” (Jacomini & Penna, 2016, p.177). Para tanto se fazem necessárias condições de trabalho, logo que uma formação adequada é exigida.

As condições de trabalho docente deixam clara a desvalorização social e financeira dos professores/as no Brasil, mesmo que as políticas criadas para a área após 1990

trouxessem no corpo das suas leis os termos “valorização do magistério” como uma das condições para a melhoria da qualidade da educação nacional. As políticas educacionais instituem, nesse sentido, a criação, pelos estados e municípios, de planos de carreira docente, seguindo as orientações da Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB) (Lei 9394/1996), estabelecendo que:

(...) estatutos e planos de carreira devem garantir o ingresso no magistério por concurso público, o aperfeiçoamento profissional, inclusive com licença remunerada, piso salarial, a progressão na carreira baseada na titulação e na avaliação de desempenho, uma carga horária que contemple período reservado a estudos, planejamento e avaliação, além de condições de trabalho. (Jacomini & Penna, 2016, p.178).

Com base nas orientações das políticas públicas, como na mencionada acima, que propõe melhoria nas condições de trabalho, observamos que conscientemente ou não as gestoras participantes traçaram suas trajetórias profissionais buscando redes educacionais que contemplassem o maior número dessas orientações da LDB: plano de carreira, condições de trabalho, piso salarial etc. Contextualiza-se que a formação acadêmica e início de atuação das mesmas se deram na década de 1990, período que entre outros foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), fundo este em que se destinava cerca de 60% dos recursos para remuneração dos profissionais do magistério. Mesmo que não tenha sido implementado de pronto, sua regulamentação incitou a criação de planos de carreira para a docência.

Ao regulamentar a educação e seu funcionamento o “(...) Estado transformou o professor em funcionário especializado, e o próprio professor passou a fazer uso desse

aparato para se constituir como tal ou mesmo, para reivindicar seus direitos, como salário, carreira, aposentadoria.” (Jacomini & Penna, 2016, p.182).

Essas regulamentações na educação são consequências da necessidade de adequação das políticas nacionais com as orientações de organizações internacionais que financiavam a mesma, criando metas e propostas de mudança do rumo da educação nacional.

Essas mudanças no trabalho docente ainda refletem atualmente na educação, logo que muitas delas avançaram com a precarização das condições de trabalho, estrutura física e tantos outros aspectos do trabalho dentro de sala de aula. Na pesquisa observamos isso ao constatar as constantes trocas de rede de ensino, por meio de processos seletivos e concursos públicos. A valorização do trabalho docente e a melhoria da qualidade da educação não se efetivaram, principalmente pelo contexto capitalista crescente em que o Brasil estava submerso no período de redemocratização.

Todas essas políticas educacionais criadas nesse período estavam sob o julgo da “(...) flexibilização das relações mercantis e pela existência de um mercado financeiro transnacional.” (Jacomini & Penna, 2016, p.183). A valorização docente se encontrava num contexto econômico e social adverso. Mesmo com as políticas propondo um cenário diferente, a remuneração docente não correspondia à formação exigida, as expectativas sociais quanto à qualidade do ensino recaíram sobre os/ as docentes. Perda do controle sobre o trabalho, a perda de autonomia e por fim as constantes avaliações externas que quantificam o ensino nem sempre levando em consideração o contexto escolar.

Nas categorias 2 “Políticas Públicas” e 3 “Atuação da gestão” encontramos algumas similaridades nas falas, inter-relacionando as próprias atuações como gestoras e as políticas públicas da educação, como conjunto das ações que norteiam o trabalho do gestor/a e da escola de modo geral, mesmo que essas não estejam ligadas à realidade das comunidades. Nos quadros temos elencadas as subcategorias esboçadas nas falas das participantes.

Quadro 5. *Segunda categoria – Políticas Públicas.*

Categoria	Subcategorias
Políticas Públicas	Conjunto de ações administrativas
	Orientações que norteiam o trabalho na escola
	Incoerência com a realidade

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 6. *Terceira categoria – Atuação da gestão.*

Categoria	Subcategorias
Atuação da gestão	Parceria de todos na escola
	Gestão democrática
	Direciona e gere o trabalho na escola

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir debateremos as questões encontradas pelas falas das participantes, iniciando pela gestão e compreensão da mesma, bem como gestão democrática automeada administrativa e brevemente uma discussão sobre o histórico do desenvolvimento das políticas educacionais em gestão.

Partindo do princípio de que a gestão escolar na figura dos/as gestores/as deve conhecer as políticas que pensam e orientam seu trabalho e os limites reais de atuação no cotidiano escolar, temos também como ponto de partida um arcabouço teórico-crítico para gestão escolar, acreditando que essa deveria ser construída como um “(...) ato político a serviço da transformação social” (Abdian, Nascimento, & Silva, 2016, p.468).

Em um entendimento relativamente novo de gestão que saia da compreensão anterior que igualava (salvo as devidas proporções) o “(...) processo pedagógico ao fabril.” (Abdian, Nascimento, & Silva, 2016, p.468), principalmente no que se refere à gestão.

Ao se distanciar da lógica fabril a educação passou a ter a possibilidade de ser um espaço de participação popular, tendo também a “(...) possibilidade de decisões mais autônomas, articuladas às necessidades locais.” (Werle, 2008, p.80).

A mudança de paradigma da lógica fabril para a democrática “(...) rompeu teoricamente com a ideia da semelhança entre as organizações (...)” (Abdian, Nascimento, & Silva, 2016, p.471). Tais mudanças não teóricas não transformaram de imediato o ambiente escolar, mas trouxeram novos modos de se pensar a gestão e as políticas públicas. Mesmo as teorias que primavam pela democracia na educação não se configuravam em saídas mágicas para os problemas enfrentados dentro da escola, no entanto criaram debates.

As problematizações oriundas do debate construído durante a redemocratização apontaram alguns caminhos, que trouxeram resultados positivos. Para Abdian, Nascimento e Silva (2016, p. 472): “(...) A mudança paradigmática aconteceu no bojo do processo de redemocratização da sociedade e a acompanharam conquistas legais e históricas, sobretudo a afirmação da gestão democrática como princípio da educação básica.” Essas políticas públicas subsequentes foram construídas e direcionadas de forma que o ideal democrático estivesse inscrito em todos os instrumentos legais, mesmo que de forma prática sua aplicação estivesse a algumas décadas de distância e ainda enfrentando resistência em vários níveis nos sistemas educacionais.

Esse cenário é exposto por Abdian, Nascimento e Silva (2016, p.472):

Em termos de diretrizes políticas para os sistemas e para as escolas, vivenciamos contradição explicitada por ênfase ao alcance de resultados, sendo incentivados mecanismos de meritocracia e competitividade, imprimindo à gestão perfil gerencialista e, ao mesmo tempo, possibilidades democráticas vivenciadas na eleição de diretores, conselhos municipais e escolares, com a participação da

comunidade nos processos de tomada de decisão. (Abdian, Nascimento, & Silva, 2016, p.472).

A perspectiva da democracia tornou possível outras experiências em nível de gestão educacional. A comunidade adentrou a escola com toda a sua complexidade e a participação assegurada em lei, provocando todo um movimento de autonomia. Mas como Werle, Thum e Andrade (2008, p.82) observam:

A autonomia é, portanto, uma real possibilidade, mas há que avançar, explorá-la, desenvolvê-la. Não é, entretanto, nem por meio de omissões e de desconsiderações de tais espaços, nem por intermédio de processos mecânicos, autoritários ou reduzidos a decisões de um pequeno grupo que estaremos reinterpretando, dando corpo à autonomia no âmbito da educação (...). (Werle, Thum, & Andrade, 2008, p.82).

A autonomia em educação foi acrescida pelo processo de descentralização, com a questão da democratização da escola pública, um tema pensado e debatido no Brasil desde os anos 1970, com grandes conquistas teóricas em torno da temática, principalmente com a universalização da Educação Básica, concretizada por força de movimentos sociais após 1985 no país e, especialmente na década de 1990, houve uma

(...) ampliação do conceito de educação básica que se verifica na atual Carta Magna é a legitimação da ampliação do direito à educação. O entendimento do Constituinte de que a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio

constituem a educação básica preconiza que esta é o mínimo a que todos os cidadãos deveriam ter acesso. (Oliveira, 2001, p.101).

Às Leis seguintes, seguindo essa diretriz que preconiza a obrigatoriedade da educação básica, mas com ênfase e investimentos no Ensino Fundamental, é incorporada a luta pela educação no país, o esforço pela garantia da qualidade, já que houve o movimento para colocar todas as crianças dentro da escola, sendo essa um direito assegurado por leis e respaldado por essas mesmas leis. O direito à escola de qualidade começou a ser debatido sob a ótica de uma gestão democrática e essa como condição essencial para a qualidade. “A Luta pela democratização da educação básica, então, assume o aspecto de ampla defesa do direito à escolarização para todos, à universalização do ensino e à defesa de maior participação da comunidade na gestão da escola.” (Oliveira, 2001, p.101).

Essa mudança de foco para uma gestão democrática com a participação de todos os agentes educacionais e comunidade requer uma mudança também de paradigmas e elementos estruturais com políticas públicas que prezem e respaldem a descentralização dos sistemas educacionais.

Compreendendo sistemas educacionais a partir da visão de Saviani (apud Oliveira, 2001), “(...) significa uma ordenação articulada de vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina.” E que é resultado “(...) da atividade sistematizada; e a ação sistematizada é aquela que busca intencionalmente realizar determinadas finalidades.”

Pensando os sistemas educacionais brasileiros de uma maneira histórica e a descentralização do ensino no Brasil, Oliveira (2001) aponta que seu início foi no século XIX, no ato adicional de 1834, marcando a ampliação dos poderes em detrimento do central ao local. Essa discussão atravessa os séculos e ganha mais força nos anos 1980 após a

redemocratização do país, num debate de como se criar parcerias e convênios com os municípios. No estabelecimento dessas parcerias, onde o posicionamento do município não é levado em consideração, a participação dos mesmos fica a cargo da parte prática de ações, como o transporte escolar conveniado ou a merenda.

A pouca autonomia dos estados e consequentemente dos municípios resulta da falta de controle político e financeiro e de um poder público (legislativo e executivo) centralizador, seguindo a “vontade” de poucos, não existindo uma delegação de autoridade administrativa que caracterizaria a descentralização político-educacional, entendida como:

(...) descentralização entende-se que as entidades regionais ou locais, com graus significativos de autonomia definam as formas próprias com as quais vão organizar e administrar o sistema de educação pública em suas respectivas áreas de ação. Daí a afirmar-se que a primeira refere-se à estrutura de decisão do poder e a segunda à configuração espacial de uso e controle do mesmo. (Oliveira, 2001, p.16).

Na história educacional brasileira sempre houve avanços e retrocessos com relação às políticas públicas para a área e isso se refletiu nas escolas criando um dualismo, ampliando a distância do ensino para a classe dominante com a possibilidade de escolas secundárias acadêmicas e superiores. Para as camadas populares restavam as escolas primárias e profissionalizantes.

Todo o processo de municipalização que as escolas estão sofrendo faz parte desses jogos de interesse, associado à ideia de modernização da administração escolar, transmitida como uma solução quanto à qualidade de ensino, à desconcentração administrativa e à redistribuição de financiamento. O mito da autonomia para se criar processos de ensino que atendam às expectativas e às necessidades da comunidade.

Quando em gestão, a observação mais recorrente é que a falta de autonomia resulta num trabalho autoritário, sem a possibilidade de uma de gestão democrática, participativa, com tempo e espaço para discussões referentes às demandas locais.

Essa burocratização do trabalho serve entre outras funções para a alienação do trabalho do gestor, porque seu trabalho fica ligado a uma parte do processo educacional e também falta tempo para a reflexão de sua prática. Tudo acaba sendo usado para neutralizar um trabalho que poderia ter um caráter político frente à escola e à comunidade na qual está inserida. Levando a uma fragmentação das organizações de resistência, a centralização do poder pode ser descrita como um reflexo da crise de legitimidade política.

Neste período (no fim da década de 1990) também passávamos enquanto sociedade por um processo de “(...) globalização que incide nas políticas educacionais que se compõem fragmentariamente, como um mosaico de iniciativas, dispersas, híbridas e contaminadas entre si, independente de estarem próximas ou distantes geograficamente.” (Barroso, 2003 citado por Werle, Thum, & Andrade, 2008, p.80).

A globalização é um fenômeno complexo que provoca processos de mudança altamente contraditórias e desiguais, variáveis, como aponta Sacavino (2009), e também a caracteriza como um termo plural, pois diferentes conjuntos de relações sociais dão origem a diferentes fenômenos de globalização.

Ainda sobre globalização, existem, segundo Santos (2002), citado por Sacavino (2009), algumas formas de globalização: o localismo globalizado, fenômeno local globalizado com sucesso; o globalismo localizado que consiste no impacto específico nas condições locais produzidas pelas práticas e imperativos transnacionais que decorrem dos localismos globalizados. Em um movimento contra a hegemonia surgem os últimos dois: o Cosmopolitismo, que é a organização transnacional de resistência dos diferentes setores, regiões, classe ou grupos sociais vitimizados, apontando para transformações das trocas

desiguais em trocas compartilhadas e se manifesta nas lutas contra a exclusão. O último, patrimônio comum da humanidade, é o movimento de luta pela proteção e desmercadorização de recursos, entidades e ambientes considerados essenciais para a humanidade.

Nesse contexto de globalização e luta por reformas políticas públicas menos excludentes, numa tentativa de corrigir as fragilidades da sociedade de classes, com o objetivo de reduzir as desigualdades sociais, as políticas por uma educação mais igualitária são uma defesa de uma escola em que os estudantes possuam os mesmos direitos, sem discriminação por raça, gênero, etnia, religião etc. “(...) Trata-se de efetivar a igualdade de oportunidades e de condições ante um direito alienável da pessoa – a cidadania e os direitos humanos” (Cury, 2002, p.16).

Esse objetivo tenta colocar a educação como prioridade para os governos da América Latina, como um setor estratégico para inserção desses países no processo de globalização. Numa análise dos investimentos em educação nos anos de 1980 e 1990, a maior parte dos países situados na América Latina demonstrava um crescimento no total das verbas destinadas a esse setor.

A América Latina passou, de modo geral, a investir mais em Educação com o financiamento dos órgãos internacionais, que por conta disso ditam as regras e as maneiras como a verba será gasta, numa política externa visando à quantidade de crianças no processo e não à qualidade dessa educação.

A mudança na gestão deve buscar desenvolver novas formas de regulamentação da atividade educacional, não só uma mudança de gestão, mas sim uma transformação estrutural do sistema educativo.

(...) a nova gestão foi caracterizada como aquela que deveria facilitar a abertura do sistema, ser receptiva às demandas da sociedade, favorecer a criação de novas alianças, estar aberta à participação por meio da descentralização e estar orientada para a qualidade e a equidade. (Casassus, 2001, p.18).

A abertura de novas alianças trata de formar coalizões com a finalidade de se obter uma maior estabilidade aos sistemas de ensino, com a participação de outros setores sociais para discussão e formação de compromissos. Em meio à implementação de medidas de reforma incluem-se novas pautas de regulamentação da ação educacional, transformando as organizações de poder e objetivando a descentralização dos processos de regulamentação educativa.

A configuração do sistema descentralizado da educação não é de fato tão descentralizada. Como comentamos anteriormente, Casassus (2001) observa que as decisões mais importantes de políticas educacionais são tomadas no âmbito central, como avaliação, as normas etc.; somente as decisões de fundo operacional são compartilhadas com os outros níveis.

Níveis esses como aponta Casassus (2001), ações a nível macro e micro, em nível macro são a implementação de avaliações nacionais, o desenvolvimento de programas compensatórios de discriminação positiva e reforma curricular. Já em nível micro ocorrem dentro das escolas focando a gestão escolar com acentuação de graus de autonomia e um currículo adaptado às necessidades das escolas.

Esse planejamento e intervenção do Estado dentro da escola aparecem de forma bem homogênea em toda a América Latina, foram criados sistemas de avaliação nacional na maioria dos países. “(...) Esta se converteu em uma peça-chave da nova gestão e do novo

papel do Estado, que entrega graus de liberdade a instâncias administrativas menores, em troca de uma nova capacidade de avaliar.” (Casassus, 2001, p.23).

Neste ponto temos que comentar mesmo que brevemente a influência da ideologia Neoliberal nas bases das articulações políticas, pré e pós-redemocratização. O neoliberalismo ascende durante a crise do sistema capitalista. No Brasil ocorre então uma série de questionamentos acerca do papel do Estado e suas intervenções na economia. Cunha (1995) nos lembra que a lógica desse modelo econômico intervencionista é posta em cheque quando as economias entram em crise.

A educação entra na agenda neoliberal, com órgãos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, que fazem sua presença ser sentida desde os anos de 1980, com programas de avaliação dos sistemas de ensino e de projetos de reforma por toda a América Latina. Mas nos de 1990 “(...) as condições de conjuntura internacional vieram a desencadear no mundo inteiro um movimento pela redefinição das funções do Estado.” (Vieira, 1995, p.31).

(...) Nos países do centro capitalista, além de se venderem empresas estatais aos grupos privados, passava-se, também, ao grande público a justificativa de tal processo como um imperativo na busca da eficiência, da diminuição do déficit governamental e, finalmente, da consolidação da democracia. (Cunha, 1995, p.14).

Assim a ideologia Neoliberal adentrou de vez as estruturas políticas no Brasil. Um exemplo disso foi a campanha eleitoral de 1989: vários candidatos criam seus planos de governos baseados na diminuição da máquina administrativa, corte de privilégios de seus funcionários, passagem ao controle privado (nacional ou não) das empresas estatais.

(...) A educação pública não escapou dos ataques dos privatistas, que clamavam contra sua ineficiência, suposto resultado da incapacidade do Estado para administrar o ensino. Neste caso, os privatistas manifestavam sua intenção de receber subsídios governamentais para seus empreendimentos. (Cunha, 1995, p.14).

Esse apoio ocorreu em forma de imunidade fiscal, garantia de pagamento das mensalidades dos alunos mediante bolsas de estudo e até mesmo a inibição de criação e de ampliação de escolas. As escolas particulares se aproveitaram também da ascensão de uma classe média, após o “milagre econômico”. Esta escola era símbolo de um *status* social e também como alternativa para a educação pública cada vez mais sucateada.

Sucateamento esse que se ampliava cada vez mais dentro de uma administração pública descrita por Cunha (1995) como “zigzague”: mudava-se muito rapidamente os planos de carreira, currículo, arquitetura da educação, a cada nova administração e, como consequência, temos a impossibilidade de avaliação dessas políticas por causa da descontinuidade. Observa-se também a desconfiança dos profissionais da educação diante dessas constantes mudanças.

Seguindo essa linha teórica analisaremos a quarta categoria: “Documentação das escolas”, que se apresenta a partir do seguinte quadro:

Quadro 7. Quarta categoria – Documentação das escolas.

Categoria	Subcategorias
Documentação das escolas	Projeto Político-Pedagógico desatualizado
	Em processo de reformulação
	Padronização
	Construção pouco democrática
	Não existem menções a trabalho pedagógico com as

	temáticas de Direitos Humanos, gênero ou sexualidade no PPP.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Na análise da quarta categoria percebemos outra afirmação nas falas das participantes de que o Projeto Político-Pedagógico (PPP), presente nas instituições, está defasado, datando de 2014 em sua maioria. A falta de atualização é remetida a uma nova estruturação que está acontecendo na Secretaria Municipal de Educação (SME), na qual todas as escolas terão uma nova forma para escrever o Projeto Político-Pedagógico ou PPP.

A criação de uma padronização seguindo as novas diretrizes municipais recém-implantadas acontecerá em breve, como observado nesta fala: “(...) A escola possui um PPP, mas ele está totalmente defasado, tem muitas coisas que você não vai encontrar no PPP, mas a gente vai construir ainda, porque a secretaria está fazendo um documento do que deve ter no PPP.” (P2 - entrevista 2).

O PPP faz parte da identidade escolar, como comenta Azevedo e Andrade (2012, p.205), sendo esse o principal ponto de referência para os profissionais e professores/as que atuam nas instituições de ensino, sendo também um norte, a base do trabalho na formação de indivíduos críticos, como aponta nossa legislação em educação.

Esse documento também possui outras atribuições, como na construção de autonomia escolar e na promoção do desenvolvimento integral dos alunos, caracterizando o mesmo enquanto “(...) um compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão.” (Azevedo & Andrade, 2012, p. 207).

Compromisso assumido por toda a comunidade escolar ao participar da construção do PPP. A fala da P5 demonstra, ao mencionar que “(...) Então, não fui eu, ele já estava construído. Dizem que tem que ser coletivo, mas eu não sei como ela construiu (gestão

anterior), [mas] está construído”, ser tão problemático quanto a fala de o documento estar desatualizado, logo que

(...) As principais características de um projeto político-pedagógico são, a necessidade de envolvimento da comunidade educativa, visando um processo de reflexão-ação, que se consegue por meio da prática reflexiva, onde juntamente com o grupo se estabelece um ponto de referência que passará a ser o gerador de questionamentos, dúvidas, sonhos e do que realmente nossa escola necessita. (Azevedo & Andrade, 2012, p. 207).

A reflexão levantada durante a construção do PPP gera conhecimento sobre toda a comunidade escolar e suas necessidades, assim como a clareza das concepções que nortearam todo o processo de ensino-aprendizagem no período letivo. E ainda

(...) que o projeto político-pedagógico é um instrumento mediador entre as concepções da escola e as necessidades da comunidade escolar de um modo geral, este colabora para a efetivação de uma prática reflexiva e a implementação de novas ideias, implicando na busca de saberes concretos, onde a teoria-prática estejam inter-relacionadas, refletindo uma visão de mundo, de sociedade, de cidadania, dentro da escola. (Azevedo & Andrade, 2012, p. 212).

A escola imprime, ao construir seus documentos norteadores, sua própria identidade e forma de agir perante os desafios. A desatualização e a não participação do processo de construção desse documento também constituem uma visão de escola. Ao se limitar a

participação dos/as professores/as neste processo, demonstra que apesar das falas voltadas à democracia e participação, na prática ainda não atingimos esse ideal.

O mesmo quanto às questões dos Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade. “(...) hoje cobra-se muito mais esta presença, antes se cobrava menos, existe sim essa abordagem, porém superficial, nos próximos a designação a esses assuntos tem que ser mais específica.” (P1- entrevista 1). Debruçar-nos-emos sobre essas temáticas nas próximas categorias, mas não podemos deixar de observar que a não referência a esses termos também se relaciona com a concepção de educação e escola. Nos quadros a seguir temos as análises das categorias 5 (Direitos Humanos), 6 (Gênero) e 7 (Sexualidade).

Quadro 8. *Quinta categoria - Direitos Humanos.*

Categoria	Subcategorias
Direitos Humanos	Tratamento superficial na escola
	Respeito ao direito do outro

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 9. *Sexta categoria – Gênero.*

Categoria	Subcategorias
Gênero	Não existe um trabalho com a temática

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 10. *Sétima categoria – Sexualidade.*

Categoria	Subcategorias
Sexualidade	Complicado de tratar, não é trabalhado de forma específica
	Escolha de cada um

Fonte: Elaborado pela autora.

Iniciaremos esta análise pelo contexto histórico. O Brasil dos anos 1990 (período no qual são ambientadas as políticas públicas analisadas nesta pesquisa) passa por um processo

de redemocratização e na educação pelo processo de universalização da educação pública, incentivada por organismos internacionais, incluindo um grande número de pessoas (crianças, principalmente) no sistema educacional.

Assim as demandas sociais por direitos, já mencionadas ao longo do texto, ganham força em todos os espaços públicos, incluindo a escola, sendo que no “(...) ensino básico que o povo encontrou o Estado em emergentes tensões entre os interesses do ensino e o surgimento da demanda das pessoas por reconhecimento e direitos.” (Miskolci, 2015, p. 38).

Como um dos principais palcos de luta política por reconhecimento de direitos, dos mais variados movimentos sociais, principalmente daqueles que foram silenciados por todo o período da ditadura militar, movimentos estes que passaram a questionar os caminhos da educação nacional frente às novas demandas, criadas pelas possibilidades democráticas.

Podemos observar na fala de algumas das gestoras participantes esse contexto de compreensão da necessidade de novos olhares, frente às novas demandas sociais, principalmente no que se refere aos Direitos Humanos (D.H.), com um entendimento sobre o mesmo como sendo o respeito de ir e vir e quanto à educação como o direito de estar no ambiente escolar, de fazer parte desta comunidade, mas no que se refere a gênero e sexualidade encontramos falas como: “Gênero cada um tem o seu, entendo assim, cada um tem o seu.” (P5- entrevista 5) e uma fala similar para sexualidade.

Vemos um desconhecimento quanto à temática, excluindo esses conceitos do processo pedagógico, reforçando a normatização dos corpos, “(...) fabricados por tecnologias precisas e sofisticadas que têm como um dos mais poderosos resultados, nas subjetividades, a crença de que a determinação das identidades está inscrita em alguma parte dos corpos.” (Bento, 2014, p.44).

Quanto à normatização, temos que a escola ainda é “(...) um grande veículo de normatização estatal.” (Miskolci, 2015, p.40), normatizando os corpos que circulam em seus

espaços físicos ou até mesmo com as suas regras e a constante observação, sendo a escola “(...) um meio da biopolítica, uma forma poderosa de normatização coletiva.” (Miskolci, 2015, p.40).

Mesmo que o público atendido injete a diversidade dentro dos muros da escola, como se deixa explícito: “(...) na nossa comunidade, nós recebemos muitas famílias com as suas diversidades de gêneros e de sexualidade, então tem que fazer essa consideração.” (P1-entrevista 1). O que demonstra que as demandas da escola incluem, sim, as questões referentes a gênero e sexualidade, enquanto uma modalidade de direitos.

As gestoras entrevistadas possuem o entendimento de que existe uma relação direta entre os direitos e as questões sobre gênero e sexualidade.

(...) é falar que são coisas que não se relacionam, tem que se relacionar, tenho que respeitar o direito do outro, a questão da sexualidade, eu tenho que entender, não é meu ponto de vista, é o de cada um, é uma coisa genérica, né, não existe um certo e um errado, é de cada um tem que ser respeitado. É uma coisa que não se solta da outra aí, do direito mesmo. (P1- entrevista 1).

A escola tem um protagonismo quanto ao entendimento sobre as mais diversas formas de expressão de gêneros e sexualidade. Ao adotar a postura de não se conversar e silenciar a conversa sobre o tema, ela assume o posicionamento de invisibilizar os sujeitos.

Reafirma sim que existe um certo e um errado, ainda mais que alguns corpos e que algumas práticas não importam. Mesmo que no seu discurso oficial as falas sejam no sentido de afirmar que não existe um errado quanto às vivências pessoais, quando pensamos em práticas se opta por não falar, por não comentar. Não se criam maneiras efetivas de

preservação dos direitos. O *não* falar se traduz em uma forma efetiva de tratar o tema, marcando os sujeitos que se diferenciam e reforçando a heteronormatividade.

Quando falamos em heteronormatividades, estamos fazendo referência ao campo discursivo que inscreve o sujeito em expectativas de gênero, mesmo antes do seu nascimento. Bento (2011) observa que

(...) a materialidade do corpo só adquire vida inteligível quando se anuncia o sexo do feto. Toda a eficácia simbólica das palavras proferidas pelo médico está em seu poder mágico de gerar expectativas que serão materializadas posteriormente em brinquedos, cores, modelos de roupas e projetos para o/a futuro/a filho/a antes mesmo de o corpo vir ao mundo. (p.550).

Toda discussão *recente* acerca de gênero trabalha pautada nas discussões das tecnologias discursivas que preparam, moldam os corpos para atender a essas expectativas, para desempenhar com êxito tudo o que é esperado, inserindo também esses mesmos corpos na heterossexualidade.

São usados muitos mecanismos discursivos na produção dos corpos. Um deles é a interdição, a exclusão do lugar de fala, compreendido também como uma separação/rejeição daquele ignorado e silenciado, mas “é sempre na manutenção da censura que a escuta se exerce.” (Foucault, 2010, p.13).

Escuta de um discurso que é investido pelo desejo, e que se crê – para sua maior exaltação ou maior angústia- carregado de terríveis poderes. Se é necessário o silêncio da razão para curar os monstros, basta que o silêncio esteja alerta, e eis que a separação permanece. (Foucault, 2010, p.13).

Quanto à sexualidade, Bento (2011) afirma:

(...) Essas interdições ficam mais claras ao longo da vida. A bicha, o sapatão e o afeminado são essenciais para realimentar a heterossexualidade, não por serem estranhos, externos a ela, mas porque a constituem ou, conforme Jacques Derrida, a diferença gera aquilo que ela proíbe, tornando passível. (p.552).

O estranho às formas estabelecidas de ser se encontra em outro local, para além da invisibilidade. O “(...) processo de naturalização das identidades e a patologização fazem parte desse processo de produção de margens, local habitado pelos seres abjetos.” (Bento, 2011, p.553).

Abjetos são aqueles indivíduos que Leite Junior (2012) transcreve como socialmente ininteligíveis, que estão fora da compreensão social, sendo uma categoria de linguagem que denomina a falta de categorias de pensamento, ou seja, aquilo que fica de fora, expulso das categorias de pensamento socialmente criadas, estabelecidas e culturalmente inteligíveis em determinado período histórico.

Dentro da escola são reproduzidas essas hierarquias e exclusão, a própria vice-diretora relata um caso na qual a gestão da escola foi chamada para intervir, no seu relato:

No ano passado a gente teve sim uma situação das crianças de quinto ano, julgarem uma criança, houve lá toda uma... vamos dizer um Bullying em relação a ele, por conta da (da) é, eu falo assim, a gente não pode determinar que uma criança de quinto ano tenha a sua opção determinada (...) mas por características ou por

gestos ou pelas ações em sala de aula os alunos perturbavam o amiguinho, fazendo associação com a sua sexualidade. (P1 – Entrevista 1).

Nessa fala temos o relato de *Bullying* homofóbico, cujos protagonistas são crianças do quinto ano do Ensino Fundamental, na sua maioria com 11 anos, que trazem tão arraigadas em suas vivências a naturalização de algumas características de gênero, que se tornam “(...) regimes de verdades estipulam que determinadas expressões relacionadas com o gênero são falsas, enquanto outras são verdadeiras e originais, condenando uma morte em vida, exilando em si mesmo os sujeitos que não se ajustam às idealizações.” (Bento, 2011, p.553).

A postura da gestão na ocasião se serviu de um posicionamento brando, criou-se uma conversa sobre quais posturas eram ou não adequadas, exigindo-se que parasse o *bullying* dentro das dependências da escola, mas se perdeu a oportunidade de se criar um projeto efetivo de trabalho, logo que a proibição de algumas falas pelas crianças não leva à conscientização, nem ao empoderamento sobre direitos e respeito. Reafirmando o lugar negativo do tema da sexualidade, logo que não se explicou o porquê de as ações dessas crianças serem ruins e não a forma de se expressar da criança vitimada.

A escola termina por auxiliar na

(...) produção de seres abjetos e poluentes (gays, lésbicas, travestis, transexuais, e todos os seres que fogem à norma de gênero) e a desumanização do humano são fundamentais para garantir a reprodução da heteronormatividade. A escola é uma das instituições centrais nesse projeto. (Bento, 2011, p.554).

A escola estudada até aqui não se coloca em uma posição quanto a esse debate, em parte por desconhecer sua importância e por julgar esse conhecimento como complicado e novo.

(...) questão da sexualidade, é despertada dentro da sala de aula e se julga por esse ou por aquele caminho, é uma coisa nova para educação, o como lidar com isso é uma situação nova, principalmente por se tratar de crianças. (P1 – entrevista 1).

Assim podemos observar as participantes não vêem a necessidade de projetos sobre a temática com as crianças, mesmo em suas histórias de vida contemplem a temática.

(...) Porque eu penso que o trabalho tem que ser feito no dia a dia, a todo momento vai surgir alguma coisa relacionada a isso, alguma situação relacionada a isso, então agora você falando poderia até ter um projeto, mas para os profissionais, não com as crianças. (P2 – entrevista 2).

Assim podemos observar que dentro da escola fica muito difícil extrapolar as naturalizações hegemônicas acerca de gênero e sexualidade, mesmo que a instituição escola não seja a única responsável por superar as normatizações. “(...) há um projeto social, uma engenharia de produção de corpos normais, que extrapola os muros da escola, mas que encontrará nesse espaço um terreno fértil de disseminação.” (Bento, 2011, p. 556).

3.3 Análise documental

Para este subitem tomamos como objeto de análise os documentos municipais de educação das duas redes de ensino das quais fazem parte as participantes. Ambas as prefeituras criaram no período de 2015 a 2016 seus Planos Municipais de Educação, com base no documento federal do mesmo período. Com foco maior na Secretaria Municipal de Educação de Lins, pois construíram também um regimento interno comum a todas as escolas e uma diretriz curricular tanto para o ensino fundamental quanto para a educação infantil. Aqui analisamos somente o documento referente ao ensino fundamental.

Iniciamos esta análise procurando entender uma afirmação que aparece durante as entrevistas, sobre os documentos norteadores das escolas municipais. Esta foi:

- Que existem indicativos de que nos próximos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), as temáticas de Gênero e Sexualidade serão contempladas de forma bastante específica.

Essa afirmação apareceu nas falas de P1, P2 e P3, que a rede municipal (Secretaria Municipal de Lins) da qual fazem parte irá escrever nos próximos meses o PPP com uma estrutura única para todas as escolas. A administração atual criou vários documentos, um Plano Municipal de Educação (PME - Lei 6.232, de outubro de 2015), um regimento interno comum a todas as escolas e Diretrizes Curriculares Municipais (ambas de 2016).

O Plano Municipal de Educação foi atualizado recentemente, em outubro de 2015. Nele podemos observar uma referência direta aos planos nacional e estadual, no artigo “IX Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos” (Lei municipal nº 6.232, 2015).

A promoção dos direitos humanos aparece também no corpo do texto do regimento municipal criado em 2016, no parágrafo 2º “O sistema municipal de ensino contempla a diversidade e a inclusão em seu currículo, abordando temas relacionados à Educação ambiental, aos direitos humanos, à Educação no campo, indígena, quilombolas e as relações étnico-raciais.” (Regimento Escolar, 2016). O parágrafo seguinte versa sobre a educação

especial, explicitando como outras leis educacionais quais são os sujeitos atendidos dentro do município.

O Regimento deixa bem claro quais diversidades devem ser tratadas nas escolas municipais, sem fazer menção a gênero ou à sexualidade. Mas no capítulo 8 – “Dos objetivos da escola”, o artigo 8, item d): “o conhecimento e a valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, posicionando-se contra qualquer discriminação baseados em diferenças culturais, de classe social, de crenças, *de sexo*, de etnia ou outras características individuais e sociais.” (Regimento Escolar, 2016), [itálicos nossos]. Esse objetivo foi respaldado por um objetivo similar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o regimento segue neste sentido trazendo várias dessas orientações.

Ainda no regimento municipal, a próxima referência ao tema está situada dentro do quadro de deveres dos alunos: o respeito a todos independentemente de quaisquer características, incluindo gênero e orientação sexual. Nos textos oficiais a temática é tratada de maneira sucinta, sem consonância de fato com as diretrizes curriculares.

Nas diretrizes municipais curriculares de 2016 (Secretaria Municipal de Educação de Lins, 2016), a única referência à temática está inserida no quadro de objetivos/conteúdo do 5º ano, descrito como:

(...) Conhecer as principais mudanças corporais que ocorrem em ambos os sexos da espécie humana durante a pré-adolescência; Identificar a sexualidade e a reprodução humana; Reconhecer a gravidez na adolescência e as doenças sexualmente transmissíveis com suas implicações na saúde individual e coletiva, bem como formas de prevenir; Comparar as formas de maternidade e paternidade entre os diferentes animais, analisando semelhanças. (p.27).

Um trabalho que pode ser observado como biologizante ou vago, como o apresentado nos conteúdos do 4º e 5º anos em história: “(...) valorizar as diferenças entre os grupos humanos, rejeitando qualquer tipo de discriminação”. (p.31).

Nos documentos municipais pesquisados encontramos poucas referências à temática de gênero e sexualidade, em contrapartida os direitos humanos são claramente expostos e debatidos com o objetivo de uma educação que posicione as crianças contra todos os tipos de discriminação, mas não apresentam orientações ou indicações de trabalho efetivo com a temática de gênero e sexualidade.

O proposto para os quintos anos, por exemplo, é um trabalho com o corpo humano na disciplina de Ciências e nele pode-se observar um tratamento biologizante, logo que prima por um conhecimento superficial do sistema reprodutor sem levar em consideração os aspectos sociais e afetivos.

Reconhecer o corpo humano como um todo integrado e complexo (...). Comparar as diferentes formas de reprodução dos seres vivos, diferenciando a reprodução sexuada da assexuada; Conhecer as principais mudanças corporais que ocorrem em ambos os sexos da espécie humana durante a pré-adolescência; Identificar a sexualidade e a reprodução humana; Reconhecer a gravidez na adolescência e as doenças sexualmente transmissíveis com suas implicações na saúde individual e coletiva, bem como formas de prevenir; Comparar as formas de maternidade e paternidade entre os diferentes animais, analisando semelhança entre elas. (Secretaria Municipal de Educação de Lins, 2016, p.27).

Há a utilização de um discurso biológico da sexualidade, voltado para cuidados com o corpo e para prevenção de doenças e da gravidez na adolescência. Segundo o PCN de Orientação Sexual (Brasil, 1998):

Se a escola deseja ter uma visão integrada das experiências vividas pelos alunos, buscando desenvolver o prazer pelo conhecimento, é necessário reconhecer que desempenha um papel importante na educação para uma sexualidade ligada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem-estar e que englobe as diversas dimensões do ser humano. O trabalho sistemático de Orientação Sexual dentro da escola articula-se, também, com a promoção da saúde das crianças, dos adolescentes e dos jovens. A existência desse trabalho possibilita a realização de ações preventivas das doenças sexualmente transmissíveis/Aids de forma mais eficaz. Diversos estudos já demonstraram os poucos resultados obtidos por trabalhos esporádicos sobre esse assunto. Inúmeras pesquisas apontam também que apenas a informação não é suficiente para favorecer a adoção de comportamentos preventivos. (Brasil, 1998, p.293).

As orientações indicam a prevenção de doenças e gravidez na adolescência, mas dentro de um contexto de sistematização relacionada às várias dimensões do corpo e sexualidade humana, de forma interdisciplinar.

A interdisciplinaridade proposta pelo PCN de temas transversais (Brasil, 1998), base teórica citada em todos os documentos analisados, orienta expressamente que a educação nacional vise assegurar “(...) a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania.” (p.22). Para tanto, deve-se considerar aspectos como gênero, cultura e etnia. E como trabalhar com foco nesses aspectos, mas não os trabalha efetivamente na escola.

Desta forma mesmo que exista alguma alusão às questões de gênero e sexualidade, pelos documentos até agora não encontramos nada que indique que os próximos Projetos Político-Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação trarão de forma “bem específica” a temática, como sugerem as falas de algumas das gestoras durante a entrevista.

Mesmo porque na realidade enfrentada pelas políticas educacionais nos últimos anos há uma onda predominantemente conservadora, como já debatido na seção anterior desta dissertação.

Debatemos a retirada dos termos gênero e orientação sexual, desqualificando décadas de estudos na área e retrocedendo políticas, pois segundo essas orientações conservadoras os Planos de Educação Estaduais e Municipais também retiraram estas mesmas palavras, logo que elas remetem a uma educação mais crítica e igualitária.

A Nota Técnica nº 24/2015 do Ministério da Educação (MEC), criada após a votação do PNE pela câmara dos deputados, para colocar o posicionamento do próprio ministério sobre o tema, dispõe em suas considerações iniciais que: “O conceito de gênero diz respeito à constituição social de práticas, representações e identidades que posicionam os sujeitos a partir de uma relação entre masculinidade e feminilidade.” Enfatizando gênero como um conceito fundamental à compreensão das dimensões social, política e cultural, no que tange à construção de identidades.

Ressaltaremos assim que como a nota técnica 24/2015 salienta, a escola enquanto instituição participa ativamente da construção das identidades de seus/suas estudantes e a falta de discussão desta temática a torna conivente com práticas sexistas e homofóbicas.

No decorrer da pesquisa observamos que ainda falta no ambiente escolar a discussão acerca de gênero e sexualidade, principalmente a partir da figura dos/as gestores/as, que no caso específico das participantes, não conhecem a temática e as suas políticas, no que resulta

na ausência de um trabalho efetivo nas escolas as quais entramos em contato. A seguir, nas considerações finais, apontaremos mais sobre esses resultados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação partiu do seguinte problema de pesquisa: Qual compreensão das/os gestores que atuam em instituições escolares públicas sobre Direitos Humanos, Gênero e Sexualidades? Elas e eles conhecem e sabem como atuar com as políticas públicas dessa temática na escola?

Tendo como hipótese: a) as gestoras conhecem pouco sobre a temática de Gênero e Sexualidade e nas suas falas encontraremos um conhecimento fragmentado sobre as políticas públicas educacionais dessa temática; b) nas práticas pedagógicas, encontraremos escolas sem projetos ou orientação (na temática) aos/as professores/as que trabalham nestas instituições escolares que a pesquisa adentrará.

Objetivávamos investigar as políticas públicas educacionais no que tange aos Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade e se há reflexos das mesmas dentro das escolas, a partir das falas da gestão educacional. O objetivo específico da pesquisa foi analisar as falas das equipes de gestão escolar sobre as políticas educacionais, voltadas para a promoção da Educação em Direitos Humanos com foco em gênero e sexualidade.

Ao pensarmos esses objetivos fomos à pesquisa buscando encontrar mesmo que um fragmentado conhecimento por parte das atrizes principais sobre a temática da pesquisa, mas para além da proposta inicial, houve o desvelamento do pouco conhecimento sobre direitos humanos, gênero e sexualidade, com foco nos dois últimos, mas também um grande desconhecimento sobre o debate acerca das políticas públicas educacionais e a importância dessas políticas no cotidiano escolar, por parte das gestoras, e a construção dos planos municipais de educação, das redes de ensino nas quais as participantes trabalham. A pesquisa se atentou que o debate não chegou até elas de forma consistente, mas de forma fragmentada, sem a contribuição delas, o que gerou total desconhecimento e entendimento dos planos

municipais de educação. Isto significa que elas, como também professores/as, estudantes e famílias não participaram da construção desses planos, não eram parte significativa nesse processo. Nos próprios planos destas redes de ensino também não se verificou o uso dos termos gênero, sexualidade ou orientação sexual e, conseqüentemente, também não encontramos nenhum debate sobre a temática em nenhum momento, uma vez que os documentos não apontaram caminhos ou estratégias para o trabalho pedagógico com essas temáticas, que tanto são emergentes e importantes no cotidiano escolar.

Com foco na problemática da pesquisa observamos que as experiências profissionais em gestão, relatadas nas entrevistas, se sintonizavam com uma concepção de escola que reafirma as relações de gênero engessadas na manutenção de poder da heteronormatividade, deixando para fora do muro da escola a discussão sobre as vivências dissidentes, bem como também o respeito a essas mesmas, a igualdade e equidade, e como essas discussões podem influenciar nas relações interpessoais dos e das estudantes, diminuindo drasticamente as violências.

Os Direitos Humanos do século XXI apontam, entre outras temáticas, para a primazia pela equidade de gênero e liberdade da vivência de todas as formas de sexualidade e de identidades e relações de gênero. Mas ao voltarmos o olhar para estas escolas como instituição, local profícuo para debates sadios e com foco nos direitos fundamentais, nos deparamos com vários níveis de repressão e exclusão para aqueles que ousam sair das normas preestabelecidas e heteronormativas.

A pesquisa levantou, durante as discussões com as gestoras, que elas ainda utilizam fortemente dentro das instituições escolares a construção dos binários de masculino e feminino, que há diferenciação, como meninos mais fortes, meninas mais frágeis, meninas mais aptas ao português e os meninos mais aptos à matemática, impondo aos meninos e meninas, em formação inicial, que existe um *jeito* certo para se construir e se constituir

homem e mulher nesta sociedade, mostrando com esta norma que só há duas maneiras: ser menina ou ser menino, e que há diferenças entre eles e elas. Criando, assim, as marcas e expectativas de gênero que se tornam complexas e problemáticas não somente para aqueles que destoam das mesmas.

As identidades dessas crianças estão se construindo a partir de experiências de repressão, misoginia, homofobia, desigualdade etc. Dentro desse quadro a escola se posiciona bem no centro: as crianças de modo geral passam grande parte do seu tempo na instituição escolar, suas práticas muitas vezes imprimem “(...) sua marca distintiva sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes.” (Louro, 1997, p.62). A falta de reflexão e discussão sobre as relações de poder, de gênero, sexualidade etc. termina por reforçar violências tanto de gênero, como também a indivíduos LGBTQ+.

Há a falta de formação continuada sobre o tema para os/as profissionais que atuam na escola, que poderia ser benéfica e mediar outros processos de entendimento, de fazer, de atuar, diferentemente de como atuam tais gestoras, uma vez que as temáticas relativas a gênero e sexualidade estão presentes na escola, nas mais variadas temáticas possíveis, como homofobia, diversidade sexual, feminicídio, violência e abuso sexual, prostituição, gravidez, namoro, amizade etc. Temas tão importantes na contemporaneidade, principalmente dentro da escola, que tem na figura dos/as gestores/as um suporte quando se trata do direito de todos e todas, sobretudo no que tange ao respeito a toda diversidade presente na comunidade escolar.

Mas a pesquisa refletiu e desvelou, ao adentrar as peculiaridades dessas temáticas na vida escolar, trazidas pelas gestoras, que o trabalho é ainda pequeno, mas que deve ser muito complexo, árduo e muito intenso, começando na formação inicial e devendo estar presente em todo o trabalho da gestora, com formação continuada, com discussões sobre as temáticas

várias do contemporâneo, que surgem a cada ano. E as escolas são as primeiras a viver essas temáticas, elas não podem fugir ou fingir que elas não existem.

É preciso investir na escola e na formação dos atores e das atrizes, elementos importantes para mudanças significativas nos Direitos Humanos, para a qualidade de vida de todos/as.

Com o final da pesquisa encontramos mais perguntas que respostas, algumas questões como, quais tipos de formação (à distância/ presencial) sobre a temática estudada, podem ser interessantes a gestão e os/as profissionais da educação, como levar conhecimentos práticos sobre as questões de direitos humanos, gênero e sexualidade aos gestores/as escolares. Assim abriram-se espaços para novas pesquisas em educação.

REFERÊNCIAS

- Abdian, G. Z. Nascimento, P. H. C., & Silva, N. D. B. (2016). Desafios teórico-metodológicos para as pesquisas em administração/ gestão educacional/ escolar. *Educ. Soc.*, 37(135), 465-480.
- Andrade, M. M. (2014). A cidade das Mulheres: a questão feminina e a Polis revisitada. In P. P. A. Funari, L. C. Feitosa, & G. J. Silva, *Amor, desejo e poder na Antiguidade: relações de gênero e representações do feminino*. São Paulo: FAP-UNIFESP.
- Ariés, P. (1983). São Paulo e a carne. In P. Ariés, & A. Bejin. *Sexualidades ocidentais*. São Paulo: Brasiliense.
- Ariosi, C. M. F. (2015). Aproximações entre duas realidades distantes: participação e a qualidade da escola em foco. *Educação em Revista*, 16(2), 25-42.
- Azevedo, M. A. R., & Andrade, M. F. R. (2012). Projeto político-pedagógico e o papel da equipe gestora: dilemas e possibilidades. *INTERACÇÕES*, (21).
- Bento, B. A. M.. (2000). Os estudos de gênero na encruzilhada do universal e do particular. *Revista do Museu Antropológico*, 1(3/4), 121-146.
- _____. (2011). Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Rev. Estud. Fem.*, 19(2), 549-559.
- _____. (2014). Queer o quê? Ativismo e estudos transviados, *Rev. Cult*, (193).
- Brabo, T. S. A. M. (2005). *Cidadania da Mulher Professora*. São Paulo: Ícone.
- Brasil. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico.
- _____. (1996). *LDB. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Recuperado de < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 25 Jun. 2017.
- _____. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF.

- _____. (2001). *Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado de <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>> pdf Acesso em 17/06/2017.
- _____. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 17/06/2017.
- _____. (2006). *Plano nacional de educação em direitos humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO.
- _____. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclo: Orientação Sexual*. Brasília: Ministério da Educação.
- _____. (2015). *Nota técnica nº 24/2015*. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado de <http://www.spm.gov.br/assuntos/conselho/nota-tecnica-no-24-conceito-genero-no-pne-mec.pdf>. Acesso em: 25/07/2017.
- _____. (2009). *Plano nacional de promoção e cidadania LGBTT*. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos.
- _____. (2003). *Plano nacional de políticas para as mulheres*. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres.
- _____. (2008). *Plano nacional de políticas para as mulheres*. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres.
- _____. (2013). *Plano nacional de políticas para as mulheres*. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres.
- _____. (2016). *Projeto de Lei do Senado, de 2016, que inclui as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o*

- “Programa ‘Escola Sem Partido’”. Brasília: Senado Federal, Congresso Nacional, Recuperado de <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=125666>. Acesso em: 19 nov. 2017.
- Butler, J. (2001). *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In G. L. Louro (Org.), *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- _____. (2010). *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Candau, V. M. (1996). *Oficina Pedagógica de Direitos Humanos*. (2a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Carvalho, M. P. (2009). *Avaliação escolar, gênero e raça*. Campinas: Papirus.
- Casassus, J. (2001). A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. *Cad. Pesqui.* [online], (114), 7-28. ISSN. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000300001>.
- Chizzotti, A. (2006) *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Colling, L. (2016). O que temem os fundamentalistas? *Cult*, (217).
- Comparato, F. K. (2007). *A afirmação histórica dos direitos humanos*. (5a ed.). São Paulo: Saraiva.
- Costa, A. P. (2009). *As concepções de um grupo de alunas do curso de Pedagogia: uma análise a partir do recorte de gênero*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, Brasil.
- Cunha, L. A. (1995). *Educação Pública: os limites do estatal e do privado*. In R. P. Oliveira (Org.). *Política educacional: impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez.

Cury, C. A. J. (2002). Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.

Cadernos de pesquisa, (116), 245-262.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assembleia Geral das Nações

Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em:

<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf> . Acesso em: 20 jun. 2017.

Dornelles, J. R. (2007). *O que são Direitos Humanos?*. (Coleção Primeiros Passos, v. 229).

São Paulo: Brasiliense.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia*. (6a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Foucault, M. (1986). *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense.

_____. (2010). *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.

_____. (2011). *História da sexualidade: a vontade de saber*. São Paulo: Graal.

Guimarães, E. F. (2010). Democracia, Direitos Humanos e gênero. *ORG & DEMO*, 1(2), 95-112.

Grossi, M., P. (1998). Identidade de gênero e sexualidade. *Antropologia em 1ª mão*.

Guimarães, L. D., & Vieira, A. L. B. (2012). O ideal de cidadania na sociedade da Atenas Clássica. *Revista Mundo Antigo*, 1(2).

Heilborn, M., L. (1999). *Sexualidade: o olhar das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Zahar.

Heywood, A. (2010). *Ideologias políticas: do feminismo ao multiculturalismo*. (1a ed.). São Paulo: Ática.

Jacomini, M. A; & Penna, M. G. O. (2016). Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. *Pró-posições*, 27(2), 177-202.

King, H. (1998). Preparando o terreno: sexologia grega e romana. In: R. Porter, & M. Teich. *Conhecimento sexual, ciência sexual: a história das atitudes em relação à sexualidade*. São Paulo: UNESP.

- Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed.
- Lei nº 6232, de 28 de outubro de 2015. (2015, 28 de outubro). Estabelece o Plano Municipal de Educação. Lins: Conselho Municipal de educação. Recuperado de https://docs.wixstatic.com/ugd/890b89_9f029a5c27534d19b9a839a2247d1a0d.pdf. Acesso 15 de ago. 2017.
- Leite Junior, J. (2012). Transitar para onde?: monstruosidade, (des)patologização, (in)segurança social e identidades transgêneras. *Revista Estudos Feministas*, 20(2), 559-568.
- Louro, G., L. (1999). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva Pós-estruturalista*. (3a ed.). Petrópolis: Vozes.
- _____. (2009). Pensar a sexualidade na contemporaneidade. *Sexualidade*. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED – Pr.
- Loyola, M., A. A. (1999). Sexualidade como objeto de estudo das ciências humanas. In M. L. Heilborn. *Sexualidade: o olhar das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Maciel, T. S, Silva, M. E. F., & Brabo, T. S. A. M. (2017). Desafios à educação aos “novos” direitos humanos: a construção da categoria de gênero junto aos movimentos feministas e LGBTT. *Intinerarius Reflections*, 13(12).
- Miskolci, R. (2015). *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. (2a ed.). Belo Horizonte: Autentica, UFOP.
- Miskolci, R., & Campana, M. (2017). “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Revista Sociedade e Estado*, 32(3), 725-747.

- Moraes, M. (2002). *Ser Humana: quando a Mulher está em discussão*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Nascimento, A. (2013). Filosofia e educação em direitos humanos fundamentação teórica. In J. P. Gutierrez, & A. H. A. Urquizan. *Direitos humanos e cidadania: Desenvolvimento pela educação em direitos humanos*. Campo Grande: UFMS.
- Nye, A. (1995). *Teoria feminista e as Filosofias do homem*. Rio de Janeiro: Record.
- Oliveira, D. A. A. (2001). Gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. In N. S. C. Ferreira, *Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2001.
- Pinto, C. R. J. (2003). *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Regimento escolar*. (2016). Estabelece o Regimento Escolar do Ensino Fundamental no município de Lins. Lins: Secretaria Municipal de Educação. Recuperado de https://docs.wixstatic.com/ugd/890b89_6b7ee223002046b392219c6dc4d709b7.pdf. Acesso em 15 de ago. 2017.
- Reis, T., & Eggert, E. (2017). Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. *Educ. Soc*, 38(138), 9-26.
- Revel, J. (2005). *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz.
- Ribeiro, P., R. M. (2005). A sexualidade também tem história: comportamentos e atitudes sexuais através dos tempos. In A. C. Bortolozzi, & A. F. Maia, *Sexualidade e infância*. Bauru: FC/CECEMCA; Brasília: MEC/SEF.
- Rosemberg, F. (2001). Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. *Cadernos Pagu*, (16), 151-197.
- Roseno, C. P., & SILVA, J. G. F. (2017). Políticas públicas educacionais em gênero e diversidade sexual: Atos de resistência diante do avanço do conservadorismo do

- movimento “Escola Sem Partido”. *Rev. Itinerarius reflectionis*, 13(2).
- Sacavino, S. B. (2009). *Democracia e educação em Direitos humanos na América Latina*. Petrópolis: DP et Alii: De Petrus.
- Santos, W.B. (2015). *Adolescência heteronormativa masculina: entre a construção obrigatória e a desconstrução necessária* (Coleção Entregêneros). São Paulo: Intermeios.
- Secretaria Municipal de Educação de Lins. (2016). *Diretrizes Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano* (Versão preliminar). Lins: Secretaria Municipal de Educação. Recuperado de https://docs.wixstatic.com/ugd/890b89_228656b0353d43969ef94221853c1ab2.pdf. Acesso em 15 de ago. 2017.
- Scott, J. (1990). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, 16, 5-22.
- UNESCO. Conferência mundial sobre educação para todos: provendo serviços as necessidades básicas de educação. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* Jomtiem, Tailândia, 1990. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.> Acesso em: 17 jun.2017.
- Vianna, C., & Ridenti, S. (1998). Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In J. G. Aquino, *Diferenças e preconceito na escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. (2a ed). São Paulo: Summus.
- Vieira, S. I. (1995). Neoliberalismo, privatismo e educação no Brasil. In R. P. Oliveira (Org.). *Política educacional: Impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez.
- Viola, S., E. A. (2010). Políticas de Educação em Direitos Humanos. In A. M. M. Silva, & C. Tavares, *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez.

Weeks, J. (2001). O corpo e a sexualidade. In G. L. Louro, *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica.

Werle, F. O. C., Thum, A. B., & Andrade, A. C. (2008). O Sistema de ensino e suas implicações para atuação do conselho municipal de educação. *RBPAE*, 24(1), 79-109.

Ximenes, S. (2016). O que o direito à educação tem a dizer sobre “Escola Sem Partido”? In Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). *A ideologia do movimento “Escola Sem Partido”: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Escola:

Nome:

Titulação:

Tempo de exercício no magistério:

Função na escola:

Trabalha em mais de uma instituição?

Carga Horária:

Religião:

Estado civil:

- 1- Fale sobre sua trajetória profissional? (A quanto tempo trabalha com educação, a quanto tempo trabalha com gestão? Há quanto tempo trabalha com coordenação?)
- 2- Descreva em poucas palavras como é a comunidade escolar (gestor, coordenador, professores, estudantes, família, administrativo, funcionários, etc.) e o entorno que você trabalha?
- 3- O que você entende por gestão educacional? O que você entende por coordenação?
- 4- O que você entende por Políticas Públicas Educacionais?
- 5- A sua escola possui um projeto Político-Pedagógico? Nele podemos observar projetos ou atividades relacionadas à quais temáticas?
- 6- A temática de Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade aparecem? Como? De que maneira?

- 7- O que você compreende por Direitos humanos, Gênero e sexualidade? Vê alguma intersecção entre as temáticas?
- 8- Sua escola trabalha com essas temáticas? Em quais situações?
- 9- Para você qual o papel da equipe gestora/ coordenação nas discussões relacionadas a Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade?
- 10- Na sua opinião onde (quais instâncias) devem tratar da temática e por que?
- 11- Já ocorreram situações relacionadas à temática dos direitos humanos, gênero e sexualidade na escola a qual trabalha? Caso sim, como mediarão a/as situação/ (ões), e se houve alguma atividade ou projeto para desenvolver as temáticas na escola?

APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO

Eu, Jozimara Assunção Camilo Alves, aluna do curso de Pós-graduação, em nível de mestrado do Programa de Mestrado em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Campus de Araraquara, sob orientação da Profa. Dra. Célia Regina Rossi venho por meio desta apresentar a pesquisa: Políticas Públicas de Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade na Educação: a partir dos discursos d@s gestor@s., que tem o objetivo analisar, os discursos d@s gestor@s, com foco nos conhecimentos sobre Os Direitos Humanos, das relações de Gênero e Sexualidade. E como os discursos acerca dos temas se reflete no trabalho pedagógico e administrativo da escola. Nesta etapa do projeto serão coletadas informações por meio de entrevistas gravadas em áudio para posterior transcrição. Esclarece-se que será assegurado tanto à escola e a todos os participantes da pesquisa o anonimato e a confidencialidade bem como a possibilidade de desistir da pesquisa a qualquer momento. Vale ressaltar ainda que as informações reunidas serão usadas, unicamente, para fins desta pesquisa e de trabalhos que dela se desdobrarão. Desta forma informa-se que uma cópia com o resumo do projeto será disponibiliza a esta instituição de ensino. Informa-se também a disponibilidade para qualquer esclarecimento durante tempo de execução deste projeto nos seguintes contatos: Jozimara Assunção Camilo Alves e-mail: jozimaracamilo@gmail.com, telefone: 14- 99117-4463 e Profa. Dra. Célia Regina Rossi e-mail: creggina@gmail.com, telefone 19- 98245-5767. Na esperança de contar com sua colaboração deixo meus agradecimentos.

Atenciosamente

Jozimara Assunção Camilo Alves.

Mestranda em educação Sexual – UNESP

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA

Ilma. Sra. Denise Magnoler.
Secretária Municipal de Educação

Prezada Secretária da Educação, eu, Jozimara Assunção Camilo Alves, aluna do curso de Pós-graduação, em nível de mestrado do Programa de Mestrado em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Campus de Araraquara, sob orientação da Profa. Dra. Célia Regina Rossi venho por meio deste solicitar autorização para realizar nas instituições de Ensino deste Município a pesquisa: “Políticas Públicas de Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade na Educação: a partir dos discursos d@s gestor@s.”, que tem o objetivo analisar, os discursos d@s gestor@s, com foco nos conhecimentos sobre Os Direitos Humanos, das relações de Gênero e Sexualidade. E como os discursos acerca dos temas se reflete no trabalho pedagógico e administrativo da escola. Nesta etapa do projeto serão coletadas informações por meio de entrevistas gravadas em áudio para posterior transcrição. Por isso, solicito a senhora, a liberação dos membros da equipe gestora, que concordarem em participar deste trabalho, para realizar a coleta de dados no interior das unidades de ensino do município. Esclarece-se que será assegurado tanto à escola, quanto a seus gestores participantes desta pesquisa o anonimato e a confidencialidade bem como a possibilidade de desistir da pesquisa a qualquer momento. Vale ressaltar ainda que as informações reunidas serão usadas, unicamente, para fins desta pesquisa e de trabalhos que dela se desdobrarão. Desta forma informa-se que uma cópia com o resumo do projeto será disponibiliza a esta instituição de ensino. Informa-se também a disponibilidade para qualquer esclarecimento durante tempo de execução deste projeto nos seguintes contatos: Jozimara Assunção Camilo Alves e-mail: jozimaracamilo@gmail.com, telefone: 14- 9911-**** e Profa. Dra. Célia Regina Rossi e-mail: creggina@gmail.com, telefone 19- 9824-****.

Atenciosamente,
Jozimara Assunção Camilo Alves,

Lins ____ de _____ 201__.

Eu, _____, autorizo a participação das escolas municipais a participar da pesquisa acima citada.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Jozimara Assunção Camilo Alves, RG: 40.250.180-9, sou Pedagoga, Psicopedagoga e Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Sexual da Universidade “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus Araraquara, sob a supervisão da Prof^a Doutora Célia Regina Rossi. E estamos realizando uma pesquisa que tem como título “Políticas Públicas de Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade na Educação: a partir dos discursos das/os gestoras/es.” Que Busca entender e analisar as Políticas Públicas Educacionais, voltadas para a promoção da equidade na Educação, investigando os reflexos dessas políticas públicas dentro da escola, a partir da sua efetivação como prática docente.

Entendendo que a forma como a escola é gerida pode (ou não) levar a uma reflexão das suas práticas pedagógicas, que podem produzir e reproduzir desigualdades. Pois em suas normas, métodos e na própria estrutura física da escola pode ocorrer a naturalização dessas relações desiguais presentes na sociedade, quando se aponta modelos, delimita os espaços e reafirma o que cada indivíduo pode ou não fazer segundo seu sistema hierarquizado.

Este estudo pretende analisar, os discursos das/os gestores, com foco nos conhecimentos sobre Os Direitos Humanos, das relações de Gênero e Sexualidade. E como os discursos acerca dos temas se reflete no trabalho pedagógico e administrativo da escola. Esses discursos serão coletados durante em uma pesquisa qualitativa, em três escolas, com análise dos documentos que orientam o trabalho da equipe de gestão das instituições participantes e também realizaremos entrevistas (gravadas em áudio) com as/os gestores para buscar nestes dados conhecimento sobre a legislação e as bases teóricas para se trabalhar as questões referentes a sexualidade e gênero e a promoção de direitos dentro da escola.

Você está sendo convidado a participar voluntariamente desse estudo. Sua participação consistirá em fornecer uma entrevista (gravada em áudio), na qual, emitirá sua opinião sobre o trabalho com Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade na escola. Decidindo favoravelmente a sua participação voluntária neste estudo é importante saber que:

- a) Ao participar deste trabalho você responderá perguntas que podem oferecer riscos e desconfortos como o sentimento de constrangimento, seja ele de cunho emocional e/ou moral. Ademais, sentir-se ameaçado quanto à exposição direta ou indireta de sua privacidade, devido ao teor das questões que abordam assuntos relacionados à Sexualidade e Gênero. Sendo assim, salienta-se que você poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento se sentir-se desconfortável e/ou arrependido por ter aceitado participar sem sofrer nenhum tipo de penalidade. Sua decisão será respeitada;
- b) Você terá acesso a sua entrevista depois de transcrita e caso haja algum desconforto em relação ao relato poderá retirar seu consentimento ou solicitar que algumas questões que cause constrangimento seja excluído;
- c) A pesquisa poderá ser utilizada posteriormente para trabalhos científicos sempre mantendo sua identificação em sigilo, assegurando-lhe completo anonimato, pois as informações que poderá identificá-lo serão excluídas;
- d) Garantimos a indenização diante de eventuais danos causados a você pela participação nesta pesquisa.
- e) Essas informações, por serem de caráter confidencial, serão apenas utilizadas para os objetivos desse estudo;
- f) Destaca-se que sua participação é voluntária e depende exclusivamente de sua vontade em colaborar com a pesquisa;
- g) Você ficará com esse termo e, em qualquer momento da pesquisa, você pode entrar em contato e esclarecer possíveis dúvidas com a pesquisadora principal, Jozimara Assunção Camilo Alves por meio do telefone (14) 99117-****.

Com os resultados obtidos, pretende-se contribuir para a compreensão acerca dos conhecimentos sobre as políticas públicas que versão sobre a temática de Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade nas instituições escolares, na figura d@s gestores, e também se as mesmas são incorporam em suas práticas cotidianas, para assim entender quais discursos são produzidos a partir desses saberes.

Agradecemos sua colaboração e estamos à disposição para qualquer outro esclarecimento.

Telefone de contato da pesquisadora responsável:

Jozimara Assunção Camilo Alves – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP); Rodovia Araraquara - Jaú, Km 1 - Bairro: Machados Araraquara-SP - CEP 14800-901 – Fone: (16) 3334-****.

Telefone pessoal: (14) 99117-**** (ligações inclusive a cobrar)

E-mail: jozimaracamilo@gmail.com

Endereço Institucional do Supervisor da Pesquisa:

Professora Dra. Célia Regina Rossi do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual – UNESP/ Araraquara: (16) 3209****.

Telefone pessoal: (19) 98245-**** (ligações inclusive a cobrar)

Email: creggina@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

_____, ____ de _____ de 2017.

Assinatura da participante

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO 1 – P1

Entrevista 1

Vice-diretora (escola 1- EMEF “J. A. C.”)

Pesquisadora: Seu nome?

Entrevistada: A. C. B. B.

P: Ai titulação?

E: tenho graduação em Letras e Pedagogia

P: Ai quanto tempo vc trabalha no magistério?

E: Desde 2008, vai fazer(...) desde que me formei em 2008, seriam vinte anos daqui a pouco né, 19 anos, mas com interrupção, com interrupção assim, não são vinte anos corridos, quando me formei em 2008, comecei a dar aulas eventuais, então estou contando de período de aulas eventuais desde 2008.

P: qual sua função na escola?

E: Vice-diretora.

P: Você trabalha em mais de uma instituição?

E: Não

P: E a sua carga horária?

E: dois cargos de 30 horas.

P: Nossa 60 horas, (risos nervosos)

P: Estado civil?

E: Casada.

P: A primeira pergunta é para falar sucintamente sobre a sua trajetória profissional, quanto tempo está na direção, quanto está na gestão da escola? (Barulhos de fundo, conversas de crianças)

E: Como eu te falei eu fiz o CEFAM, antigo magistério né, terminei em 2008, comecei a dar aulas eventuais... fui fazendo ...

P: Não foi 1998?

E: Perdão, 1998..

P: Você falou 2008...

E: É 1998, aí gente to velha demais (risos), e comecei a dar aulas no estado (secretaria estatual de educação – adendo nossos), fiquei alguns anos dando aulas eventuais, passei no concurso... nesse meio tempo fiz ah oh Letras, então também trabalhei como eventual no estado com aulas de Língua Portuguesa, aí fiz um concurso em S(cidade do interior paulista), me efetivei em S., nesse meio tempo continuei no estado aqui em L. (cidade do interior paulista), aí teve um concurso em G. (cidade do interior paulista), passei no concurso de G. na Educação Infantil. Então exonerei em S., fui pra G., aí teve outro concurso em G. Ensino Fundamental, exonerei o ensino Infantil, fui para o ensino fundamental, teve o concurso de L. aí eu vim pra L., fiquei acumulando cargo, fundamental G. e Fundamental L. Aí teve o segundo concurso de L, eu vim pra L. também com o segundo cargo, exonerei em G., assim uma sucessão de entra e sai de concursos aí, eu estou com os dois cargos aqui faz quatro anos...

Minha filha vai fazer quatro, então, vai... esse é o quinto ano que estou na parte administrativa, fiquei um ano na coordenação em substituição à V., e os outros anos na vice direção.

P: Descrever só um pouquinho como é a comunidade do entorno da escola?

E: A comunidade assim, financeiramente é um público de baixa renda, na sua maioria, é um bairro de periferia, a gente atende ao Teisuke Kumassaka aqui é um bairro de periferia, Santa Maria também e as adjacências são todos bairros periféricos e de (de) renda baixa. A gente tem pouca participação familiar, isso tudo proporcionalmente ao número de alunos que a

gente tem, e a gente tem um número pequeno de famílias que participam efetivamente da vida dos filhos, é considerável esse número, então a gente tem que destacar sim, é público de difícil negociação, difícil aceitação, naquilo que a gente pede ajuda, para o próprio aluno, tudo aquilo que a escola propõem, na maioria das vezes, na maioria das famílias, a gente não consegue um acordo de ações, um acordo de medidas junto as famílias. Os alunos acabam tendo um prejuízo no seu desenvolvimento até por conta dessa relação escola- família que não é muito, na maioria não é muito bem-vinda.

P: Qual a sua percepção, o que você entende por gestão educacional?

E: Olha pra mim, o gestor ele tem que está muito além da secretaria da escola, ele tem que estar assim junto do professor, mesmo junto do aluno, junto da família, eu falo que é uma relação que tem esta muito ligada, um ao outro, tanto professor quanto a direção, a direção quanto as crianças, as crianças e as suas famílias, é toda comunidade que tem que agir junto, sozinho uma direção não tem sucesso, pro meu ver sozinho nenhum gestor consegue sucesso, ele depende dos funcionários, ele depende dos professores, ele depende da colaboração da família e ter esse olharzinho de equilíbrio aí, pra que aja um bom senso entre todos.

P: O que você entende por políticas educacionais?

E: é, seu colocasse pra você do meu ponto de vista, essa organização, essa parte de organização administrativa junto ao pedagógico, pra mim, eu entendo como uma política educacional, então um conjunto das ações administrativas e pedagógicas, no entorno, não ... dentro da escola é que fazem essa política administrativa, não sei se to muito no caminho? Do que você espera...

P: Não...são suas opiniões...

P: A escola tem um projeto político-pedagógico? E nele a gente pode observar temáticas relacionadas a D. H, gênero ou sexualidade?

E: Olha, o PPP na secretaria (municipal de educação), ele tem um período de vida útil, acho que, quadrienal, se minha memória não me falha, são quatro anos, desde que ... quando eu entrei já tinha esse PPP, hoje estamos num prazo de refazer, já venceu esse período, quando eu entrei já tinha, nesse que já tem, abrange superficialmente as questões que você falou, tem essa abordagem no texto do nosso PPP, que tem aí impresso, está havendo uma orientação da secretaria de educação para formalizar os documentos, então para que todas as escolas tenha o documento, ... não padrão, mas que façam, um mesmo corpo uma mesma estrutura, a gente esta esperando esta orientação p executar um novo projeto...

P: Para reformular?

E: Ele vai ser reformulado, aí vai ter toda uma ... condução para que todas as escolas tenham o mesmo tipo de capa, as mesmas abordagens, para que fique uma coisa mais unificada, a nível de secretaria da educação de Lins...

P: Então estão fazendo como as diretrizes, então ...

E: Isso exato ... pra uniformizar. Existe sim, mas esse que tem aqui, cada diretor na sua época fez a seu modo, então contemplou aquilo que o olhar daquele diretor tinha como privilégios ou preferencias, agora não mais, existe essa orientação que vai ser feito um com o olhar da secretaria de educação abrangendo todos os aspectos que eles julgam pertinentes...

P: A temática dos D. H, gênero e sexualidade aparecem no PPP, ah mas você já falou de maneira elas aparecem no PPP ...?

E: Eu até acho que superficialmente, antes né, nas gestões anteriores ... ai se a gente for ver historicamente, hoje cobra-se muito mais esta presença antes cobrava-se menos, existe sim essa abordagem, porem superficial, nos próximos a designação a esses assuntos tem que ser mais especifica.

P: E o que você entende por D. H, gênero e sexualidade? E vê alguma intersecção nestas temáticas?

E: Tem claro que tem, quando você fala de D. H, (hesitação)

P: Gênero e sexualidade...

E: Uma coisa tem a ver com a outra. Eu tenho que partir do princípio do respeito da igualdade dos direitos, então assim, como eu posso ... é falar que são coisas que não se relacionam, tem que se relacionar, tenho que respeitar o direito do outro, a questão da sexualidade, eu tenho que entender, não é meu ponto de vista, é o de cada um, é uma coisa genérica né, não existe um certo e um errado, é de cada um tem que ser respeitado. É uma coisa que não se solta da outra aí... do direito mesmo...

P: A escola trabalha essas temáticas? Em quais situações?

E: Não existe um trabalho específico volta a isso, muito honestamente falando, a gente tenta a todo momento fazer com que não haja o desrespeito aos direitos das crianças e aos direitos humanos em si e muito menos que haja qualquer pratica de Bullying, de discriminação, de preconceito, nem com as crianças, de criança pra criança, nem dos adultos para com as crianças, tão pouco, por que também na nossa comunidade, nós recebemos muitas famílias com as suas diversidades de gêneros e de sexualidade, então tem que fazer essa consideração.

P: Para você qual é o papel da equipe gestora, é ... nas discussões relacionadas com essa temática?

E: Primordial para que não se permita acontecer dentro da escola, nenhum tipo de discriminação, nenhum tipo de preconceito, nenhum de Bullying, como eu te disse na questão anterior, não deve haver de aluno para aluno, de funcionário para aluno, dos funcionários nossos para com os familiares, por que nossa comunidade é diversa, então hoje está tudo mais explícito, a de se respeitar o direito de cada um, então assim, a gestão tem que intervir, acima de qualquer outra função na escola, tem que intervir para que nada é de (de) ... fuja ao direito da pessoa, que aconteça dentro da escola.

P: Na sua opinião onde, em quais instancias e que pessoas devem tratar dessa temática? E porquê?

E: Onde?, Dentro da escola com certeza ... cabe a qualquer um dos profissionais da escola, esse tipo de abordagem, por que as vezes assim, não dá para designar essa função de tratar desse assunto com o professor somente, por que a coisa pode acontecer no recreio que o aluno esta com o funcionário, é uma discriminação pode acontecer na cozinha enquanto eles estão tomando lanche, é, eu acho que tem que ser assim em todos os ambientes escolares, a todo momento nós adultos temos a responsabilidade de deixar que nada venha a ferir o direito, a dignidade das crianças, seja deles com eles, seja do nosso olhar particular com os outros tem que ter respeito em todos os lugares por todos os profissionais envolvidos.

P: Uma última, já ocorreram situações relacionadas a temáticas dos direitos humanos, gênero e sexualidade na escola? Caso sim, como mediarão a situação?, se teve algum projeto ou alguma intervenção?

E: No ano passado a gente teve sim uma situação das crianças de quinto ano, julgarem uma criança, houve lá toda uma vamos dizer um Bullying em relação a ele, por conta da (da) ... é, eu falo assim, a gente não pode determinar que uma criança de quinto ano tenha a sua opção determinada ... mas por características ou por gestos ou pelas ações em sala de aula os alunos perturbavam o amiguinho, fazendo associação com a sua sexualidade, foi feito sim uma conversa com todos os alunos para esclarecimentos, para mostrar dos direitos, para mostrar da igualdade que nós temos de escolher aquilo que a gente quer, nem é esse o momento, mostrar pra eles que nem é esse momento que eles estão definindo isso ou se aquilo em relação a sua sexualidade, mas o que não pode ser ferido é uma questão ... (interrupção um funcionário entrou a procura de uma chave), a gente acabou fazendo esta intervenção junto aos outros alunos da sala, chamamos a mãe do aluno que esteve... , que ficou ofendido na situação, conversamos com ela, posicionamos a família da situação que o

menino vinha passando aí amenizou, nossas conversas com as crianças amenizou... é então parou-se as piadinhas, parou-se as conversinhas, é o que a gente consegue fazer aqui veicular, até para não alimentar para não dar margem para outras situações que não é da faixa etária, a gente pode achar, mas a gente não pode precisar nada com crianças até onze anos aí, né, não dá para julgar.

E: Mas são situações complicadas, para se abordar, não sei quais são os seus estudos, o seu ponto de vista com relação a escola, mas cada vez mais a gente tem essa ... questão da sexualidade, é despertada dentro da sala de aula e se julga por esse ou por aquele caminho, é uma coisa nova para educação, o como lidar com isso é uma situação nova, principalmente por se tratar de crianças, quando a gente fala de adulto... adulto sabe o que quer ou que não quer, mas a criança que está todo num processo de formação de identidade né, então é complicado de (de) falar sobre.

APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO 2 – P2

Entrevista 2

Coordenadora (escola 1- EMEF “J. A. C.”)

Pesquisadora: A primeira pergunta é o seu nome:

Entrevistada: V. R Nome completo?

P: Não precisa seu nome vai ficar suprimido, vou inventar um nome fictício...

P: Titulação, é títulos, formação?

E: Pode ser coordenadora?

P: Não formação acadêmica!

E: Pedagogia!

P: É ... tempo de exercício no magistério?

E: 18 anos ... até mais um pouquinho...

P: Sua função na escola?

E: Coordenadora.

P: Trabalha em mais de uma instituição?

E: Não

P: E a sua carga horária?

E: 6 horas (Diárias, 30 horas semanais, adendo nosso)

P: Estado Civil?

E: Solteira

P: E religião?

E: Católica, espírita na verdade, não sei se entra...

P: A primeira pergunta é pra você falar um pouquinho sobre a sua trajetória profissional?

E: Comecei a trabalhar em 1998, fiz estágio na ETL em P. (município do interior paulista), em 1999 trabalhei na APAE, 99 e 2000, depois fiquei fazendo faculdade apenas, fiquei

desempregada, então substituí a fazia trabalhos, dei aula em vários lugares, escolas particulares e escola da prefeitura. Em 2007, peguei uma sala pelo processo seletivo na prefeitura de P., mas aí fui chamada do concurso em C. C (município do interior paulista), fui trabalhar lá, ficando quase seis anos, trabalhei também na prefeitura de A. (município do interior paulista), como professora, depois eu vim p L. (município do interior paulista), como coordenadora, estou aqui vai fazer 5 anos.

P: Descreva com poucas palavras como é a comunidade escolar, como é o entorno ...?

E: Como assim?

P: Como é a comunidade escolar? O entorno a comunidade que a escola está? Os professores, os funcionários? Como funciona, como é a escola?

E: A escola... fica numa periferia, a comunidade escolar, os bairros aqui em volta o Teisuke Kumassaka, Santa Maria, é uma comunidade carente, não apenas financeiramente, mas carente também é ... não só a parte sócio econômico, mas também outras carências. Até alguns professores, é alguns professores, alguns professores, não.

Quando eu entrei na escola tinham professores com muito tempo que estava no magistério ...

P: Muito tempo aqui na escola?

E: É muito aqui na escola e muito tempo no magistério... hoje em dia não, os professores a maioria ... acho que a professora que esta aqui a mais tempo, deve ter uns três anos de trabalho e também a formação, de muitos são pouco tempo de formados, não são tão experientes. (ficou nervosa com esse negócio gravando - risos).

P: O que você entende por gestão educacional? E Por Coordenação consequentemente?

E: Gestão educacional, (deixa eu pensar – risos nervosos)

P: Sim, sem pressão o tempo que você precisar... Como é o seu trabalho, como você entende o funcionamento do seu trabalho? Suas experiencias?

E: Minhas experiencias e minhas expectativa como coordenadora!

P: Também!

E: Na verdade assim a coordenação, devia ser mais pra estar ajudando os professores, estar orientando os professores em sala de aula, é ... mas acaba fazendo tudo... (risos nervosos), acaba ajudando a direção da escola, fazendo administrativo também, na verdade gestão educacional é uma parceria de todos na escola, não só do... da direção, da coordenação, dos professores da comunidade, isso é uma gestão educacional, uma parceria de todos para que a escola funcione.

P: E o que você entende por políticas educacionais?

E: Deixa eu pensar o que vou falar! Política educacional?

P: É o que são, se interferem no seu trabalho?

E: Interferem e muito no meu trabalho, interferem muito dentro da escola, é no caso, porque ... eles inventam projetos e colocam os projetos na escola e muitas vezes não é isso que esta sendo trabalhado, muitas vezes não faz parte do currículo, mas aí vem muita coisa de fora pra escola, e eu penso que isso atrapalha a escola.

P: A escola possui um PPP? E nele podemos observar a temas relacionados aos Direitos humanos, gênero e sexualidade?

E: A escola possui um PPP, mas ele está totalmente defasado, tem muitas coisas que você não vai encontrar no PPP, mas a gente vai construir ainda, porque a secretaria esta fazendo um documento do que deve ter no PPP ...

P: Pra ficar padronizado!

P: A temática de gênero, direitos humanos e sexualidade aparecem de alguma maneira?

E: No PPP que tem atualmente não, ele está defasado, mas na orientação que virá, algumas coisas vão aparecer sim.

P: E o que você entende por D. H, gênero e sexualidade? Vê alguma interligação nessas temáticas?

E: Sim, por que Direitos humanos, é o direito do cidadão ir e vir, então ele também tem o direito de expressar e ter a sua sexualidade, por que é direito dele, não tem que ter interferência de ninguém.

P: Aqui na escola trabalha essas temáticas? E em quais situações aparecem?

E: Elas não são trabalhadas, assim é ... não existe um projeto só para estas temáticas, elas fazem parte do currículo, mas são trabalhadas no dia a dia. Tá é interdisciplinar.

P: Para você qual é o papel da gestão/ coordenação relacionadas a essa temática, aos D.H, gênero e sexualidade?

E: Orientar os professores e também fazer com que garanta isso dentro da escola, os direitos humanos, tirar qualquer tipo de discriminação, preconceito é ... fazer com que já comece na escola, assim retirando esse negócio de preconceito, principalmente a misoginia, o racismo, mas é bem difícil, por que os professores, muitas pessoas, os profissionais que trabalham na escola, ainda não tem esse pensamento.

P: Algum deles tem formação, pensado nessa área?

E: Não, que eu saiba, não.

P: Já ocorreu alguma situação relacionada a essa temática aqui na escola? Caso tenha acontecido como foi? Teve alguma mediação? Algum projeto pensando nessa situação?

E: Não lembro se teve, desde que estou aqui não, nenhum projeto.

P: Mas você já pensou em montar algum projeto pra trabalhar com essa temática na escola?

E: Não, não pensei...

P: Mas porque?

E: Porque eu penso que o trabalho tem que ser feito no dia a dia, a todo momento vai surgir alguma coisa relacionada a isso, alguma situação relacionada a isso, então agora você falando poderia até ter um projeto, mas para os profissionais, não com as crianças.

APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO 3 – P3

Entrevista 3

Diretora (escola 2- EMEF “D. W. B.”)

Pesquisadora: Na primeira parte são os seus dados:

O seu nome?

Diretora: D. P. G.

P: Escola que você trabalha?

D: EMEF “D. W. B.”

P: Aí o seu título aqui? Sua função?

D: Diretora de escola.

P: Há quanto tempo você está no magistério?

D: No magistério ano que vem faz dez anos

P: E quanto tempo você trabalha como diretora?

D: Como diretora ... Eu entrei em 2012, vai fazer agora cinco anos.

P: Sua carga horária?

D: Eu trabalho trinta horas semanais né...

P: Aí você não trabalha em mais de uma instituição?

D: Não, só trabalho aqui.

P: Aí sua religião?

D: Sou católica ...

P: Estado civil?

D: casada

P: E a sua Idade?

D: Penápolis, moro em Penápolis...

P: E a sua Idade?

D: Eu tenho 33.

P: Se você puder falar um pouquinho sobre a sua trajetória profissional, há quanto tempo está nesta secretaria de educação, quanto tempo está na gestão?

D: Eu comecei em Penápolis, eu trabalhava no comércio, aí comecei em Penápolis entrei em um seletivo lá fiquei três meses, aí no ano seguinte eu fui para um seletivo lá de Luisiania, fiquei dois anos como professora. Aí em 2008 me chamou da prefeitura daqui, trabalhei quatro anos como professora, aí deu certo de eu passar no concurso logo em seguida, em 2012 me chamaram no concurso.

P: Ah nesse último que teve...

D: Foi para diretor... foi

D: to muito feliz de estar aqui, estou muito contente, aprendendo a cada dia. Estou começando ainda, porque é um começo...

P: Todos os dias uma paulada diferente (risos)

D: Então ... bom que deu certo de efetivar aqui no Walter Bini também, dar continuidade no trabalho que a gente começou...

P: Também porque não é uma escola muito grande, né?

D: Uma escola menor onde a gente tem mais vínculo, a gente consegue ficar mais próximo das crianças.

P: Descreva em poucas palavras como é a comunidade daqui da escola? Os pais, as crianças e as professoras?

D: A comunidade em si é bastante carente, atende Bandeirantes, Lins V, VI e VII, em geral é uma comunidade bastante carente né, mas ao longo dos anos a gente percebeu que eles são bastante participativos e eles respeitam a escola, acho isso bem bacana sabe? No histórico da escola nunca entraram na escola, então você percebe o respeito que eles têm realmente pela

escola, pelo espaço... isso é bem bacana também. Agora dos professores, nós não temos um grupo de efetivos, das oito salas de aula, temos apenas uma efetiva em sala de aula, isso dificulta a continuidade do trabalho que a gente realiza...

Não que eles não sejam bons, mas assim a gente investe em formação durante num ano, no ano seguinte temos que começar novamente, vem todo um outro grupo né? Então nossa vontade é que venham um grupo de efetivos que fique na escola e a gente consiga dar continuidade.

P: Sim, aqui vocês também têm os funcionários, administrativos, serventes eles são efetivos?

D: Sim, eles também são efetivos, nós temos duas serventes que se revezam, tem uma do projeto travessia que atende aqui na escola, tem uma prossegue que ajuda na limpeza, um do administrativo, um agente educacional que se reveza na secretaria, nós não temos todos os cargos, mas temos um ajudando mesmo não estando na função.

P: E o que você entende por gestão educacional?

D: Gestão educacional? Eu acho que é estar assim direcionando o trabalho na escola, pensando juntos os caminhos que a escola deve fazer para melhorar, e nossa função é estar a frente disso, para a gente poder motivar o grupo, sempre reunido, sempre discutindo os problemas da escola juntos, acho que isso é o essencial.

P: E o que você entende por políticas públicas educacionais?

D: Políticas públicas elas precisam existir né?, elas que regem o trabalho nosso também, acho que a gente é livre de certa forma porque temos as políticas pra seguir, a gente sempre tenta seguir o está sendo falado e direcionada pra nós, eu acho que elas existem e precisam ser seguidas também...

P: Você acha que elas....

D: Mas não sei se elas veem realmente de encontro com as necessidades da escola.

P: Era isso que eu ia perguntar!

D: As vezes na realidade a gente vive uma coisa, mas a politica diz outra, ai a gente vai achando um meio termo para ir se ajustando.

P: sim, ah! a escola tem um projeto político-pedagógico?

D: A escola tem, todo a gente faz, refaz ele na verdade, ele tem um corpo já e todo ano vamos renovando os dados dele. Esse ano estamos fazendo um trabalho com a dona Denise a secretária para reformular esse projeto pedagógico, então ela está fazendo um estudo com todos os diretores e vai ter uma linha, uma linha de formação pra montagem desse projeto né! Meio que ele vai mais ficar unificado na rede, acho bem bacana o que ela está investindo esse ano.

P: Eu estava pesquisando as coisas daqui, porque tem regimento unificado, toda a questão da grade ... tem um norte pra cidade...

D: Eu vejo a linha da Dona Denise e ela é assim mesmo, ela faz toda a legislação tudo certinho assim... e a gente deve seguir as instruções que saem sabe? ... Ela esta sempre colocando tudo no papel os decretos as coisas certinhas. O regimento não tinha, faz pouco tempo que está previsto o regimento, ajuda muito a escola, respalda a escola, porque aí não fica só a nossa voz, nós estamos fazendo tudo pautado na legislação.

P: Ah! Esqueci um pedacinho, no projeto da escola tem alguma coisa relacionada a direitos humanos, gênero ou sexualidade?

D: Especificamente acredito que não, mas quando a gente traça o perfil da escola e da comunidade a gente acaba citando sim, as questões do público alvo que a gente atende, mas especificamente esse campo agente não tem, quando traça o perfil acaba incluindo também.

P: O que você compreende por direitos humanos, gênero e sexualidade?

D: Ah vamo lá! Acho que basicamente das três que você disse, é o respeito da individualidade de cada um né, eu acho que cada criança, cada pessoa, cada professor que está aqui na escola tem que ser respeitado da forma que é né, então os direitos humanos, diz

muito, basicamente ... é o respeito pela pessoa, o que ela é, de onde, ela vem a formação dela né. Assim com as crianças também.

P: Ai você vê alguma interseção, alguma relação entre essas temáticas?

D: Entre os três acredito que eles falam a mesma coisa, ta um engajado no outro, direitos humanos, o direito da pessoa como ela mesma ... o outro você disse?

P: Gênero.

D: De gênero também, incluindo respeito por ela, pela opinião dela, pelo o que ela é, em sim ... a sexualidade dela a escolha dela ... eu acho que faz parte da individualidade dela, as três ditam a mesma linha.

P: A escola aqui trabalha com essas temáticas, se sim em qual situação?

D: Elas fazem parte do currículo, se nós buscarmos no currículo da escola, ela trata sobre isso, o professor deve trabalhar em sala de aula, nos livros que nos temos do governo federal e do estadual, também, faz parte do currículo. Nos também trabalhamos em HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), é um tema polêmico, um tema que trazem essa discussão, então agente procura em HTPCs conversar, teve também reunião na prefeitura falando da sexualidade e do gênero, um tema que está sempre na mídia, está sendo falado bastante, acho que isso repercute na escola também né. E ao contrário de querer não falar, tem de falar, tem que discutir, tem que ser falado.

P: Para você qual é o papel da equipe de gestão, nessas discussões relacionadas a temática de gênero, direitos humanos e sexualidade?

D: Acho que justamente é trazer isso para discussão, se professor trouxe de alguma situação em sala de aula, ou se está confuso, não sabe como lidar, então agente coloca em grupo, coloca em reunião e agente vai discutir sobre isso. Acho que o papel do gesto é trazer essas temáticas em discussão.

P: Na sua opinião quais instituições devem tratar desta temática?

D: Acho que em todos os lugares, hoje esses temas são muito tratados nas redes sociais, esses temas sendo tratados de forma, de qualquer forma aí, há uma discussão seria sobre isso?

P: Criam-se hipótese que nem sempre são verdadeiras.

D: É então, acredito que em todos os lugares deveriam se conversar, no dia a dia, seja um com o outro ou em grupo, em todo lugar deve ser falado.

P: Aqui na escola já ocorreu alguma situação relacionada a essa temática? E como a escola trabalhou se teve?

D: Da questão da sexualidade e gênero, não teve nada assim muito acentuado, a gente ainda não teve nenhum caso assim acentuado, mas assim discussões e curiosidade dos alunos isso é frequente, deles virem e perguntarem para o professor, isso é mais frequente sim. Mais um caso especificamente não houve.

P: Tem algum projeto dentro da escola que desenvolve essa temática?

D: Justamente por não tem nenhum caso assim muito ... que trouxe isso, não desenvolvemos nenhum projeto não.

APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO 4 – P4

Entrevista 4

Coordenadora (escola 2- EMEF “D. W. B.”)

Pesquisadora: Primeiro os seus dados pessoais, seu nome?

Entrevistada: M. I. R.

P: Escola?

E: “E.M.E.F. D. W. B.” e a “E.E. A. F.S.J.”

P: titulação?

E: Pedagogia e Matemática com pós-graduação nessa área

P: Tempo de exercício no magistério?

E: mais de 15 anos

P: Função na escola?

E: Coordenadora Pedagógica

P: você trabalha em mais de uma instituição?

E: Sim (No Estado e no município)

P: e a sua carga horária?

E: 30 horas no município e 40 no Estado

P: Religião?

E: espírita

P: Estado civil?

E: divorciada

P: e a sua idade?

E: 43anos

P: Fale sobre sua trajetória profissional? (A quanto tempo trabalha com educação, a quanto tempo trabalha com gestão? Há quanto tempo trabalha com coordenação?)

E: Sou professora de educação básica I e II, efetiva na rede municipal como PEBI há 3 anos, e na rede estadual no cargo de matemática há 12 anos. Estou como coordenadora pedagógica na rede estadual há 10 na mesma unidade escolar em que sou efetiva no cargo de matemática, e estou como coordenadora na rede municipal há 2 anos na mesma unidade escolar em que sou efetiva como professora. Amo muito o que eu faço e por isso faço com prazer, adoro inovar, criar novos projetos que visem alcançar os alunos que não são fácil de ensinar, o nosso real desafios nos dias atuais, conseguir fazer com que todos e ou a grande maioria consiga avançar em seu aprendizado, minha clientela é do 1º ano do ensino fundamental I a 3ª série do ensino médio, e o meu olhar é o mesmo para todos eles.

P: Descreva em poucas palavras como é a comunidade escolar?

E: Aqui falarei do núcleo menor que é a “E.M.E.F. D. W. B.”. Apesar da equipe mudar um pouco a cada ano, quem chega acaba se encaixando, temos uma equipe muito boa e comprometida, desde a direção até a funcionária da limpeza, costumamos dizer que somos uma grande família, com problemas normais como todos as outras, mas onde o diálogo impera e os problemas são solucionados da melhor maneira possível.

P: O que você entende por gestão educacional? / O que você entende por coordenação?

E: Eu entendo que gestão educacional é o todo que gere uma escola, seja dentro ou entorno dela. A coordenação é parte integrante da gestão, e é quem coordena o pedagógico do professor ao aluno.

P: O que você entende por Políticas Públicas Educacionais? Você conhece alguma política que trate das temáticas de Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade?

E: Política pública educacional é direito de todo e qualquer cidadão ao acesso e permanência na escola. Sei que é os direitos humanos são amparados por legislações, mas não sei citar nenhuma política pública específica que trate de Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade

P: A sua escola possui um projeto Político-Pedagógico? Nele podemos observar projetos ou atividades relacionadas à quais temáticas?

E: Possui, no município não. Na rede estadual sim, principalmente nas disciplinas de sociologia, onde temos situações de aprendizagem específicas para o tema. Neste ano de 2017, transformamos a situação de aprendizagem em projeto, ela faz parte do volume 1 de sociologia 3ª série do ensino médio, ultima situação de aprendizagem, denominada movimentos sociais. A professora de sociologia desmembrou os movimentos sociais e dividiu duas salas de terceiro ano para se preparar, pesquisar, estudar e montar um material para socializar para os alunos das segundas e primeiras séries do ensino médio. O trabalho ficou fantástico, foi exposto em forma de oficinas, com auxílio de cartazes, jogos, vídeos, slides. Eu como coordenadora apoio a pratica de trabalho com projetos e incentivo para que eles sejam desenvolvidos, a aprendizagem ocorre maneira significada e eficaz.

P: Mas no fundamental essa temática de Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade aparecem? Como? De que maneira?

E: Não.

P: O que você compreende por Direitos humanos, Gênero e sexualidade? Vê alguma intersecção entre as temáticas?

E: Não vejo porque deles estarem separados, visto que quando falamos de humanos todos os seres estão inseridos nesse contexto, independente de cor, raça, credo ou gênero.

P: Sua escola trabalha com essas temáticas? Em quais situações?

E: Acrescento que são questões que devem ser trabalhadas no nosso cotidiano, até que se torne uma pratica corrente como a de dizer bom dia por exemplo.

P: Para você qual o papel da equipe gestora/ coordenação nas discussões relacionadas a Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade?

E: O papel de formadores, não temos o objetivo de discutir opiniões sobre a aceitação ou não, mas de construir um ambiente de respeito ao próximo, onde as pessoas (adultos ou crianças) com quem nos relacionamos possam tornar-se pessoas melhores e mais humanas, multiplicadores desse respeito.

P: Na sua opinião onde (quais instâncias) devem tratar da temática e por que?

E: Vejo nos noticiários e nas redes sociais, o quanto sofrem as famílias e as pessoas que convivem com essa realidade. Mas também vejo que temos que tomar muito cuidado com a forma e a maneira com que tratamos essa temática em nossas escolas. Vivemos em uma época em que as famílias e as suas formações estão muito mudadas, a criança que não tinha a mãe e o pai para criá-los tinha como referência os avós e assim eram criados, hoje muitos tem os pais dentro do lar, mas é como se nem tivesse, esse é um exemplo. Dessa forma analisando as crianças e jovens de hoje, eles não têm medo de nada, querem “experimentar” de tudo e muitas vezes tem o gênero definido e por curiosidade acabam experimentando. Já vivenciei muitas situações assim nesses 10 anos trabalhando com alunos do ensino médio. São temáticas que devem ser trabalhadas sim, mas com cautela, com propriedade do que deve ser discutido e como deve ser discutido, e com crianças maiores, que mesmo que ainda não decidam sobre o seu direito de ir e vir, ao menos já o compreendam.

P: Já ocorreram situações relacionadas à temática dos direitos humanos, gênero e sexualidade na escola a qual trabalha? Caso sim, como mediaram a/s situação/ (ões), e se houve alguma atividade ou projeto para desenvolver as temáticas na escola?

E: São tantas situações. Vou citar algumas:

Mãe abandona o pai e os filhos para morar com outra mulher, a criança reflete todo seu sofrimento na escola, muito dialogo com professores, mediadores e família. Pai homofônico

com filho homossexual, muitos casos. diálogos, muitos diálogos. Temos casos de famílias estruturadas e que aceitam a opção sexual dos filhos, e filhos que aceitam as opções sexuais dos pais também.

P: Essas no ensino Médio e no fundamental?

E: No fundamental não presenciei.

APÊNDICE I – ENTREVISTA 5 – P5

Escola 3 – Assistente de Direção

Pesquisadora: Primeiramente o nome da escola?

Entrevistada: Escola “F.F.C”

P: Seu nome?

E: Lilian

P: Sua titulação?

E: Pedagoga

P: Tempo de exercício no magistério?

E: Ao todo sete anos.

P: Função na escola?

E: Assistente de direção

P: Você trabalha em mais de uma instituição?

E: Não, só nesta

P: O seu cargo é de quarenta horas?

E: É de quarenta horas.

P: Religião?

E: Católica

P: Estado Civil?

E: Casada

P: Idade?

E: 39 anos

P: primeira questão é para falar um pouco sobre a sua trajetória profissional

E: Minha trajetória... eu to na rede (Municipal de Educação), trabalhava em processo seletivo depois eu passei em concurso, faz quatro anos que eu passei em concurso, sempre dei aula no ensino fundamental, agora estou como assistente de direção, entrei 2017 e vou continuar em 2018.

P: Quanto tempo você ficou/ está no cargo?

E: No cargo de assistente, 2017 foi o primeiro ano.

P: Descreva em poucas palavras como é a comunidade escolar?

E: Eu não tenho muito conhecimento, eu entrei em junho de 2017, mas é uma comunidade tranquila, não é muito participativa e que não tem muita entrada na escola. Outro dia teve uma festa vieram pais, mas assim não tem muita ligação assim escola e comunidade.

P: É uma escola grande quantos alunos tem aqui?

E: quinhentos e todos, quase seiscentos alunos.

P: E os funcionários e os professores?

E: Os funcionários... são funcionários bons, especificamente um que é muito prestativo e tudo. É para falar a verdade?

P: É

E: O pessoal da limpeza eu vi assim que dá muito trabalho, é a parte que mais dá trabalho da escola, que não cumpre suas funções devidamente, aí tem que ficar chamando atenção, aí vem professor e reclama, aí você tem que cobrar do funcionário, aí eles ficam bravos, então achei essa parte bem difícil. O quadro de professores eu acho excelente é uma equipe bem unida, praticamente anda sozinho, fazem as coisas por conta própria, todos sem nenhuma exceção são muito bons.

P: A maior parte de efetivos?

E: É, três celetista aqui, o resto é tudo efetivo.

P: E o que você por gestão?

E: E como eu te disse eu sou nova aqui, é aquilo que aprende na faculdade, que deve ser uma gestão democrática, tudo que você for fazer você tem que apresentar, chamar o grupo de professores, a equipe, e na verdade quase sempre não é assim que acontece. O que eu percebi é que deve ter mais interação chamar, pedir opinião. E eu não vi que isso acontecia não.

P: Quando somos professores, não conseguimos visualizar

E: Não, agente não consegue ter, você fica no seu mundinho dentro da sala de aula, aí você não tem noção, eu não sabia, é o tempo todo problema, você tem que correr aqui, correr ali então eu acho legal você expor tudo isso pra equipe, fica mais fácil de poder trabalhar...

P: E o que você entende por políticas educacionais ? Você conhece alguma voltada para as questões de direitos humanos, gênero ou sexualidade?

E: Políticas Educacionais? Especifica mais?

P: O que você entende por políticas?

E: Política educacional, eu acho que é se... não consigo responder essa!

P: É difícil mesmo, elas norteiam nosso trabalho, querendo ou não seguimos uma grade, instruções tanto da prefeitura quanto do estado...

E: Você está falando de currículo?

P: Não só ...

E: Por que agente tem que trabalhar o que vem da secretária, você não tem uma abertura para trabalhar, do jeito que você quer, agente trabalha com as ordens que vem de lá, aqui agente tenta trabalhar conceitos ... respeito ao próximo essas coisas assim.

P: E dentro dessas instruções vem alguma coisa da secretaria assim que trabalha com direitos humanos ou alguma coisa assim?

E: Não, isso agente trabalha por conta própria, aí vai de cada professor com a sua sala assim.

P: A escola possui um PPP e ele está atualizado?

E: Sim, esta

P: E como vocês construíram o PPP?

E: Então, não fui eu ele já estava construído. Dizem que tem que ser coletivo, mas eu não sei como ela construiu (gestão anterior), esta construído.

P: E aparece gênero, direitos humanos ou sexualidade dentro do PPP da escola?

E: Eu não estou lembrada para te falar se você quiser dar uma olhadinha depois.

P: E o que você entende por direitos humanos, gênero e sexualidade? Você vê alguma interseção entre essas temáticas?

E: Eu entendo que esta tudo englobada, você tem que respeitar o próximo, cada um com a sua individualidade cada um com o seu direito de ir e vir, escolher o que é melhor pra si.

P: E dentro da escola essas temáticas aparecem em alguma situação?

E: Olha e como eu te falei, nós não trabalhamos com essas temáticas especificamente, mas aqui embaixo mesmo eles trazem brigas, desentendimentos então você acaba fazendo uma mediação, eu ou a coordenadora, qualquer um que esteja aqui inspetor ou professor, vai trabalhando vai orientando por que sempre tem alguma coisa que chama atenção.

P: E como você vê o papel da gestão na mediação dessa temática?

E: Olha eu acho que é como eu te falei não é unicamente o gestor, é uma coisa que tem que ser trabalhada em equipe né! Não sei, de repente trazer palestras ou campanhas para trabalhar isso com os alunos, isso seria uma coisa a se pensar.

P: E na sua opinião quais instituições deveria tratar dessa temática?

E: Eu acho que todas, isso cabe em qualquer lugar em qualquer hora.

P: E aqui na escola já aconteceu alguma situação que vocês tiveram que intervir relacionado a direitos humanos, gênero ou sexualidade?

E: Diversas vezes, sempre acontece ...

P: Você poderia me contar?

E: Diversas vezes, por exemplo um aluninho que xinga outro aluninho de Gay, e não sei o que... tem um caso de um aluninho que era criado por dois pais e as crianças em sala de aula estavam fazendo bullying com esse menino, falando ai você tem dois pais... ai vieram aqui na minha sala, e o menino estava muito chateado, muito triste ...

P: Que série?

E: Terceiro ano, e agente faz o que faz a mediação fala olha, isso é problema de cada um você te eu respeitar, sempre focando na mesma tecla.

P: Você conversou com os alunos

E: Sim, falei com todos os envolvidos, nesse caso foram três da mesma sala e mais um, sempre eles estavam provocando ... mas isso é de cultura é de família, a criança trás o que tem dentro de casa para escola, então fica bem difícil.

P: E o que você entende por gênero?

E: Gênero cada um tem o seu, entendo assim, cada um tem o seu ...

P: E sexualidade?

E: A mesma coisa, cada um é livre para escolher o que quer.