

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Raquel Borges Salvador

O PLANO NACIONAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES E AS PROFESSORAS:  
REFLEXOS NA SALA DE AULA

JUIZ DE FORA

2016

Raquel Borges Salvador

O PLANO NACIONAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES E AS PROFESSORAS:  
REFLEXOS NA SALA DE AULA

Texto para exame de defesa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha de Pesquisa: Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Desenvolvido sob a orientação da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Daniela Auad.

JUIZ DE FORA

2016

RAQUEL BORGES SALVADOR

O PLANO NACIONAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES E AS  
PROFESSORAS: REFLEXOS NA SALA DE AULA

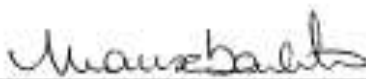
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



Prof. Dr. Daniela Auzal (Orientadora)  
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF



Prof. Dr. André Silva Martins  
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF



Prof. Dr. Marisa Barletto  
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFV

Juiz de Fora, 24 de Junho de 2016

Dedico esse trabalho à memória de minha amada irmã Natália, que mesmo com sua ausência física esteve presente em seu exemplo em vida.

## AGRADECIMENTOS

Eis uma etapa que se encerra! Mas esse término representa início a outras etapas que continuarão a contribuir para meus conhecimentos. E não há como não lembrar de todas e todos que estiveram ao meu lado nessa trajetória. Minha caríssima, querida orientadora Daniela Auad, com quem muito aprendi e continuo aprendendo sobre feminismos, políticas e lutas, obrigada pelas orientações, incentivos e conselhos! Foi um presente suas aulas, orientações, momentos no grupo de pesquisa e congressos, muito me orgulhando de tê-la como orientadora, além do imenso carinho que tenho pela sua pessoa: ética, afetuosa e humana! Ao meu companheiro amado Jefferson, cujas confiança e paciência em meus momentos de escritas e leituras me fortaleceram. Obrigada meu amado, por sempre ter acreditado em mim e ter ficado ao meu lado nessa fase importante! A todas e todos colegas do grupo Flores Raras-Educação, Comunicação e Feminismos, sob coordenação de minha querida orientadora Daniela e também da querida professora Cláudia Regina Lahni. Aprendi muito com todas vocês! Às queridíssimas Maria Rita Ramos e Fernanda Bichara, minhas companheiras e parceiras durante esse percurso, queridas que os laços acadêmicos estreitaram-se no afeto. Vocês são muito especiais para mim! A minha banca de defesa, pelas contribuições e considerações para com minha pesquisa. Ao querido Márcio Fagundes, que muito me incentivou e me preparou no período de seleção para o mestrado! A Teresa Marques, do projeto Museu Virtual Bertha Lutz (UnB), pelos materiais enviados! Agradeço também a escola campo que me acolheu e confiou em meu trabalho: direção, coordenação pedagógica e, claro, as professoras depoentes da pesquisa de campo, elementos importantes para que essa dissertação se concretizasse. As companheiras e companheiros da escola em que leciono, pela torcida e compreensão em meu momento de licença profissional. Finalmente, agradeço a minha mãe Angélica e a meu pai Tarcísio, pela confiança em minha capacidade, esforço e pelo apoio incondicional. Mãe, pai, vocês são a luz de minha vida! Também meus segundos pais, Marilda e Cabral sempre me apoiando! Henrique e Taís, meus amores, que torceram muito pela tia. A Deus, essa força infinita e voraz, que descobri habitar dentro de mim. Sempre!

*“Há que, ao mesmo tempo, fortalecer as agências e sujeitos políticos pelos direitos de cada identidade, como os movimentos sociais; colaborar por redes entre movimentos sociais e difundir uma pedagogia militante contra todas as discriminações”*

(Mary Garcia Castro)

## **RESUMO**

A dissertação analisou o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres e seus reflexos na sala de aula através de seu capítulo 2- Educação Inclusiva, Não Sexista, Não Racista, Não Homofóbica, Não Lesbofóbica. Além do levantamento documental sobre Conferências Internacionais e Nacionais, bem como dos acordos e tratados registrados nos relatórios desse eventos, a fim de conhecer como corroboraram para a elaboração do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, realizou-se também revisão bibliográfica de teses e dissertações com abordagem em Gênero e Educação para conhecer os pontos em comum entre essas pesquisas e a dissertação tecida, a partir das falas das professoras entrevistadas. Para essa revisão foram realizadas buscas no banco de teses e dissertações da Capes, por ser tal fonte relevante de trabalhos acadêmicos no Brasil, e em bibliotecas virtuais de algumas instituições de Ensino Superior Federais e Estaduais que têm significativos números de teses e dissertações publicadas sobre tal questão. O marco determinado para o levantamento bibliográfico foi a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (I CNPM, 2004), culminando no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM). Através de entrevistas individuais semiestruturadas, foi possível perceber significativas aproximações, mas relevantes distanciamentos, como reflexos do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres na sala de aula, no que se refere a temática gênero, pelas entrevistas com o grupo de professoras dessa pesquisa.

**PALAVRAS-CHAVE: FEMINISMOS, EDUCAÇÃO, PLANO NACIONAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES, RELAÇÕES DE GÊNERO**

## **ABSTRACT**

The dissertation analysed the National Plan of Policies for the Women- PNPM and your reflections in the classroom, through of your chapter 2-Inclusive Education, Non-Sexist, Non-Racist, Non-Homophobic, Non-Lesbophobic. Beyond of the survey documental about International and National Conferences, as well of the agreement and treaties registered these events, in order to know how corroborated for the preparation of the National Plan of Policies for the Women, was carried out also bibliographic review of theses and dissertations with approach about Gender and Education for know common ground between those researches and the woven dissertation, leave the speeches of the interview teachers. For this review were sought on the Bank Thesis and Dissertations of CAPES, for being such source relevant of academic researches in Brazil, and in virtual libraries of the some federal and state Higher Education Institutions that have significant amounts thesis and dissertations published about this subject. The determined landmark for bibliographic search was the I National Conference of Policies for the Women (I CNPM, 2004), culminating in the National Plan of Policies for the Women (PNPM), in 2004. Through of individual and semi-structured interviews, was possible understand significant approaches, but relevant distances, as reflections of the PNPM and the classroom in relation to the gender theme, by teacher's reports of that research.

**KEYWORDS: FEMINISMS, EDUCATION, NATIONAL PLAN OF POLICIES FOR THE WOMEN, GENDER RELATIONS**



## **LISTA DE SIGLAS**

AGENDE- Ações em Gênero, Cidadania e Desenvolvimento

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDAW- Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Contra a Mulher

CDES- Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social

CFEMEA- Centro Feminista de Estudos e Acessoria

CMM- Conferência Mundial para as Mulheres

CNDM- Conselho Nacional dos Direitos da Mulher

CMPM-Conferência Municipal de Políticas para as Mulheres

CNPM-Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres

CNPq-Conselho Nacional de Pesquisa

CUT- Central Única dos Trabalhadores

DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais

EDH- Educação em Direitos Humanos

Enade- Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

EJA- Educação de Jovens e Adultos

FGV- Fundação Getúlio Vargas

FURG- Universidade Federal do Rio Grande

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa

LDBEN- Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

LGBTTI- Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Travestis e Intersexuais

MEC- Ministério da Educação e Cultura

ONU- Organizações das Nações Unidas

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PJF- Prefeitura de Juiz de Fora

PNLD- Plano Nacional do Livro Didático

PNPM- Plano Nacional de Políticas para as Mulheres

PPA- Plano Plurianual

SECAD- Secretaria de Alfabetização Continuada, Alfabetização, Diversidade

SME- Secretaria Municipal de Educação

SPM- Secretaria de Políticas para as Mulheres

UBM- União Brasileira das Mulheres

UERJ- Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFBA- Universidade Federal da Bahia

UFJF- Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFPB- Universidade Federal da Paraíba

UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM- Universidade Federal de Santa Maria

UnB- Universidade de Brasília

UNESCO- *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*  
(Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)

UNESP- Universidade Estadual Paulista

UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas

UNIFESP- Universidade Federal de São Paulo

UNINOVE- Universidade Nove de Julho

UNIVERSO- Universidade Salgado Filho

USP- Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>1. OS CONTORNOS DA PESQUISA.....</b>	<b>7</b>
1.1.FeminismoIgualitarista e Feminismo Interseccional.....	7
1.2.Caminhos metodológicos da pesquisa.....	10
<b>2. OS CONCEITOS E DEFINIÇÕES.....</b>	<b>15</b>
2.1. A Coeducação e a Educação para a Democracia.....	15
2.2. O Ciclo de Políticas e a construção do PNPM.....	18
2.3.Gênero e Educação.....	20
<b>3. OS MOVIMENTOS FEMINISTAS E AS CONFERÊNCIAS PARA MULHERES: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO PNPM.....</b>	<b>27</b>
3.1. Os Movimentos Feministas como articuladores para implantação de políticas públicas.....	27
3.2. I Conferência Mundial para as Mulheres: o início da Década da Mulher.....	28
3.3. A II Conferência Mundial para as Mulheres: a continuidade da luta pela igualdade de direitos.....	33
3.4. III Conferência Mundial para as Mulheres: encerrando a Década da Mulher com perspectivas para o futuro.....	35
3.5. A década de 1990: propostas e acordos para a Igualdade de Gênero.....	39
3.6. IV Conferência Mundial para as Mulheres: a continuidade das lutas perpassadas pela transversalidade de gênero.....	40
3.7. Influências das conferências internacionais no Brasil: a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres e a Educação.....	44
3.8. O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres e o Plano Nacional de Educação: propostas para a Coeducação e desafios encontrados para o trabalho sobre gênero na escola.....	47

**4. O CAMINHO PERCORRIDO SOBRE EDUCAÇÃO E GÊNERO NO ENSINO FUNDAMENTAL: OUTROS OLHARES SOBRE O TEMA.....55**

4.1 Estudos sobre gênero e educação: abordagens fundamentais para refletir as relações de gênero na escola.....56

4.2. O que dizem as pesquisas sobre Gênero e Educação no contexto dos 6ºs aos 9ºs anos do Ensino Fundamental.....58

**5. ESCOLA E PROFESSORAS: ESPAÇO E SUJEITOS DO CAMPO.....88**

5.1. A escola: um breve histórico do contexto de separações e misturas no espaço de atuação das professoras.....88

5.2. Quem são as envolvidas na pesquisa?.....91

5.3. As cinco docentes se apresentam.....92

5.4. A professora de Ciências: os discursos da Biologia e os discursos culturais.....93

5.5. Professora de Geografia: a disciplina como instrumento para debates entre profissionalização e gênero.....97

5.6. A professora de Língua Portuguesa: questionamentos sobre a prática.....101

5.7. As relações de gênero e a Matemática.....104

5.8. O professor de Educação Física: a exceção masculina docente e as organizações de alunas e alunos em suas aulas.....109

**6 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE O II PNPM E A SALA DE AULA.....116**

**CONSIDERAÇÕES FINAIS.....125**

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....130**

**ANEXOS.....139**

## INTRODUÇÃO

Como pesquisadora, docente de escola pública da Rede Municipal de Juiz de Fora, lecionando há 18 anos nos anos iniciais e pedagoga formada pela Faculdade de Educação (FACED) da UFJF no ano de 1998, sempre considerei as questões de gênero como fatores relevantes enquanto mulher em minha jornada cotidiana, acadêmica e profissional. No período da graduação, não foram discutidas tais assertivas e muito menos tínhamos disciplinas voltadas para a temática. Também encontrei alguns incômodos em minha trajetória profissional, testemunhando discursos e práticas mantenedores da ordem polarizada, heteronormativa e hierarquizada entre homens e mulheres, no ambiente escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses discursos sempre me causaram reações negativas perante a tais falas e/ ou, às vezes, eram invisibilizados por mim, como exemplo, fila separada de meninas e meninos, materiais divididos em rosas e azuis. Ao perceber esses elementos constitutivos da norma binária de gênero tão arraigados no espaço da escola, busquei a desconstrução de minhas práticas condizentes com tais preceitos, procurando cursos de formação continuada sobre o tema, como a “Semana da Diversidade”, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, com uma mesa redonda e uma oficina sobre gênero. Além da leitura do livro “Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola” (Auad, 2006). Não foram muitos os cursos de formação oferecidos nessa área durante minha trajetória profissional antes do ingresso no mestrado. Vale destacar que o evento “Semana da Diversidade” continuou a ser desenvolvido anualmente, mas foi retirada a temática Gênero a partir do ano de 2013. Também iniciei meu processo de seleção no Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Gestão, Avaliação e Políticas Públicas Educacionais. Minha opção na linha de pesquisa mencionada deu-se devido ao meu entendimento em considerar relevante as políticas públicas como fatores viabilizadores de medidas, programas e leis para a garantia dos direitos de todas e todos.

No ano de 2014, a partir do ingresso no mestrado, com a participação no grupo de pesquisa Flores Raras – Educação, Comunicação e Feminismos, para apropriação do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), o objeto de minha dissertação se definiu. Por isso, considero minha pesquisa elemento possível de diálogo e conhecimento sobre a importância da pauta das discussões sobre gênero nas escolas, a partir do que é proposto e traçado no capítulo sobre Educação do II PNPM (SPM, 2008).

Na condição de docente, pedagoga formada pela FACED/ UFJF e mestranda pela mesma instituição, recupero, com essa dissertação, conceitos, saberes e reflexões que, à época

de minha graduação, foram silenciadas no Ensino Superior. Tais conteúdos ainda hoje ocupam espaço incerto nas grades curriculares dos cursos de formação inicial e continuada, situação sobre a qual a pesquisa busca debater. Esses silenciamentos nas formações docentes se refletem na escola regular, espaço aonde se reproduzem discursos culturalmente formados, que inúmeras vezes separam, discriminam e violentam.

Sob essa ótica, a escola, ambiente perpassado por discursos culturais, políticos e religiosos, reitera em seu interior ideologias e concepções. Tal colocação está explanada nessa dissertação que se referencia em importantes aportes teóricos para o embasamento dessa assertiva. Por isso, faz-se importante lançar olhares para esse ambiente, através de análises e observações de seus espaços e sujeitos nele inseridos que mantêm e (re) significam conceitos estruturados por esses discursos. A pesquisa aqui tecida voltou seu foco para o espaço escolar e recursos direcionados para implantação de políticas e programas de reestruturação desse espaço, como Planos Nacionais e práticas docentes que nele se concretizam, pautando-se nas seguintes questões norteadoras: qual a contribuição das conferências internacionais pelos direitos das mulheres— como a II Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (II CNPM, 2008) e o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (II PNPM, SPM, 2008)? Como essas políticas estão contribuindo ou podem vir a contribuir para a desconstrução das desigualdades de gênero nas escolas? As professoras dos 6<sup>os</sup> aos 9<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Juiz de Fora se apropriam de tais documentos e de seus pressupostos para refletirem suas práticas pedagógicas? O que está proposto no II PNPM (BRASIL, SPM, 2008) chegou até o cotidiano escolar e abrangeu as formações e percepções das professoras entrevistadas?

Cabe ressaltar, a partir das questões explanadas nessa introdução, que o objetivo geral da dissertação é analisar o segundo capítulo do II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres-II PNPM (SPM, 2008) e seus reflexos na sala de aula, a partir das falas de um grupo de professoras. Buscou-se, a partir desse, alcançar os seguintes objetivos específicos: conhecer a história de algumas importantes Conferências Internacionais e Nacionais que corroboraram para a elaboração do II PNPM; analisar como o II PNPM pode ser mecanismo para a materialização de programas e ações voltadas para uma escola coeducativa; conhecer como as professoras entrevistadas percebem as relações de gênero em suas aulas e disciplinas; perceber quais aproximações e distanciamentos há entre elementos do II PNPM e a escola; conhecer os pontos em comum entre as pesquisas analisadas do levantamento bibliográfico e a dissertação desenvolvida. Esses objetivos traçados estão apresentados nos capítulos, que se estruturam da seguinte maneira, a seguir descritos.

No primeiro capítulo foram traçados os contornos da pesquisa, através de uma breve explanação sobre Feminismo Igualitarista e Interseccional, apontando que há grupos de mulheres mais vulneráveis que outros, e que o gênero deve ser considerado junto a outras categorias, como raça, classe e geração, como fator que histórica e culturalmente acentuou violências e desigualdades. Também foi abordada a questão das desigualdades, pois essas devem ser analisadas e percebidas na escola para além da ótica igualdade de direitos e respeito a diversidade, a fim de que não demande uma pedagogia pautada na tolerância e na “benevolência com as diferenças” de um grupo hegemônico para com grupos mais vulneráveis.

Ainda nesse capítulo foram descritos os caminhos metodológicos da pesquisa, detalhados nos demais capítulos específicos de cada parte dessa dissertação. O levantamento documental, a revisão bibliográfica de outras dissertações e teses com a temática gênero e educação nos Anos Finais do Ensino Fundamental e as entrevistas com um grupo de professoras desse nível de ensino em uma escola municipal de Juiz de Fora/MG foram descritos, bem como os referenciais teóricos que embasam esses caminhos metodológicos.

No segundo capítulo foram explanados os conceitos e definições de coeducação e educação para a democracia e também ciclo de políticas, construção do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres- PNPM, gênero e educação. Esses temas estão pautados em referenciais teóricos que os conceituam, abordando suas implicações e contextualizações em diversas searas, como a educacional, social, política e cultural. A coeducação e a educação para a democracia são tratadas nessa pesquisa, a partir de referências que as definem, como elementos que devem estar juntos no cenário escolar. O gênero é conceituado como um *constructo* cultural e a educação como uma esfera que reproduz discursos sociais e culturais em seu interior, podendo manter uma norma hierarquizada e binarizada de gênero, e/ou desconstruir esses discursos, a fim de galgar passos rumo a coeducação. Nesse contexto de possibilidades para uma escola não discriminatória e reprodutora de violências diversas de gênero, a construção do PNPM é um marco para apontar subsídios ao combate às desigualdades de gênero.

O terceiro capítulo abordou a trajetória dos Movimentos Feministas como protagonistas na luta pelos direitos de todos os grupos de mulheres, desde suas ações no período da Ditadura Militar, impulsionando Conferências Mundiais, até o início do século XXI, com maciça participação e organização em Conferências Nacionais. Também nesse capítulo, foi feito um levantamento documental (relatórios, acordos e tratados) de importantes Conferências Internacionais e Nacionais que contribuíram para a elaboração e implantação do

Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), especificamente o II PNPM (SPM, 2008). Esse levantamento foi realizado através de informações dos próprios documentos, *sites* de projetos acadêmicos virtuais como: o Museu Virtual Bertha Lutz (UnB), a página “Mulheres no Brasil”, da ONU Mulher, e o *site* da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), do MEC e Planalto Central.

A segunda revisão desse Plano Nacional apresenta os eixos organizados em capítulos e possui traçadas algumas prioridades, tendo também sua vigência concluída em 2011, três anos antes do desenvolvimento dessa dissertação, razão para a escolha dessa revisão. Além disso, estavam sendo debatidos e avaliados durante o ano de 2015 os pressupostos do III PNPM (SPM, 2013) nas conferências municipais e estaduais acontecia no período em que essa pesquisa se tecia. O documento em questão aponta eixos para os planos municipais e estaduais para as mulheres e, partindo das discussões nas conferências dos estados e municípios, foi organizada a IV Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (IV CNPM) e traçado o IV PNPM, em maio de 2016.

Os documentos e relatórios de Conferências Internacionais e Nacionais estudados no capítulo 3 (três) contêm em seus registros subsídios para o combate ao analfabetismo de meninas, bem como o acesso à educação de qualidade para todas, o enfrentamento a violência contra mulheres e meninas, o ingresso ao mercado de trabalho, com acesso ao ensino profissionalizante e ingresso ao curso superior para todas as mulheres. As quatro importantes Conferências Mundiais para Mulheres, no contexto da educação, apontaram para essas questões, apresentando pontos em comum com o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres-PNPM. Os Movimentos Feministas tiveram importantes participações nesses momentos, resistindo e lutando contra as ainda evidentes e acentuadas desigualdades de gênero, conquistando algumas vitórias e enfrentando retrocessos, como a retirada dos termos igualdade racial, de gênero e orientação sexual do PNE 2014-2024 (BRASIL, Lei 13.005/2014).

A revisão bibliográfica, tema do quarto capítulo dessa dissertação, foi realizada nos *sites* do Banco de Teses e Dissertações da Capes, que apresentou pesquisas sobre gênero e educação até o ano de 2011, sendo realizado também buscas entre 2012 a 2014 em instituições de Ensino Superior Estadual e Federal, que apresentaram números significativos de pesquisas sobre o tema na fonte da CAPES, como: UFBA, USP, UNICAMP, UFMG, UFRGS, UFSC, UFPB. Como palavras-chave, foram consideradas as seguintes expressões de busca: Gênero e Educação, Coeducação. Buscou-se, com esse estudo bibliográfico, conhecer pontos convergentes entre os resultados das pesquisas levantadas e desta dissertação.



Essa revisão foi importante para conhecer elementos em comum encontrados entre as teses e dissertações selecionadas a pesquisa aqui desenvolvida, como os discursos sobre os modelos sociais e culturais de feminilidades e masculinidades, as práticas docentes, a manutenção de arranjos assimétricos de gênero e algumas resistências e reflexões que já questionam esses padrões hegemônicos. Através de paralelos feitos entre as falas das professoras dessa dissertação com as conclusões das demais teses e dissertações realizadas nos anos finais do Ensino Fundamental, houve a constatação que, nesse período entre 10 (dez) e 11 (onze) anos, ou seja, 2004 a 2015, há resistências no cenário escolar em relação aos discursos que historicamente hierarquizam e binarizam as relações de gênero, mas a escola ainda não representa um espaço coeducativo, persistindo em muitas concepções e ações que mantêm o jogo das misturas e separações que tanto acentuam violências e discriminações diversas a vários grupos de mulheres e meninas.

No capítulo 5 (cinco), intitulado “Escola e Professoras: espaço e sujeitos do campo”, foi desenvolvido um breve traçado histórico sobre as misturas e separações que houve e ainda há na escola, a inserção de mulheres na carreira docente e as relações assimétricas existentes nas disciplinas escolares que tanto geraram discriminações para com meninas e mulheres. No que se refere a escola, *locus* da pesquisa, foi esboçado um perfil desse campo, bem como das professoras entrevistadas. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e individuais sobre o II PNPM com as professoras, de modo a conhecer suas trajetórias profissionais, focando nos desdobramentos sobre questões relacionadas à igualdade de gênero no espaço escolar. Muitos trechos das entrevistas foram descritos nesse capítulo a fim de nortear a análise das falas das docentes, mostrando que há discursos sobre os modelos sociais de gênero semelhantes as falas de outros cenários escolares, contidos nas pesquisas acadêmicas levantadas pela revisão bibliográfica.

O capítulo 6 (seis) aponta significativos distanciamentos entre o II PNPM e a escola, mas também há algumas importantes aproximações. A partir do que dizem as professoras sobre suas práticas e suas reflexões, foi possível conhecer como essas docentes percebem as relações de gênero como são construídas e postas através de suas relações com alunas e alunos, das falas e concepções sobre os modelos impostos de feminilidades e masculinidades que essas meninas e meninos levam para o interior da escola. As aproximações e distanciamentos entre o que está traçado no capítulo sobre educação do II PNPM e a sala de aula expõem também muitos pontos em comum entre essa dissertação e as demais pesquisas da revisão bibliográfica, explanadas no capítulo 4 (quatro). Assim, o levantamento das outras pesquisas, as falas das professoras entrevistadas nessa dissertação e as aproximações e

distanciamentos percebidos entre o II PNPM e a sala de aula apontam que muito ainda há que se percorrer para alcançar uma escola coeducativa.

As Considerações finais abarcaram a conclusão desse trabalho, fazendo um fechamento do que foi analisado, conhecido e percebido através dos objetivos traçados e alcançados. Também foram norteadas por referenciais teóricos que embasam a importância de se debater e questionar na escola os modelos impostos de gênero, mesmo com os retrocessos e tentativas de manter a ótica hierarquizada e heteronormativa. No desfecho dessa pesquisa, estão também colocadas interrogações para novas e futuras pesquisas sobre a temática, pois a questão não se esgota nessas linhas. As relações de gênero como são construídas e mantidas de forma a discriminar e produzir desigualdades sociais a todos os grupos de mulheres e meninas precisam ser constantemente debatidas, refletidas, questionadas e desestabilizadas, a fim de que se combata toda forma de violência de gênero, classe, raça, orientação sexual e geração. E a escola deve ser uma seara em que essas relações sejam revistas e reestruturadas, a partir do que é proposto nos Planos Nacionais, e que realmente sejam materializados em ações e programas voltados para uma nova ótica nas relações humanas.

## 1. OS CONTORNOS DA PESQUISA

### 1.1. Feminismo Igualitarista e Feminismo Interseccional

Essa dissertação se alinha às perspectivas feministas igualitarista e interseccional ao voltar o olhar para os reflexos do II PNPM na sala de aula, através das falas das professoras entrevistadas, suas práticas e concepções sobre os arranjos de gênero na escola.

Para delinear sobre o feminismo igualitário, Daniela Auad (2002/2003, p. 139) discorre como a corrente que defende que toda diferença entre o masculino e o feminino é uma construção social e a maneira como tais diferenças acarretam na opressão das mulheres em relação aos homens, pois essas e tudo o que se construiu como pertença ao feminino são inferiorizados. Sendo assim, é necessária uma modificação da socialização, uma transformação e o acesso das mulheres às esferas de saber e poder econômico e político, bem como a reformulação dos modelos concebidos como masculino e feminino. Porém, a fim de pleitear a igualdade para as mulheres em relação aos homens, torna-se preciso ir além das redefinições de modelos. Isso porque, para que se invistam pessoalmente nessa premissa como único caminho para alçar a igualdade, é preciso considerar que:

O vocabulário da igualdade, muitas vezes, não dá conta da riqueza de linguagens das distintas identidades e como o reconhecimento de tais singularidades e diferenças podem colaborar para sociedades em que se apele menos para identidades fixas, mas, principalmente, para o direito de se inventar formas de ser, estar e se relacionar (CASTRO, 2005, p. 5).

Dessa forma, é necessário perceber quais mulheres são mais vulneráveis às discriminações e violências diversas, pois como assevera Mary G. Castro (2005, p. 8), na alquimia entre gênero, raça e classe alguns grupos de mulheres perdem mais que outros. Então, é importante olhar a interseccionalidade entre essas categorias para conhecer como os tradicionais arranjos de gênero subtraem e impedem a autonomia de diversos grupos de mulheres e meninas.

Para definir a abordagem interseccional, é pertinente considerar Helena Hirata (2014, p. 62), que aponta a interseccionalidade como a interdependência das relações de poder de raça, sexo e classe, a partir de uma vasta literatura em língua inglesa, incluindo um quadro interdisciplinar elaborado por Kimberlé Crenshaw, oriunda do *Black Feminism* (Feminismo Negro), e também da literatura francesa, entendendo a importância de voltar o olhar para essas relações que imbricam as categorias acentuando as desigualdades em grupos mais vulneráveis

de mulheres e meninas. Assim, é possível destacar que a interseccionalidade “[...] é vista como uma das formas de combater as opressões múltiplas e imbricadas, e, portanto, como um instrumento de luta política” (HIRATA, 2014, p. 69).

É importante também observar as colocações de Crenshaw (2002, p. 173) sobre as intersecções do gênero com a raça, a classe, a geração, a orientação sexual, entre outras categorias como fator imprescindível para analisar todas as formas de discriminação contra todos os grupos de mulheres. Essas discriminações e violências vão se aprofundando à medida que tais categorias se correlacionam, corroborando para que alguns grupos e/ ou subgrupos de mulheres sejam mais vulneráveis do que outros.

Para aprofundamento dessa pesquisa, é de suma relevância compreender o gênero como categoria de análise histórica, pautando-se em Joan W.Scott (1995), através das seguintes indagações: “Como é que o gênero funciona nas relações sociais humanas? Como é que o gênero dá sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico?” (SCOTT, 1995, p.5). Dessa forma, foram realizadas entrevistas a fim de conhecer como o grupo de professoras percebe as relações de gênero em suas aulas e disciplinas e se essas docentes dialogam sobre tais conceitos, que envolvem essa categoria e suas intersecções com raça/etnia, classe, orientação sexual, identidade de gênero e geração.

Faz-se necessário também considerar o gênero como *constructo* cultural que estabelece representações assimétricas sociais, culturais e históricas construídas sobre o ser homem e o ser mulher, desencadeando, segundo Maria Amélia de A. Teles (2003, p.51), um processo de opressão específica a todas as mulheres, tanto em nível das estruturas, quanto das superestruturas, como ideologia, política, religião e filosofia. Então, o gênero, a raça/etnia e classe social, estruturam as relações sociais e se inserem no domínio da história. Segundo Castro (2005, p. 4), as categorias possuem atributos baseados em relações sociais pautadas em significados históricos, políticos, culturais e econômicos hierarquizados, carregados de privilégios e desigualdades que se sustentam em símbolos particulares e “naturalizados”. Nessas representações, o “ser homem” e o “ser mulher” é estar definido a partir de uma lógica binária e heteronormativa, com espaços profundamente marcados e padrões fixados, modelos definidos e também acentuados pelas dimensões raça, classe, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero e geração. Tais fatores agravam violências e preconceitos sofridos por quem pertence a grupos mais vulneráveis, como por exemplo, as mulheres negras de camadas sociais desfavorecidas (intersecção gênero/raça/classe).

Nesse contexto, é pertinente abordar as questões de desigualdade e diferença, a partir das definições de Kathryn Woodward (2011, p.40), que relaciona o conceito de diferença como aquele que marca a identidade, através de sistemas simbólicos de representação e de formas de exclusão social, que dividem e marcam uma determinada população. Sua definição pode ser contextualizada nos argumentos de Tomaz Tadeu da Silva (2014), ao apontar que essa diferença divisora é um problema pedagógico a ser trabalhado no ambiente escolar, uma vez que a escola é um cenário perpassado pela interação com o outro

E o problema é que esse “outro”, numa sociedade em que a identidade torna-se, cada vez mais difusa e descentrada, expressa-se por meio de muitas dimensões. O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente. (SILVA, 2014, p. 97)

A partir dessas relações que dividem a identidade hegemônica e esse outro, o autor aponta que há uma estratégia pedagógica de cultivar os bons sentimentos e tolerância para com a diversidade cultural e o outro na escola, não sendo questionadas as relações de poder impostas, mas sustentando dicotomias entre a identidade hegemônica tolerante e as identidades dominadas toleradas, que seria “incluída” no universo da identidade dominante “benevolente”. Com essa percepção mais liberal, cujos ditames conclamam o “respeito à diversidade” e “igualdade de oportunidade” mascarando as assimetrias, as práticas pedagógicas e currículos não chegariam à raiz do problema para desconstruir concepções violentas e discriminatórias a todas as multiplicidades das pessoas e categorias. Diferente seria uma abordagem pedagógica e curricular que trataria da diferença e identidade como questões políticas, pois:

Em seu centro, estaria uma discussão da identidade e da diferença como produção. A pergunta crucial a guiar o planejamento de um currículo e de uma pedagogia da diferença seria: como a identidade e a diferença são produzidas? Quais são os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidos na criação da identidade e sua fixação? (SILVA, 2014, p. 99).

A partir do que explana o autor, é pertinente ressaltar que educar para a democracia, visando à igualdade entre mulheres e meninas em relação aos homens e meninos, requer compreender que igualdade não é o oposto de diferença, mas sim que os dois conceitos são dependentes entre si e há relações de poder imbricadas nas construções de desigualdades que discriminam padrões fora do modelo hegemônico (homem, branco, heterossexual, cristão). Dentre essas, situações de desigualdade nas relações de gênero, seja através das divisões de

tarefas, seja através de formas sutis de violências simbólicas como discursos, falas e até silenciamentos que violentam os que não se enquadram ao padrão heteronormativo vigente. E a escola deve ser *locus* para a investigação de como essas relações são construídas e/ou desconstruídas em seu interior, da aplicação de um currículo e uma pedagogia de cunho político baseado em ações que realmente questionem como se engendram e se constituem as relações de poder que produzem desigualdades sociais e culturais

As análises documental e histórica de Conferências Internacionais e Nacionais que discorrem sobre direitos das mulheres demandaram atenção nessa pesquisa. Isso porque a construção e a elaboração de documentos oficiais que abordam a igualdade de gênero e políticas para as mulheres as colocam na posição de agentes sociais ao lado dos homens, cidadãs construtoras de uma história e de uma sociedade mais justa.

## 1.2. Caminhos metodológicos da pesquisa

Como caminhos metodológicos dessa dissertação, o desenvolvimento e a estruturação de três procedimentos foram de suma importância: uma revisão bibliográfica sobre outras teses e dissertações com abordagens em gênero e educação, um levantamento documental sobre a história de Conferências Internacionais e Nacionais e as entrevistas individuais semiestruturadas na escola selecionada para a pesquisa. Como objeto dessa dissertação, o II PNPM (SPM, 2008) e seus reflexos na sala de aula através das falas de cinco professoras a respeito de suas ações e pensamentos no que tange as relações de gênero em suas práticas.

Fez-se necessário conceituar a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. A partir das considerações de Maria Marly de Oliveira (Oliveira, 2007), a pesquisa documental faz-se através de fontes “que ainda não receberam nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007, p.69), ou seja, documentos de relatórios, artigos de jornais e revistas, cartas, filmagens, etc. Sob esse prisma, é preciso esclarecer que os documentos analisados nessa dissertação, mesmo que já tenham sido objetos de outros estudos acadêmicos e recebido diversos tratamentos científicos, foram aqui buscados em suas matrizes. Sendo assim, a reportagem da jornalista Heloneida Studart na Revista Manchete<sup>1</sup> sobre a I Conferência Mundial para as Mulheres – CMM ocorrida em 1975 (ver Anexo II), bem como os relatórios de Conferências e Tratados Internacionais e Nacionais, foram colhidos de fontes que forneceram a matéria pura e original de tais documentos, e não de trabalhos já analisados sobre esses. Por isso, é

---

<sup>1</sup> Número 1.211, julho, 1975. Acervo da Biblioteca do Senado Federal

plausível considerar que os documentos aqui analisados, embora disponibilizados por *sites* de órgãos governamentais e de instituições federais, constituem elementos originais das fontes que os construíram e recebem outros olhares pela ótica da pesquisa aqui tecida.

Essa dissertação, partiu também da trajetória de trabalhos e produções acadêmicas nos *sites* da Capes e bibliotecas virtuais de teses e dissertações de várias instituições de ensino superior, que discorrem sobre gênero e educação, igualdade de gênero e educação no Ensino Fundamental, no período de 2004 a 2014. O objetivo da revisão bibliográfica foi conhecer as aproximações entre as pesquisas acadêmicas analisadas e essa dissertação. Foram pesquisados trabalhos sobre o tema gênero e educação em todos os níveis de ensino, sendo realizadas análises das produções que tratam dos 6<sup>os</sup> aos 9<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental. As teses e dissertações foram categorizadas em: Educação Infantil; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Ensino Médio/Profissionalizante; Ensino Superior; Formações, ações, reflexões de professoras/es; currículos, programas e pesquisas sobre gênero. Tais categorizações encontram-se no Anexo IV desta dissertação.

Vale ressaltar que buscas foram realizadas nos *sites* das bibliotecas de algumas instituições que mais apresentaram pesquisas na área, como Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); esta última, onde essa dissertação se teceu. Nas instituições foram encontradas pesquisas sobre a temática envolvendo Ensino Médio, Educação Infantil, Currículo e Formação de Professores, que estão elencadas também no Anexo IV deste trabalho. Não foram encontradas na UFMG e na UFJF pesquisas referentes aos Anos Finais do Ensino Fundamental (6<sup>os</sup> aos 9<sup>os</sup> anos) com a abordagem em gênero, educação, e coeducação no período estipulado por essa pesquisa de mestrado, que considerou um período de dez anos, 2004-2014, determinando como marco o ano de 2004, no qual ocorreu a I Conferência Nacional para as Mulheres, culminando no PNPM (SPM, 2004).

Na análise documental foram explorados materiais relacionados a importantes congressos internacionais e nacionais sobre as mulheres, tendo como marco, como dissemos anteriormente, a I Conferência Mundial para as Mulheres, no México (ICMM), em 1975, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), completando 40 anos no ano de 2015, seguidas das demais conferências mundiais e nacionais descritas nessa pesquisa. Esses materiais correspondem aos relatórios escritos e acordos desses congressos, artigos em revistas (ver Anexo II), resoluções, pareceres e pressupostos das políticas públicas e

legislações que discorrem sobre igualdade de direitos nos campos educacional, político e econômico entre mulheres e homens, inclusive a Constituição Federal de 1988. Porém, a ênfase da pesquisa foi dada às considerações sobre educação discorridas nesses relatórios, tratados e anais de tais eventos.

Assim, nessa dissertação, foi realizado um traçado histórico sobre o percurso das elaborações e implantações de políticas públicas para igualdade de gênero, da I Conferência Mundial das Mulheres, na Cidade do México até o cenário do II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2008), e, como já mencionado, considerando as novas revisitações do mesmo plano, com o III PNPM (SPM, 2013). Pesquisar e analisar documentos anteriores aos vigentes possibilita delinear a construção desses últimos no atual contexto social, político e educacional, além da análise bibliográfica no banco de teses e dissertações da Capes e algumas instituições de Ensino Superior, sobre pesquisas relacionadas à igualdade de gênero na educação do Ensino Fundamental.

O levantamento de dados sobre a visão as professoras dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Juiz de Fora, a princípio, foi cogitada para ser desenvolvida através do Grupo Focal, também conhecido como *focus group*, que tem a sua origem, como aponta Gil (2008), em trabalhos desenvolvidos pelo sociólogo Robert K. Merton, durante a Segunda Guerra Mundial, para analisar a moral dos soldados. Tal técnica foi disseminada só nos anos 1980 a fim de fundamentar pesquisas qualitativas, segundo o autor. Essa técnica possibilita conhecer seus/suas participantes, que, como aponta Bernadete Angelina Gatti (2005), devem possuir características comuns aos critérios que os/as qualificam para as discussões e debates sobre o assunto, bem como vivências com o tema da pesquisa a ser discutido. Porém, a própria autora adverte que não é recomendado o uso dessa técnica quando as participantes do grupo se conheçam, pois:

Quando os participantes se conhecem, podem vir a atuar em bloco e formar subgrupos de controle que monopolizam ou paralisam a discussão, o que prejudica a interação mais livre. O conhecimento mútuo pode inibir manifestações e coibir a espontaneidade entre os que se conhecem ou esse subgrupo pode atuar inibindo a participação de outros integrantes, tirando a possibilidade de aparecimento da multiplicidade de ideias e a manifestação de valores diferentes (GATTI, 2005, p. 21).

Sob tal perspectiva, considerou-se que o Grupo Focal, a princípio pensado para com as professoras envolvidas na pesquisa, não seria a ferramenta metodológica ideal para esse projeto, já que as profissionais se conhecem e convivem diariamente umas com as outras.



Passou-se então para as entrevistas individuais, semiestruturadas, com um grupo de cinco docentes da mesma etapa de ensino, antes definida pelo Grupo Focal, 6<sup>os</sup> aos 9<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental, mantendo também a mesma escola. Essas professoras foram selecionadas a partir do interesse individual e do consentimento de cada uma delas, com a apresentação da pesquisa na escola e de como seriam conduzidas as entrevistas. Sob orientação, foi estabelecido uma docente das disciplinas que abarcam as áreas de linguagem, exatas e biológicas. Portanto, uma professora de Língua Portuguesa, uma de Matemática, uma de Ciências, uma de História (ou Geografia) e de Educação Física, que, no caso desse estabelecimento de ensino, apresentou uma exceção para um docente homem. O motivo de tal exceção está explanado no capítulo sobre a pesquisa bibliográfica e também no capítulo sobre as professoras.

Para conceituar a entrevista semiestruturada, realizada com as professoras dessa dissertação, nos pautamos em Augusto Nivaldo S. Triviños (1987) partindo das considerações de Eduardo José Manzini (2004) que aponta, como uma característica desse instrumento de pesquisa, questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses relacionadas ao tema em análise, favorecendo a descrição, explicação e compreensão dos fenômenos sociais em sua totalidade. Ainda, como assevera Manzini, a entrevista semiestruturada possibilita aflorar informações de forma mais livre, já que as respostas não estão condicionadas a um padrão de alternativas. O roteiro de perguntas é fundamental na nova técnica escolhida, para alcançar os objetivos pretendidos. “O roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante” (MANZINI, 2004, p.2).

As perguntas da entrevista semiestruturada nortearam questões sobre relações de gênero e como essas são percebidas no cenário escolar pelas entrevistadas, através das organizações e ocupações de espaços, materiais didáticos e paradidáticos, participações nas aulas, cursos de formação em que essas professoras participaram, ou não. Esses elementos estão elencados no capítulo 2 do II PNPM através de objetivos, prioridades e ações.

A visita para oficializar a pesquisa na escola, por meio da entrega da autorização dada pela Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora (SME/PJF), com os termos de consentimento e compromisso para com o retorno da pesquisa, ocorreu no dia 20 de outubro de 2014, no turno da manhã, período de trabalho das professoras. Após as apresentações e concordâncias sobre as participações, foi decidido em consenso com as professoras que o primeiro encontro seria no dia 22 de novembro de 2014, sábado letivo, data em que seriam feitas as apresentações das professoras, com os relatos de tempo de docência, formação

acadêmica e trajetória profissional. As questões que iriam diretamente tratar das políticas públicas e das ações e reflexões docentes ficariam para o ano de 2015, a partir do mês de março. No entanto, por motivo de uma longa greve, essa data foi adiada para o segundo semestre do mesmo ano.

Ao direcionar os encontros com as docentes para a técnica de entrevistas individuais semiestruturadas, foi determinada a redução do número de participantes que, de nove integrantes passou para cinco, devido ao tempo limite para uma pesquisa de mestrado. É importante ressaltar que o profissional de Educação Física a participar do trabalho é um professor homem, cabendo à exceção pelo fato de não excluir tal disciplina do campo dessa pesquisa por duas justificativas: é a disciplina que mais apareceu nas pesquisas da revisão bibliográfica e pela possibilidade em se dialogar com a dissertação do pesquisador Luciano Corsino (2011), intitulada *Relações de Gênero na Educação Física Escolar: uma análise das misturas e separações em busca da Coeducação*. Dessa forma, através das falas e/ou silenciamentos das professoras entrevistadas, pode-se conhecer se/como percebem tais relações em suas aulas e disciplinas, assim como se essas docentes se apropriaram, de algum modo, do que está proposto no II PNPM (SPM, 2008), no que tange a cursos de formação, debates, materiais didáticos e paradidáticos que estão, ou não, desconstruindo as representações polarizadas de gênero.

## 2. OS CONCEITOS E DEFINIÇÕES

### 2.1. A Coeducação e a Educação para a Democracia

Ao realizar a pesquisa sobre o II PNPM (SPM, 2008) e as professoras dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Juiz de Fora, torna-se importante a compreensão de alguns conceitos relacionados à democracia, educação, coeducação, gênero e elaboração de planos que podem materializar políticas públicas e educacionais.

Para conceituar democracia é considerada a definição abordada por Maria Victoria Benevides (1996), ao apresentá-la como um regime político baseado na soberania popular e no respeito aos direitos humanos, agregando democracia política e democracia social. Assim, a autora entrelaça tal conceito como relevante para uma educação voltada para a cidadania. Nesse sentido, a democracia não pode ser dissociada de outros conceitos que primam por uma educação igualitária, pois

Consideremos que falar em democracia, em tolerância, em direitos humanos e paz pode ser entendido como redundância, uma vez que não podemos imaginar democracia sem respeito aos direitos humanos, democracia com intolerância, seja de que tipo for, democracia sem justiça, e a justiça, como sabemos, é condição de paz (BENEVIDES, 1996, p. 1).

Sob tal perspectiva, educação para a democracia pressupõe um processo de desconstrução de conceitos que produzem discriminações e relações assimétricas nas relações. Então, é possível afirmar que a educação para a democracia é um fator importante para a transformação das configurações de gênero como a percebemos desde então: binária, heteronormativa e hierarquizada. Além da definição de educação para a democracia por Benevides (1996) e seus argumentos sobre a importância desse fator como processo de construção de uma sociedade mais justa, é também importante fundamentar este conceito a partir de Juan Enrique Diaz Bordenave (1986), que o define como um estado de participação, além de eleições políticas. Assim, segundo o autor

[...] para um crescente número de pessoas, democracia não é apenas um método de governo onde existem eleições. Para elas democracia é um estado de espírito e um modo de relacionamento entre as pessoas. Democracia é um estado de participação (BORDENAVE, 1986, p. 8).

As ações das professoras, através dos planejamentos de aula, das posturas individuais de cada uma, dos cursos de formação continuada e da interação desses elementos na relação com alunas e alunos no ambiente da escola, podem refletir discursos de manutenção ou desconstrução de conceitos de desigualdades entre meninas e meninos, corroborando para a participação de todas e todos, onde a construção de uma educação para a democracia será possível. A democracia seria elemento fundamental para uma educação que direcione a maior igualdade nas relações de gênero, onde espaços e funções não sejam ocupados e exercidos de acordo com normas binárias e assimétricas, incluindo a escola como um cenário social de aprendizagens, troca de experiências e também reproduções de discursos advindos de outras dimensões, como a religião, a família e a mídia.

Pautando-se ainda em Benevides (1996), é relevante definir a educação para a democracia “entendida a partir da óbvia universalização do acesso de todos à escola, tanto para a formação de governados quanto de governantes” (BENEVIDES, 1996, p.1). Nessa perspectiva, a autora (1996, p.3) argumenta sobre as duas dimensões da educação para a democracia: formação para valores republicanos e democráticos e formação para a tomada de decisão política. Também enumera três elementos para a compreensão dessa forma de educação: a formação intelectual e a informação, que é educar para ser capaz de conhecer e melhor escolher; a educação moral, relacionada a uma didática de valores voltados para a consciência ética, visando uma aprendizagem pelo sentimento e pela razão; e a educação do comportamento, promovendo o enraizamento de solidariedade entre todas e todos envolvidas/os no espaço escolar. E esse, enquanto *locus* para a democratização da educação para a igualdade de gênero, “[...] continua sendo a única instituição cuja função oficial e exclusiva é a educação” (BENEVIDES, 1996, p. 8).

A partir dessas definições, a educação para a democracia é um caminho para desconstruir as disparidades das relações de gênero na escola, envolvendo a participação de todos e todas, através das ações, reflexões e atitudes das professoras sujeitos da presente pesquisa. Isso ocorre ao proporcionar a meninas e meninos subsídios para que aprendam a conhecer para escolher, com a finalidade de que desenvolvam a consciência ética, a solidariedade e cooperação e o combate às discriminações que envolvem todas as formas de ser homem e ser mulher, através de discussões em sala de aula sobre os modelos definidos historicamente e as posições polarizadas e heteronormativas de gênero.

Para que o respeito a todas as manifestações de gênero no ambiente escolar seja um dos pilares da educação para a democracia, faz-se necessário discorrer sobre o conceito de coeducação, definido por Daniela Auad (2004), como fator que possibilita a ocupação dos

mesmos espaços para meninas e meninos, o exercício e desempenho de mesmas funções e o acesso igual aos recursos educacionais que são viabilizados a partir da educação para a democracia. Segundo a autora (2006), a coeducação é percebida como uma política pública propositiva e uma ideia prático-regulativa<sup>2</sup> a fim de pensar e transformar as relações de gênero no espaço escolar, além de um modo de questionar e reconstruir as concepções de masculino e feminino. Sendo também, conforme considerações de Auad (2006), uma política educacional que abrange medidas e ações a serem implantadas em todo o sistema educacional, desde os órgãos responsáveis pela educação formal, passando pelas escolas e todas as atividades realizadas em seu interior, como salas de aula, pátios e demais espaços.

Diferente da escola mista, em que meninos e meninas estão inseridos na escola, mas ocupando espaços, posições e funções diferenciadas, o processo de coeducação possibilita o acesso delas e deles a uma educação de qualidade, respeitando as diferenças, valorização das múltiplas maneiras de ser menina, menino, homem, mulher e as variadas maneiras transexuais. Assim, “coeducação é aqui entendida ainda como uma maneira de questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino, estes percebidos como elementos não necessariamente opostos ou essenciais” (AUAD, 2006, p.55).

É fundamental, portanto, analisar como está se desenvolvendo o processo da coeducação através de planos nacionais que discorrem caminhos para a igualdade de gênero, como o PNPM (BRASIL, SPM), dos posicionamentos e reflexões das professoras, como/ se elas conhecem e percebem essa outra forma de educar, bem como agem e dialogam no ambiente da escola sobre uma educação para a democracia com a participação de meninas e meninos, sem distinções polarizadas de gênero. É possível afirmar ainda que a coeducação definida por Auad (2006) dialoga com a estratégia pedagógica e curricular da política de questionamento da produção da diferença abordada por Tomaz Tadeu Silva (2014). Debater e explorar as variadas e múltiplas manifestações humanas no espaço escolar, como as diversas formas de ser mulher e ser homem para além de padrões fixos heteronormativos, requer ir à raiz das estruturas que estabelecem as normas como aí estão: definindo assimetricamente e arbitrariamente as distinções de funções e condutas sociais, que imbricam em atitudes de violência. Analisar a escola como reprodutora e/ou questionadora das desigualdades sociais de meninas e mulheres em detrimento aos meninos e homens, através das práticas, ações e reflexões de professoras é possibilitar a percepção desse local como elemento de mudanças na estrutura social ou mantenedor de uma lógica assimétrica e hierarquizada entre seus membros.

---

<sup>2</sup> A autora se apropriou desse conceito da filósofa húngara Agnes Heller, que toma a ideia prático-regulativa como uma possibilidade que ainda não foi aplicada em sua concretude.

Importante realizar um paralelo entre as considerações de Benevides (1996) sobre educação para a democracia e de Auad (2006) sobre coeducação, pois um conceito se complementa ao outro. A coeducação é proposta como uma política pública voltada para a real participação de todas e todos, independentemente das construções sociais de gênero historicamente impostas. Essa participação compreende tanto o exercício da função como governante quanto o exercício da função como cidadã/cidadão comum, o que significa uma educação para a democracia. Escolas coeducativas primam pela paridade entre seus membros através de uma cidadania ativa, da solidariedade e do pleno exercício de seus direitos de escolhas. Assim, é pertinente considerar o conceito de que

É possível afirmar que ainda que *não há educação para a democracia sem coeducação*. A escola só será uma instituição comprometida com o fomento da solidariedade e desenvolvimento da dignidade quando também estiver comprometida com o término das desigualdades entre o masculino e o feminino (AUAD, 2006, p. 56)

Nesse contexto, Auad (2006) também aponta que as práticas pedagógicas dos agentes escolares (professoras, professores, alunas e alunos) podem ser instrumentos para viabilizar a coeducação e a educação para a democracia, onde deve haver uma desconstituição das polarizações nas relações de gênero. Não basta a organização das escolas serem apenas mistas com clara divisão das funções por gênero. Devem haver escolas mistas onde haja coeducação através da desconstrução dos discursos heteronormativos que promovem a promoção das mesmas atividades e funções, bem como o desenvolvimento das mesmas habilidades para meninas e meninos. Assim, referenciando coeducação e educação para a democracia, segundo argumentações de Auad (2002/2003, p. 138), é preciso considerar que esses dois conceitos só existirão pautados em uma educação que realmente se volte para sua existência e manutenção.

## 2.2. O Ciclo de Políticas e a construção do PNPM

As relações de gênero que se construíram e se constroem socialmente são reproduzidas na escola. Assim, faz-se importante estudar o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres II PNPM (SPM, 2008) e seus reflexos na sala de aula, seus encadeamentos com demais fontes importantes, como o Plano Nacional de Educação- PNE 2014-2024 e o caderno sobre gênero e diversidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (MEC, 2007). Para discorrer sobre os processos dos Planos Nacionais aqui analisados, é importante abordar o “ciclo de políticas”, definido por Stephen Ball (1994, apud Mainardes, 2006), que

se constitui de um ciclo contínuo formado por cinco contextos: o contexto da influência, o contexto da produção de textos, o contexto da prática, o contexto dos resultados/ efeitos e o contexto da estratégia política. A construção, as revisões e as avaliações do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres- PNPM possuem trajetórias que também podem ser contextualizados no ciclo de políticas.

A partir da definição de Ball (1994), o primeiro contexto representa o local “onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos” (MAINARDES, 2006, p.49). Os grupos de interesse travam aqui uma luta para delinear os fins sociais da educação e seus significados, e onde atuam redes sociais nacionais e internacionais, partidos políticos e legitimação dos discursos. Dessa maneira, as falas sobre igualdade de gênero por movimentos feministas e conferências mundiais e nacionais nas fases de construção do PNPM foram percebidas nesse contexto.

O segundo contexto é o da produção de textos, que “normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral” (MAINARDES, 2006, p.49). Assim, esses textos representam a própria política, podendo ainda, como discorre o autor, “tomar formas de textos legais, oficiais e políticos, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc.” Os textos produzidos podem ser contraditórios e incoerentes, sendo resultados de disputas e acordos de diferentes grupos. As consequências desses textos políticos são reais e vivenciadas. Logo, diretrizes, objetivos, pressupostos e ações, descritas nas políticas públicas para igualdade de gênero, reverberam nas searas sociais das mais variadas formas, incluindo a escola, através de seus sujeitos.

Interligado ao contexto da produção de textos, Jefferson Mainardes (2006) descreve o terceiro contexto do ciclo de políticas estabelecido por Ball: o contexto da prática. Nele há diferentes interpretações e recriações dos textos políticos, pois eles são vividos, podendo ser interpretados, transformados, não sendo mais originais. Com base no terceiro contexto de Ball (1994) sobre políticas, os movimentos sociais, as/os educadoras/es, as feministas, as/os sociólogas/os e demais indivíduos, recebem e se apropriam dos diversos textos e documentos oficiais sobre as relações de gênero e as possibilidades de abater as desigualdades das mulheres em relação aos homens.

O quarto contexto do ciclo das políticas de Ball (1994), aqui nesse trabalho explanado por Mainardes (2006), é o dos resultados e efeitos, no qual as análises das políticas devem ser consideradas e pautadas em seus impactos e suas interações com as desigualdades existentes. Portanto, a análise de uma política deve examinar suas várias facetas e dimensões, bem como os impactos no cenário que é aplicada. Assim, os planos nacionais e políticas públicas e

educacionais são reavaliados periodicamente, fazendo análises do que deve receber novas configurações ou do que deve permanecer.

O último contexto do ciclo é o de estratégia política, que “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p.54). Dessa forma, neste contexto, são estudadas e pesquisadas as desigualdades produzidas pelas próprias políticas, além de como propor os debates sobre as políticas investigadas, a fim de desconstruí-las. Pensando nos planos que propõem políticas e ações para alçar a igualdade de gênero, cabe ressaltar análises realizadas e estratégias já delineadas por pesquisadoras e pesquisadores, apontando questões que mostram entraves no processo educacional de diversos grupos de meninas e mulheres, sendo necessário, então, outras estratégias para sanar tais entraves.

Ao se pensar o ciclo de políticas contextualizado também nas elaborações de Planos Nacionais, faz-se relevante abordar a importância que grupos e movimentos sociais desempenharam para a elaboração, implantação e evolução desses elementos que propõem a igualdade de gênero, em uma perspectiva de objetivar conquistas de direitos para mulheres e meninas. Assim, Joan Scott (2005), ao argumentar sobre a importância dos grupos para o alcance de direitos individuais, explanando, assim, sobre o paradoxo entre grupo e indivíduo, os concebe como interligados, mas tensionados, na medida em

[...] que indivíduos e grupos, que igualdade e diferença não são opostos, mas conceitos interdependentes que estão necessariamente em tensão. As tensões se resolvem de formas historicamente específicas e necessitam ser analisadas nas suas incorporações políticas particulares e não como escolhas morais e éticas intemporais (SCOTT, 2005, p.14).

Então, a partir da tensão grupo/indivíduo e dos reflexos dessa tensão no campo da elaboração de políticas públicas, é necessário perceber como movimentos sociais diversos, com características e anseios próprios de seus distintos grupos, interagiram na construção e evolução de políticas para o reconhecimento de suas categorias, sem perder de vista a luta pelos direitos de cada indivíduo pertencente a esses grupos. Como as lutas de diversos grupos de mulheres, elementos inseridos no contexto da influência (Ball, 1994), imprimiram nos textos políticos para igualdade de gênero suas marcas ao longo da história, não perdendo de vista as identidades individuais? Como o paradoxo grupo/indivíduo atua na proposição de planos e ações para desenterrar injustiças de gênero, especificamente no campo escolar, no qual são reproduzidos discursos sociais discriminatórios e, muitas vezes, até posturas que



mantêm tais discursos? Ao analisar e estudar esses elementos como influenciadores no processo de construção de planos que podem materializar políticas públicas e educacionais, é possível observar como o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (II PNPM, SPM, 2008) e o capítulo sobre educação e suas contextualizações com políticas educacionais, como o caderno SECAD – Gênero e Diversidade: reconhecer diferenças e superar preconceitos (MEC, 2007), podem viabilizar uma educação mais justa para meninas e mulheres, caminhando para o processo de igualdade de gênero e que preze pela democracia.

Através de tais planos, é possível construir no espaço escolar o processo de coeducação, delineada por Auad (2006), como uma forma de questionar conceitos sobre o que é masculino e feminino, partindo de uma análise que olhe para as diversas masculinidades e feminilidades inseridas no interior da escola, desenvolvendo um trabalho para além da tolerância as diferenças. Logo, os discursos discriminatórios podem ser questionados e desconstruídos no interior da escola, que sempre os reproduziu, mas também resiste a eles.

### 2.3. Gênero e Educação

O gênero é o conjunto de constructos culturais e sociais sobre as masculinidades e as feminilidades. Segundo Joan W. Scott (1995, p. 3), apareceu primeiro entre as feministas americanas que não aceitavam o determinismo biológico implícito em “sexo” e “diferença sexual”, e depois se torna “uma maneira de indicar as construções sociais – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres” (SCOTT, 1995, p.7). Com base em tal premissa, para conhecer os processos que podem levar a uma educação igualitária para meninas e meninos no ambiente escolar é preciso, então, compreender gênero como uma categoria. Scott (1995), através de um histórico sobre estudos feministas que conceituaram o termo, descreve-o em duas partes distintas: como elemento constitutivo das relações sociais pautadas nas diferenças perceptíveis entre os sexos e como forma primeira das relações de poder.

Em relação à primeira parte de sua definição, Scott (1995) aponta quatro elementos que estão interligados: o primeiro está associado aos símbolos culturais que evocam representações múltiplas e contraditórias de modelos de “feminilidade”, por exemplo, inocência e corrupção<sup>3</sup>, e que significam questões interessantes para as/os historiadoras/es

---

<sup>3</sup> A autora, ao se referir a esses termos, exemplifica com os exemplos bíblicos de Eva e Maria como símbolos de mulher contraditórios, aonde uma representação é a pureza e a boa conduta. Em contrapartida, a outra

investigarem em quais contextos e modalidades essas representações são evocadas; o segundo elemento são os conceitos normativos que evidenciam interpretações do sentido dos símbolos, tentando limitar e conter suas possibilidades metafóricas, como por exemplo, as doutrinas religiosas, políticas, científicas e jurídicas que corroboram para uma oposição binária entre o que é masculino e o que é feminino; o terceiro elemento apontado por Scott (1995) relacionado ao gênero como constitutivo das relações sociais através das diferenças percebidas entre os sexos é a desconstrução da fixidez, debatendo o porquê de uma permanência eterna e aparentemente imutável na representação binária de gênero. Assim, a autora argumenta que o uso da categoria gênero não pode ser tomada apenas no campo do parentesco (universo doméstico e familiar), mas sim de uma observação mais ampla que vai abranger o mercado de trabalho (que segrega sexualmente), da educação (cujas instituições, mistas ou não, são socialmente masculinas) e o sistema político (o sufrágio universal masculino por exemplo, é um processo de construção do gênero).

O quarto elemento definido por Scott (1995, p. 22-23) é o da identidade subjetiva, associada à concepção da construção de poder em si. O gênero é uma forma de decodificação do sentido e compreensão das complexas relações da interação humana. Tais relações abarcam a política, “[...] porque a história política – que ainda é o modo da interrogação histórica – foi o bastião de resistência à inclusão de materiais ou de questões sobre as mulheres e o gênero.” (SCOTT, 1995, p. 24). Sob esse prisma, por ser construção social engendrada não apenas no parentesco (casamento, universo privado), mas também nas searas política, econômica, educacional, jurídica e religiosa, a autora afirma que o gênero está implicado na construção de poder em si. Essa construção de poder, percebida no campo social, estabelece relações de dominação de determinadas categorias sobre outras.

A partir das considerações da autora sobre o gênero e suas construções pautadas nas diferenças sexuais, estabelecendo poder a partir de elementos simbólicos, é passível de observar em como a escola, *locus* que historicamente contribuiu para divisões e hierarquizações de seus sujeitos, baseados em tais diferenças, ainda mantém essa estrutura alicerçada aos moldes assimétricos e heteronormativos. Em contrapartida, é fundamental trilhar caminhos através da criação e consolidação de políticas públicas para que essa instituição possa, através desses mecanismos, se transformar e se reconstruir.

Entraves vêm sendo colocados nessa missão da escola no atual cenário político e social, através de agências políticas, jurídicas e fundamentalistas religiosas, que ocupam

---

representação é a corrupção da conduta ideal do que é evocado simbolicamente como positivo para ser uma boa mulher.

posições relevantes na política nacional, vide a polêmica da retirada do termo gênero do PNE 2014-2024, discorrido no capítulo três dessa dissertação. Esses agentes estão atrelados ao segundo elemento constitutivo das relações sociais pautadas nas diferenças sexuais, definida por Scott (1995, p. 21), à medida que determinam normas e símbolos para fixar a polarização de gênero e coíbem, por meio do poder exercido através de discursos ideológicos fortemente arraigados na sociedade, todas as formas de desconstrução dessa fixidez com o propósito de manter os símbolos culturais que representam o gênero. É possível perceber que, no contexto contemporâneo brasileiro, esses elementos definidos por Scott (1995) estão em conflito. De um lado, temos grupos representados por políticos conservadores e líderes religiosos com ideologias fundamentalistas que se mantêm no poder e primam por distinções entre mulheres e homens, dividindo-os como dois grupos opostos e essencializados. De outro, grupos de estudiosas/os de gênero e militantes de movimentos sociais que debatem as prerrogativas do gênero como construções sociais e, estruturando todo esse arcabouço, as relações de poder exercidas por todos esses grupos, como um embate numa grande arena social.

Assim, com a alteração no texto do PNE 2014-2024, observamos o acirramento entre esses dois grupos, confluindo em retrocesso no cenário educacional atual, pois como assevera Jasmine Moreira (2016)

Após um extenso debate que envolveu grupos LGBT, lideranças religiosas, políticos, instituições acadêmicas e a população, os termos gênero e orientação sexual foram retirados do texto, frente a pressão de alas ultraconservadoras da sociedade e grupos religiosos fundamentalistas. (MOREIRA, 2016, p. 14)

É relevante também se apropriar dos escritos de Linda Nicholson (1999), que aborda questões sobre sexo e gênero e o desafio das feministas pós-1960, ao separar os dois conceitos na tentativa de não sucumbir ao determinismo biológico. A autora em questão argumenta que o gênero está enraizado na fusão de duas ideias básicas do pensamento ocidental moderno: a base material da identidade, fundamentada na biologia; e a construção social do caráter humano, ideia apropriada pelas teóricas da segunda fase do feminismo, no final dos anos 1960, para minar o conceito dos fatores biológicos como aqueles exclusivos determinadores das diferenças entre mulheres e homens.

Nicholson (1999) também explica que, ao adotarem o conceito da construção social do caráter humano para definir gênero, as feministas do período mencionado acabaram por encaixar questões de personalidade e comportamento expostos em homens e mulheres ao

gênero, não negando assim a biologia como fonte de formação do caráter. Nesse contexto, a autora aponta que à época muitas feministas utilizaram o termo gênero não para substituir o termo sexo, mas para suplementá-lo, assim também como o sexo suplementaria o gênero. Portanto, “mais do que isso, não só o gênero não era visto com substituto de sexo como também o sexo parecia essencial à elaboração do próprio conceito de gênero” (NICHOLSON, 1999, p.3).

A partir dos conceitos e proposições de feministas sobre o termo gênero, o debate foi para o espaço social, pois é na sociedade que se encontram os padrões engendrados que produzem assimetrias entre homens e mulheres, bem como os binarismos arraigados que causam relações de violência. É para esse espaço social, destacando a escola, que se deve voltar o olhar, pois segundo Guacira L. Louro (1997, p. 22), aí que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. Nesse contexto, a escola, celeiro de manifestações sociais diversas, sempre se produziu conceitos de diferenciações, classificações e, assim, “dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização” (LOURO, 1997, p.57).

Nas relações de gênero, esses processos de diferenciações e classificações são profundos. Importante perceber, então, as disparidades pautadas nas diferenças biológicas que as meninas sofrem em relação aos meninos. Auad (2006, p. 19) alega que tais disparidades correspondem às relações de poder e ganham formas “naturais” de tanto serem praticadas e recontadas ao longo dos séculos. Através dessas percepções naturalizadas, vão se construindo conceitos polarizados e opostos em relação aos gêneros. A autora discorre sobre alguns desses binarismos, nos quais o feminino é geralmente associado à fragilidade, passividade, meiguice e cuidado, e o masculino aos conceitos de agressividade, coragem, força e espírito empreendedor. Essas classificações não foram organizadas de maneira diversa quando envolve gênero, pois meninas e meninos ocupam espaços diferenciados no ambiente escolar, mesmo na escola mista.

Como assevera Louro (1997, p. 60), há uma tendência de os meninos “invadirem” os espaços das meninas, encerrando brincadeiras, impondo suas posições, como se fossem tais atitudes “naturais” pertinentes à masculinidade heteronormativa. Dessa forma, a escola vai colocando cada qual no seu lugar, reproduzindo práticas discursivas sobre os tradicionais modelos de gênero e segregando a partir dos próprios agentes e elementos pedagógicos (currículos, planejamentos, ações), que são os membros dos discursos sociais e vão se engendrando ao processo educacional de meninas e meninos. Assim,

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, lócus das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são construídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores (LOURO, 1997, p. 64).

Nesse cenário de reproduções sociais, a educação formal de meninas e meninos vai sendo delineada de acordo com argumentos fundados no essencialismo que, como considera Kathryn Woodward (2011), é o fundamento de características de identidade tanto históricas quanto biológicas, no qual

O corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade – por exemplo, para a identidade sexual. É necessário, entretanto, reivindicar uma base biológica para a identidade sexual? (WOODWARD, 2001, p. 15).

Nos corpos generificados de meninas e meninos, “[...] gestos, movimentos e sentidos são produzidos no espaço escolar [...]” (LOURO, 1997, p.61), tornando-se, dessa forma, partes dos corpos dos sujeitos que ali se inserem. A generificação desses corpos determina lugares a serem ocupados e identidades a serem praticadas em arranjos assimétricos e hierarquizados. O exemplo são as brincadeiras distintas de meninas e meninos, como bonecas e utensílios domésticos para elas, e carrinhos e atividades que envolvem esforço físico para eles. Tais brincadeiras e brinquedos também se estabelecem no espaço escolar com o propósito reproduzir um padrão social mais amplo já existente, que funciona com a lógica heteronormativa e polarizada de gênero. As atividades e brincadeiras estabelecidas como “femininas” são as que reproduzem relações de trabalho do ambiente privado, menos remuneradas ou sem nenhuma remuneração (tarefas domésticas e cuidados das/os filhas/os), enquanto as consideradas “masculinas” representam tarefas do universo público, trabalhos melhores remunerados, gratificados e premiados, para além do espaço doméstico. Ao serem educadas para a passividade, obediência e fragilidade, as meninas vão ocupando espaços e posições restritas em relação aos meninos, esses compreendidos como “naturalmente” ativos, agressivos, fortes, líderes. Assim, qualquer manifestação contrária do que se concebe como ser mulher, frágil e dócil, ou como ser homem, forte e enérgico, é visto como desvio da hegemonia heteronormativa, passando a ser combatido e direcionando, assim, posturas e práticas discriminatórias na escola que punem quem não está adequado ao que é considerado como norma vigente.

Não há como discutir as contextualizações da educação escolar com as relações de gênero sem considerarmos a formação, concepções e ações dos elementos humanos mais

significativos do cenário escolar: as professoras. Segundo Louro (1997), as professoras são as agentes do ensino, ocupando um universo masculino, e que

[...] não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se constituíram pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos (os programas, os livros, as estatísticas, os mapas, as questões, as hipóteses e os métodos de investigação “científicos” e válidos, a linguagem e a forma de apresentação dos saberes) são masculinos (LOURO, 1997, p. 89).

Portanto, sendo a escola um espaço masculino com uma representação de agentes de ensino majoritariamente feminina, a formação inicial e continuada, a revisão de práticas docentes com ações das professoras na esfera escolar, combatendo os diversos discursos discriminatórios de gênero é de suma importância para trilhar a coeducação. É através da promoção de políticas públicas e educacionais que será possível que todos os grupos de mulheres e meninas conquistem mais espaços e direitos e se tornem livres de toda opressão e violência relacionada ao seu gênero, orientação sexual, raça, classe, geração.

Assim, é importante que planos como o II PNPM (BRASIL, SPM, 2008) não apenas apontem caminhos para um processo que combata a discriminação contra todos os grupos de mulheres e meninas na escola, mas que tenham suas ações consolidadas em políticas públicas e programas que sejam, de fato, concretizados.

### **3. OS MOVIMENTOS FEMINISTAS E AS CONFERÊNCIAS PARA MULHERES: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO PNPM**

#### **3.1. Os Movimentos Feministas como articuladores para implantação de políticas públicas**

Ao abordar sobre Planos Nacionais que podem corroborar com políticas públicas para igualdade de gênero, é importante conhecer a história de conferências internacionais e nacionais que corroboraram para a elaboração do PNPM, considerando as atuações dos grupos de Movimentos Feministas no Brasil, como agentes de lutas e resistências, a fim de garantir os direitos das mulheres. Nesse contexto de atuação de tais movimentos, é preciso considerar que

O conceito de feminismo adotado refere-se a um movimento político que questiona as relações de poder, a opressão e a exploração de grupos de pessoas sobre outras, particularmente da dominação sobre a população feminina. Contrapõe-se radicalmente ao poder patriarcal que sobrevive ainda nos dias de hoje, sutilmente ou não, disfarçado em “igualdade”, “competência” e “liberdade de disputa e concorrência”. (TELES, 2003, p. 51)

Caminhando na trajetória de luta pelos direitos de todas as mulheres, Teles (2006, p. 58-59) aborda a segunda onda do Feminismo, nos anos 1970, como o momento em que esse movimento está vinculado a partidos políticos de oposição, defendendo direitos e interesses populares, e levantando bandeiras pela maior autonomia econômica das mulheres.

Sob essa ótica, é preciso considerar as lutas dos Movimentos Feministas também na seara política, percebendo os impasses entre esses e o Estado, com uma relação pautada em conflitos, como a questão dos direitos sexuais e reprodutivos, que, segundo Miranda (2014, p. 9) é uma das questões mais polêmicas, a partir das influências religiosas nas decisões estatais. Assim, os Movimentos Feministas travaram lutas importantes para assegurar, do mesmo modo, os direitos de mulheres e meninas, como acesso à educação, segurança e integridade física, saúde e também maior autonomia financeira.

Nos anos 1980, os Movimentos Feministas direcionaram-se aos interesses partidários. Carolina Q. Timoteo (2013, p. 98) aborda que partidos políticos passaram a incorporar as demandas das mulheres em seus programas. Nessa década, esses movimentos ganharam espaços na sociedade, e a Constituinte de 1987 significou um importante passo na luta contra as desigualdades de gênero, pois “Oitenta por cento das reivindicações feministas foram incorporadas ao novo texto constitucional. Mesmo bandeiras polêmicas, como aborto e violência, receberam certa deferência da Carta Magna”. (TELES, 2003, pp. 61-62)

Essa conquista ocorreu, como discorre Timoteo (2013, p. 100) através de uma ação de convencimento dos parlamentares, e ficou conhecida como *lobby do batom*, atuação organizada pelas deputadas constituintes, os Movimentos Feministas e o Conselho Nacional dos direitos da Mulher- CNDM, criado em 1985. Esses setores atuaram em bloco propostas suprapartidárias, garantiram a aprovação das demandas apresentadas. Nesse contexto, é pertinente afirmar que o *lobby do batom*

[...]representou uma quebra nos tradicionais modelos de representação vigentes até então no país, na medida em que o próprio movimento defendeu e articulou seus interesses no espaço legislativo sem a intermediação dos partidos políticos. (TIMOTEO, 2013, p. 100)

Nesse período, os Movimentos Feministas tiveram que reconhecer no Estado moderno uma ambiguidade: a possibilidade de mudança sociais através de medidas punitivas, políticas sociais e econômicas, reguladores de comunicação públicas, mas também um aparelho patriarcal. Daí a importância da política feminista como agente transformador da mentalidade machista e discriminatória. Dessa forma,

Caberia ao feminismo, enquanto movimento social organizado, articulado com outros setores da sociedade brasileira, pressionar, fiscalizar e buscar influenciar esse aparelho, através dos seus diversos organismos, para a definição de metas sociais adequadas aos interesses femininos e o desenvolvimento de políticas sociais que garantissem a equidade de gênero (TIMOTEO, 201, p. 99).

As articulações e atuações dos Movimentos Feministas se estenderam durante a década de 1990, acarretando, como argumenta Teles (2003, p. 62-63), uma centena de grupos Feministas, entrando para os partidos mas sem perder a capacidade de ser autônomo. A autora também discorre sobre os vários avanços e aperfeiçoamentos em muitas propostas feministas, como Conferências Internacionais relacionadas aos direitos das mulheres que ocorreram nessa década. Essas conferências adotaram em seu escopo a educação como um dos mecanismos para combater toda forma de discriminação que atinge todos os grupos de mulheres, e suas histórias serão explanadas nessa pesquisa, a partir da I Conferência Mundial para as Mulheres, em 1975, no México.

### 3.2. I Conferência Mundial para as Mulheres: o início da Década da Mulher



Em 1975, foi decretado pela Organização das Nações Unidas (ONU) o Ano Internacional da Mulher “[...] traçando uma estratégia global para reduzir a desigualdade de gênero, por meio de um plano de ação mundial, elaborado na Conferência do Ano Internacional da Mulher, realizada em 1975, na cidade do México”. (MIRANDA, 2014, pp. 4-5)

Tal evento, segundo Teresa Cristina de N. Marques (2013)<sup>4</sup>, representou uma vitória para o Movimento Feminista, que há muitos anos vinha lutando por um momento de discussões e olhares voltados para a questão da mulher. Porém, nesse cenário, é necessário situar o contexto político brasileiro, pois o país vivia sob o Regime da Ditadura Militar que, mesmo massacrando esses e outros movimentos, como argumenta Timóteo (2013, p. 95) não abafou as lutas e resistências feministas, expressas na I Conferência Mundial para as Mulheres. Então, é pertinente considerar que

O ano de 1975 foi proclamado Ano Internacional da Mulher, marcando assim o emergir da retomada do feminismo no mundo inteiro. Se na Europa e nos Estados Unidos as mulheres não viviam sob uma ditadura, no Brasil e em outros países da América latina viviam sob a ditadura militar, o que fez com que elas aproveitassem a oportunidade para se organizar e mobilizar. (TELES, 2003, p. 58)

Nesse contexto, o ano de 1975 é citado como um marco pelas lutas dos Movimentos Feministas no Brasil, em plena Ditadura Militar, pois

[...] quando muitas vozes dissidentes eram sistematicamente silenciadas pelos militares brasileiros, a proclamação da Década da Mulher pelas Nações Unidas ajudou a legitimar demandas incipientes de igualdade entre homens e mulheres. (SOARES, 2006, p. 27)

Com base nas argumentações acima, o Feminismo dos anos 1970, conhecido como a Segunda Onda do Feminismo, configura resistência das mulheres a repressão infringida pelos regimes militares dominantes no Brasil e na América Latina, desencadeando atos de resistência ao Regime Militar e lutas pelos direitos das mulheres. Timóteo (2013, p. 95) destaca a criação de significativos mecanismos, como o jornal Brasil Mulher, ligado ao Movimento Feminino pela Anistia, publicado por ex presas políticas. Esse jornal é criado também em 1975, na cidade de Londrina, Paraná, impulsionado pelo decreto do Ano Internacional da Mulher<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Informação consultada em [lhs.unb.br/bertha](https://lhs.unb.br/bertha).

<sup>5</sup> Ibidem, p. 97

Sob esse prisma, não há como desconsiderar a I Conferência Mundial para as Mulheres como um importante passo para enfrentar as desigualdades de gênero, infringidas a todos os grupos de mulheres no mundo, e no Brasil com o agravante da Ditadura Militar, que mesmo com represálias não minou as resistências e ações das feministas. Porém, partindo do pressuposto de que esse primeiro encontro para discussão da situação das mulheres teve alguns percalços, a jornalista Heloneida Studart apresentou uma reportagem<sup>6</sup> sobre o número de mulheres no evento, quatorze mil, e os conflitos de ordem política e nacional, como as delegações de países do Terceiro Mundo que clamavam por “escolas, alimentos e planos de saúde” (STUDART, 1975, p.10), assim como militantes feministas, como Betty Friedan, que argumentavam acerca da situação dessas mulheres não vivenciarem a mesma condição econômica das mulheres europeias<sup>7</sup>. Compreende-se nesse caso, a partir do que aponta Fraser (2006), as dificuldades em se entrecruzar a política de reconhecimento com a política de redistribuição, para os grupos de mulheres de países subdesenvolvidos que lá estavam clamando não só por direitos a educação, saúde e segurança, mas também por condições econômicas mais justas.

Essa primeira conferência apresenta um relatório composto por 203 páginas, tendo como princípios norteadores a Igualdade, o Desenvolvimento e a Paz. Entre os planos de ação estabelecidos, cabe destacar o da Participação Política, que foi acordado na I CMM (1975, item 65, p.19), afirmando que as atividades educacionais e de instrução devem proporcionar às mulheres participação nos processos políticos e liderança. Também no relatório exposto, é válido mencionar o plano de ação Educação e Instrução, importante de ser observado pela pesquisa. O relatório da I CMM (1975, item 67, p.20) indica que o acesso aos proponentes descritos deve ser visto não apenas como um direito humano, mas também como um fator chave que ajudaria a reduzir abismos entre grupos socioeconômicos e entre ambos os sexos, sendo assim propulsor de progresso social.

Ainda é apontado nesse relatório a questão das discrepâncias na educação de meninas e meninos (1975, item 69, p.20) quando se questiona sobre a inferioridade de matrículas escolares das primeiras em relação aos segundos e a evasão em maior número de meninas e mulheres. Além do fato dessas serem preteridas por seus pais a deixarem a escola quando a educação não é livre. Importante contextualizar nesse cenário da ICMM o fator

---

<sup>6</sup> Fonte consultada: Revista Manchete, nº 1.211, de 5 de julho de 1975. Origem: Acervo da Biblioteca do Senado Federal.

<sup>7</sup> “Já para nossas amigas do terceiro mundo a situação é mais dura: é preciso que lutem para que haja pratos para lavar”. Fonte consultada: Revista Manchete, nº 1.211, de 5 de julho de 1975. Origem: Acervo da Biblioteca do Senado Federal.

reconhecimento, tratado por Fraser (2006), como relevante para concretizar uma maior autonomia e independência para as mulheres frente às exigências por direitos à educação, instrução e inserção no mercado de trabalho, levando em conta que os obstáculos que impediam o acesso e permanência femininos na escola consistiam no fato de serem mulheres.

O item 74 do relatório da ONU sobre a I Conferência Mundial para a Mulher discorre sobre a responsabilidade dos governos com o estabelecimento de prazos para erradicação do analfabetismo feminino. De acordo com o proposto no encontro, “datas previstas devem ser estabelecidas para a erradicação do analfabetismo e dar grandes prioridades de programas para mulheres e meninas entre 16 e 25 anos” (I CMM, 1975, item 74, p.21). Além de abordar a importância de promover a coeducação e a educação mista, compreendendo que

coeducação e instrução de grupos mistos devem ser ativamente encorajadas e também proporcionadas para orientação especial de ambos os sexos, em levá-los a direção a novas ocupações e variações de funções (I CMM, 1975, item 85, p.22. Tradução da autora).

Tomando o item apontado pelo relatório da vultuosa conferência, é pertinente destacar o que assevera Auad (2006, p. 55-56) sobre escola mista como uma possibilidade de se refletir sistematicamente sobre a coexistência de meninos e meninas, sendo um caminho para o processo de coeducação. É possível afirmar que esses elementos já foram colocados como mecanismos importantes em 1975, no Ano Internacional da Mulher, constatando que as discussões sobre o acesso às mesmas escolas para as meninas e mulheres, meninos e homens possibilitariam o desempenho das mesmas funções e atividades profissionais, destituindo o apreço aos arranjos tradicionais e polarizados das relações de gênero como vêm se mantendo culturalmente organizados.

Ao ser feita a análise da reportagem de Heloneida Studart para a Revista Manchete e alguns itens dos planos de ação acordados na I Conferência, no México, é possível perceber que os anseios dos movimentos feministas e movimentos de mulheres datados daquela época já objetivavam a quebra das disparidades das mulheres em relação aos homens nas searas política, econômica e educacional. Mas é também passível de ser percebido o paradoxo grupo/indivíduo, defendido por Scott (2005), a partir dos conflitos ocorridos nessa Conferência Mundial, a partir das considerações de Studart (1975), enquanto correspondente da Revista Manchete. Pode-se observar também que, mesmo com discussões e acordos traçados por direitos à educação, saúde e autonomia econômica para as mulheres na conferência do México, muito faltou a ser concretizado pelos governos. Como assevera

Bandeira (2005, p. 9), o compromisso assumido foi pouco efetivado, com poucas melhoras na situação das mulheres.

Analisando o cenário da I Conferência Mundial da Mulher, na Cidade do México, em 1975, é plausível contextualizar o ciclo de políticas abordados por Ball (1994 *apud* MAINARDES, 2006), partindo do princípio de que o primeiro contexto, o da influência, foi a organização de tal evento pela ONU e as participações das delegações de mulheres que ali estavam, além de representantes governamentais. O segundo contexto, o da produção de textos, é representado pelo relatório da ONU sobre as proposições debatidas nesse relevante evento, através dos princípios, objetivos e planos de ação a serem colocados em prática pelos governos das nações participantes. A questão é que, no contexto da prática, o terceiro do ciclo de Ball (1994), ficou a desejar nessa conferência, como argumentado por Bandeira (2005, p. 9), com o não cumprimento de vários acordos pelos governantes. Assim, em continuidade ao ciclo de políticas, os resultados e efeitos apontaram para que movimentos feministas e de mulheres questionassem o que não fora cumprido na I Conferência, no México, a partir do contexto da estratégia política, com avaliações do que necessitava ser aprimorado para ser então cobrado nas conferências e convenções seguintes.

A partir da necessidade de combater as diversas formas de desigualdades infringidas às mulheres, a Assembleia Geral da ONU aprovou, em 1979, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher (CEDAW), que, segundo Bandeira (2005, p. 14), foi um importante marco para o feminismo, embora não tenha deixado explícito a questão da violência doméstica e sexual contra a mulher. Tal convenção endossou a importância da educação para desconstrução de modelos assimétricos de gênero. Sob esse prisma, de acordo com o artigo 10, alínea c, estabelecido no relatório da CEDAW, é preciso combater

A eliminação de todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino mediante o estímulo à educação mista e a outros tipos de educação que contribuam para alcançar este objetivo e, em particular, mediante a modificação dos livros e programas escolares e adaptação dos métodos de ensino (CEDAW, artigo 10, alínea c, 1979, p. 4).

Além de mencionar o combate aos discursos discriminatórios sobre ser homem e ser mulher, o artigo 10 da CEDAW (1979, p.5) também prevê condições iguais para obtenção de bolsas de estudos, participação e prática de esportes e educação física, corroborando para a diminuição da evasão feminina e elaboração de programas para meninas e mulheres que

tenham deixado os estudos cedo. Então, no cenário dos anos 1970, quatro anos após a I Conferência Mundial da Mulher (e ainda dentro da Década da Mulher -1975-1985), a Convenção sobre todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher (1979) aponta a educação como fator ainda discriminatório no processo de igualdade para as mulheres, estabelecendo, no artigo 10, mudanças na estrutura educacional e pedagógica com o objetivo de garantir e promover as mesmas condições de direitos para mulheres e meninas em relação aos homens e meninos.

### 3.3. A II Conferência Mundial para as Mulheres: a continuidade da luta pela igualdade de direitos

Cinco anos após a Conferência do México e o decreto da Década da Mulher (1975-1985), foi promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), a II Conferência Mundial para as Mulheres (II CMM), em Copenhague, Dinamarca, também fruto de demandas de movimentos feministas, com os princípios de Igualdade, Desenvolvimento e Paz. Segundo o relatório desse segundo evento mundial para discutir os direitos das mulheres, foram estabelecidos objetivos e prioridades para ações feitas em conexões com os subtemas da conferência. São eles: Emprego, Saúde e Educação (II CMM, 1980, p.15). Esse relatório afirma que

[...] através dos 3 subtemas: Emprego, Saúde e Educação, fica claro que os objetivos de igualdade e paz propostos para a Década da Mulher não podem ser realizados sem uma categórica integração das mulheres em todos os níveis global, nacional e regional de desenvolvimento (II CMM, 1980, p. 15. Tradução da autora).

É possível observar, através dos três subtemas apontados na conferência, que uma ênfase maior foi dada em relação a autonomia econômica a mulheres de diversos grupos e nacionalidades. Emprego, saúde e educação foram considerados elementos indispensáveis à erradicação de toda forma de discriminação e à promoção para a igualdade em conhecimento, formação, saúde e desempenho de funções para as mulheres, viabilizando, tão logo, mudanças nos discursos culturais, sócio-políticos e econômicos.

De acordo com o relatório da ONU dessa II Conferência Mundial da Mulher (1980, p. 15), deve ser garantido a todas as mulheres o direito ao trabalho, com remuneração de igual valor pelo exercício da mesma função, assim como usufruírem das mesmas condições de instrução e educação. Entre as 21 áreas prioritárias para a ação, segundo o relatório dessa conferência (1980, p.35-36), vale destacar o item 186 do mesmo, que discorre sobre

“estimular a igualdade de homens e mulheres em ensinar e administrar posições em todos os níveis de educação” (II CMM, 1980, p.36). Nesse contexto, pode-se constatar que a igualdade de gênero na formação de profissionais da educação também foi abordada nesse encontro mundial.

É pertinente constatar como foram/são importantes as ações dos Movimentos Feministas na década da mulher. Segundo Miranda (2014, p.4), mesmo com divergências, esses movimentos contribuíram por expor situações diversas enfrentadas, como lutas pelo direito ao aborto, direitos reprodutivos, direito à autonomia, integridade sobre seus próprios corpos e proteção às variadas formas de violência, como a doméstica, o estupro e o assédio. Assim, os movimentos feministas contribuíram para a desestabilização dos muitos alicerces cristalizados de sociedades marcadas por discursos biologizantes que impõem às mulheres apenas funções relacionadas ao espaço privado, à dependência econômica masculina e ao papel reprodutivo. Portanto, marcam debates nas áreas sociais, políticas e médicas sobre a visibilidade de mulheres e meninas no contexto do século XX como cidadãs livres e donas de suas sexualidades, corpos e autonomia financeira. Ainda como assevera Miranda (2014, p. 4), os movimentos feministas conseguem exercer questionamentos profundos sobre formas únicas de pensar as relações humanas nas searas sociopolíticas, econômicas, culturais e sexuais.

O subtema Educação e Instrução da II Conferência Mundial da Mulher é de análise relevante para essa pesquisa, pois aborda diretamente como foi tratada a questão da educação para que meninas e mulheres superassem as disparidades na instrução em relação aos meninos e homens. Esse subtema teve nove objetivos, entre os quais providenciar acesso igual de educação e aprendizagem, em todos os níveis, para todas as meninas e mulheres dos mais diversos setores da sociedade, de forma que essas tenham participações em condições semelhantes aos homens nas esferas socioeconômicas, bem como qualidade no bem-estar individual, familiar e nas condições de vida (II CMM, 1980, p.34). Tais objetivos também abordaram programas e metodologias educacionais para que seja combatida a violência contra a mulher, para que sejam abolidos modelos tradicionais de “homens” e “mulheres”, promover a estimulação e promoção de imagens positivas das mulheres, bem como a participação na vida familiar, profissional, social e pública, o que certamente viabilizaria condições mais igualitárias para as mulheres.

Um dos objetivos traçados nessa II CMM (1980, p.34) abarca a preocupação com uma maior participação social e política de mulheres e meninas, assim como os seus direitos à liberdade. Através do processo educacional com metodologias e programas inovadores, além

da erradicação do analfabetismo feminino, essas terão autonomia para se comunicar e ter acesso às informações básicas sobre emprego, saúde e direitos políticos, econômicos e sociais. A partir do que está escrito nesse objetivo, pode-se considerar, pautando-se em Benevides (1996, p. 3), que a formação intelectual e a informação levam o sujeito a ter contato com diversas áreas do conhecimento, sendo plausível considerar que esses elementos são importantes para viabilizar uma maior participação democrática de mulheres e meninas.

Outro importante item a ser destacado na pesquisa, pertinente às ações em relação à educação, é o que trata de “uma sequência de orientações de conselheiros e professores para acompanhar meninas e meninos nas escolhas profissionais, de acordo com as capacidades pessoais, e não através de papéis estereotipados de sexo” (II CMM, 1980, p.36). Ou seja, a partir de profissionais da educação, uma instrução que desconstruísse os tradicionais conceitos de gênero no exercício das funções que sempre causaram relações hierarquizadas entre mulheres e homens, sujeitando as primeiras às condições de trabalho e remuneração inferiores aos segundos. Portanto, é possível observar, nessa segunda conferência, pressupostos que viabilizam a formação de profissionais para mediar uma educação para a igualdade das meninas e mulheres em relação aos homens e meninos.

Na década de 1980, acontece outra conferência de âmbito mundial para se discutir questões ligadas às desigualdades sofridas pelas mulheres. É a III Conferência Mundial da Mulher, realizada em 1985, em Nairóbi, Quênia, fechando a Década da Mulher (1975-1985).

#### 3.4. III Conferência Mundial para as Mulheres: encerrando a Década da Mulher com perspectivas para o futuro

Em 1985, último ano da Década da Mulher, a Assembleia Geral da ONU convocou os países participantes das edições anteriores para a revisão das propostas e estratégias lançadas. As revisões e avaliações, bem como os tratados e acordos reafirmados ou iniciados nessa conferência, estão organizadas também em um relatório escrito, com o título “Relatório da Conferência Mundial para revisão e avaliação das realizações da Década das Nações Unidas para as mulheres: Igualdade, Desenvolvimento e Paz, Nairóbi, 15-26 de julho de 1985”. Esse documento aponta que a Conferência de Nairóbi realiza-se em um momento crítico para os países em desenvolvimento, pois

Dez anos após ser lançada a década, houve esperança para o crescimento acelerado da economia, crescimento contínuo do comércio internacional,

fluxos financeiros e desenvolvimento tecnológico, podendo permitir a crescente participação das mulheres no desenvolvimento econômico e social desses países (III CMM, 1986, p.6. Tradução da autora).

Com base na assertiva acima, é preciso considerar que há um projeto neoliberal sendo agregado como referência para o crescimento de alguns países, e esse crescimento necessita do discurso da inclusão de todas e todos para manter a ordem do mercado, pois como assevera Maura Corcini Lopes (2009, p. 155) dentro do neoliberalismo existem normas instituídas com o fim de posicionar os sujeitos dentro de uma teia de saberes e também para que esses se mantenham presentes em redes sociais e de mercado. Cabe ressaltar ainda que esse interesse neoliberal conta com

[...] uma agenda global para a educação e direitos humanos, que se desenvolve a partir da necessidade de comunicação econômica entre os mercados. Em função dessas demandas, desenvolvem-se políticas de inclusão em várias direções e esferas e mais particularmente na educação, pois é na escola que se inicia o ciclo da participação dos indivíduos e a produção do desejo de permanência no jogo. (MOREIRA, 2016, P. 18)

Sob esse prisma, é relevante perceber que as Conferências Mundiais para as mulheres foram um fator positivo no sentido de possibilitar e garantir a todas uma maior autonomia econômica, política e social, mas através delas o projeto neoliberal mostrou reflexos como perspectiva para muitas nações, através do discurso da inclusão no mercado de trabalho, tendo a educação como meio fundamental para assegurá-la, criando regras para que todas e todos, como argumenta Lopes (2009, p. 155), sejam integrados nas malhas que sustentam os jogos de mercado. Nesse contexto, o relatório da III Conferência Mundial da Mulher (1986) discorre também sobre um fator negativo: devido ao agravamento da crise econômica nesses países, não houve seguimento em novas políticas de apoio às mulheres, nem a manutenção de políticas em andamento. Dessa forma, a crítica situação econômica que se instalou ao final dos anos 1970 afetou o progresso dos países em desenvolvimento e, mais acentuadamente, das mulheres de tais países. Conforme extraído do seu relatório, já se argumentava que a situação de desigualdade das mulheres em muitos países estava associada às condições de pobreza. Da mesma maneira, era também um produto do imperialismo, do colonialismo, do neocolonialismo, do *apartheid*, racismo e injustas relações econômicas internacionais.

Como fator positivo, o relatório da III Conferência (1986, p.99) afirma que, comparado com 1975, houve em 1985 uma maior consciência dos problemas das mulheres, maiores defesas de seus direitos e maior compreensão de suas necessidades. Não se pode



negar, porém, que as influências e ações de movimentos feministas foram importantes para a efetivação desses pequenos progressos para a igualdade das mulheres nesse período, pois

[...] desde a década de oitenta, os diversos movimentos de mulheres promoveram múltiplos debates acerca de como uma política mundial de promoção de igualdade e de oportunidade das mulheres poderia se efetivar, deslocando-se desde suas demandas iniciais para chegar até aos governos nacionais, assegurando logo a implementação das reivindicações das mulheres de forma mais eficaz nas políticas, ações e programas governamentais (BANDEIRA, 2005, p.10).

De acordo com o relatório da III Conferência Mundial da Mulher em Nairóbi (1986, p. 116), os três subtemas da Década da Mulher alcançaram importantes avanços nessas áreas em países desenvolvidos, que obtiveram significantes vitórias no campo educacional, com boas oportunidades nas esferas científicas e tecnológicas para mulheres e homens. Enquanto isso, nos países em desenvolvimento esses avanços ocorreram particularmente no nível elementar e na alfabetização. Porém, nesse segundo grupo de países, conforme esse relatório (1986, p.116-117), a porcentagem do analfabetismo feminino ainda era o maior dos males. Segundo a redação da ONU referente a essa terceira conferência e com base nas duas anteriores, as conquistas por uma educação igualitária para mulheres e meninas ocorreram de formas distintas entre países desenvolvidos e em desenvolvimento.

Mantendo a ênfase no subtema Educação, a III Conferência Mundial da Mulher, realizada em Nairóbi, estabelece perspectivas para o ano 2000, considerando que “mulheres e homens devem ter igual acesso para todos os níveis formais, não formais e de instrução vocacional em todos os setores, urbano e rural” (III CMM, 1986, p.228). Sendo assim, a educação é apontada como uma forma de promoção profissional da mulher, promovendo a liderança e participação política, pois, de acordo com o relatório escrito dessa conferência (1986, p.228-229), é importante o reconhecimento da educação e instrução de mulheres e meninas em novas tecnologias e a exposição de mulheres em postos de liderança, chamando a atenção também para a relevância da colaboração de agências da ONU, particularmente a Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas, para a adoção de programas para crescimento e aceleração do acesso de mulheres, principalmente oriundas de países em desenvolvimento, viabilizando a essas a liderança e a participação nos campos financeiros, econômicos, científico e tecnológico, para igual atuação com os homens.

Nessa terceira conferência para mulheres, é possível perceber a preocupação com uma educação formal para que mulheres e meninas tenham acesso a campos só ocupados por

homens, possibilitando, às populações femininas maior atividade em setores de liderança. Já em meados dos anos 1980 estava evidente o discurso do rompimento de conceitos discriminatórios contra a mulher, sua maior inserção no mercado de trabalho e poder de decisão, através de mudanças na estrutura educacional. Ou seja, uma educação colocada como forma de transformação das condições de vida para as mulheres na III Conferência Mundial para as Mulheres (III CMM), reconhecendo também a urgência da realização da meta para eliminação de todo papel estereotipado e percepções negativas direcionadas às mulheres até o ano 2000, por meio de ações tanto dos respectivos governos, quanto de organizações internacionais e organizações não governamentais (III CMM, 1986, p.229).

A Década da Mulher (1975-1985) representou um importante passo para a luta contra a desigualdade de gênero, através dos movimentos feministas, das conferências mundiais e de seus tratados, visto que consideraram a educação como instrumento para romper barreiras que sempre acarretaram várias formas de violência contra as mulheres e um mecanismo para promover maior participação feminina nos cenários econômicos, políticos, científicos e tecnológicos, assim como a responsabilização dos governos dos países signatários para a concretização de tais metas. Mas os relatórios também apontaram entraves econômicos que prejudicaram o cumprimento de muitas ações e medidas acordadas nesses encontros mundiais, principalmente em países em desenvolvimento.

O Brasil, como nação signatária das três conferências mundiais durante a Década da Mulher (1975-1985), abarcou alguns compromissos. Como salienta Bandeira (2005, p.34), foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), em agosto de 1985, propondo mecanismos de participação igualitária das mulheres em processos sociais, como geração de empregos e acesso de grupos vulneráveis às políticas sociais. Cabe destacar que, no cenário de meados dos anos 1980, em que findava a Década da Mulher com a III Conferência, o Brasil estava em processo de abertura política, com o fim do Regime Militar, configurando um cenário político social com a efervescência dos Movimentos Feministas reivindicando não apenas direitos nas searas políticas e econômicas mas também direitos sexuais e reprodutivos. Nesse contexto, Miranda (2014) aponta a criação da CNDM como fruto das reivindicações das feministas por seus direitos.

Como compromisso para a promoção à igualdade de gênero, a Constituição Brasileira estabelece condições para tanto, conforme discorre o artigo 3º, parágrafo 4º: “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988). Como relata Bandeira (2005, p.13), o artigo 5º, parágrafo 1º, afirma a igualdade de direitos e

obrigações entre homens e mulheres e tratamento igual perante a lei. Ou seja, a nossa Carta Magna determina a não discriminação por sexo/gênero. Já tínhamos no final dos anos de 1980 uma Constituição cuja redação de um artigo aponta para o combate às desigualdades infringidas as mulheres.

A Década da Mulher muito representou para que posturas fossem adotadas a fim de combater a discriminação e promover a igualdade para as mulheres, tendo o protagonismo dos movimentos feministas. O final dos anos 1980 e início dos anos 1990 tiveram também refletidas as ações de tais movimentos e dos planos de ação estabelecidos nas conferências dessa década.

### 3.5. A década de 1990: propostas e acordos para a Igualdade de Gênero

A década de 1990 foi marcada por convenções e conferências. No ano de 1993, em Viena, na Áustria, a Assembleia Geral das Nações Unidas realizou a Conferência Mundial dos Direitos Humanos. Segundo Bandeira (2005, p.14), essa conferência reafirmou os direitos humanos da mulher e da menina como inalienáveis. De acordo com o parágrafo 1º, item 18, é sabido que “os Direitos Humanos da mulher e da criança do sexo feminino constituem uma parte inalienável, integral e indivisível dos Direitos Humanos universais” (CONFERÊNCIA MUNDIAL DOS DIREITOS HUMANOS, Viena, 1993, p. 5).

No ano posterior, no Cairo, Egito, foi organizada, também pela Organização das Nações Unidas, a IV Conferência Mundial sobre População e Desenvolvimento. No relatório desse evento, fica claro que a educação “será dirigida para o pleno desenvolvimento de recursos humanos e à dignidade e ao potencial humanos, com particular atenção à mulher e à menina” (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE POPULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO, Cairo, 1994, p. 43). Esse encontro mundial deu especial relevância à educação como fator propulsor para a emancipação da mulher. No capítulo IV do relatório dessa conferência, “Igualdade dos sexos, equidade, empoderamento da mulher”, é sabido que “a educação é um dos meios mais importantes de emancipar a mulher com saber e habilidades e autoconfiança necessários para a plena participação no processo de desenvolvimento” (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE POPULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO, Cairo, 1994, p. 50).

Em âmbito nacional, ainda no ano de 1994, ocorreu em Belém do Pará a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (Carta de Belém do Pará). Esse encontro clamou que ações e processos educacionais teriam a responsabilidade de modificar o quadro de violência contra a mulher. O artigo 6º, item 2, deixa claro que a

mulher tem “o direito de ser valorizada e educada livre de padrões estereotipados de comportamento e práticas sociais e culturais baseados em conceitos de inferioridade e de subordinação” (CARTA DE BELÉM DO PARÁ, 1994, p. 3).

Faz-se relevante destacar que o documento dessa convenção, a Carta de Belém do Pará (1994, p. 4-5), chamou a atenção para a necessidade de transformações dos padrões sócio culturais de conduta de mulheres e de homens, e que tais alterações seriam feitas a partir de programas educacionais formais e não formais pertinentes a todos os níveis do processo educativo, combatendo os moldes culturalmente construídos do masculino e do feminino, que acabam por legitimar e por fomentar a violência contra as mulheres. Dessa maneira, a convenção questionou que a educação deve abarcar as mudanças de estrutura cultural através das ações de programas educacionais. Através do estabelecido na Convenção de Belém do Pará sobre o papel da educação como forma de erradicação da violência sofrida pelas mulheres, é possível compreender que a educação deverá ser instrumento de ação, e que

Esta implicará no despertar dos sentimentos de indignação e revolta contra a injustiça, e como proposta pedagógica, deverá impulsionar a criatividade das iniciativas tendentes a suprimi-la, bem como levar ao aprendizado da tomada de decisões em função das prioridades sociais (BENEVIDES, 1996, p. 8).

É importante compreender que, a partir do que considera a autora, a educação não deve ser apenas para a tolerância e liberdade, mas também para a igualdade e solidariedade, porque a tolerância “é uma virtude passiva, ou seja, é a aceitação da alteridade e das diferenças”. Já a solidariedade, “é, em si mesma, uma virtude ativa – por isso mais difícil de ser cultivada –, pois exige uma ação positiva para o enfrentamento das diferenças injustas entre os cidadãos” (BENEVIDES, 1996, p. 8). Assim, a educação para o combate à violência contra a mulher deve ser solidária à medida que coloca em prática programas e metodologias que vão agir e combater essa violência.

Dessa forma, a educação também foi muito debatida e dialogada nas conferências e encontros mundiais e nacionais sobre as condições de igualdade e direitos das mulheres, no limiar da última década do século XX. Nesse cenário, acontece em 1995, em Pequim, na China, o quarto evento mundial para as mulheres organizado pela ONU. Dez anos após a conferência de Nairóbi, ocorre a IV Conferência Mundial para as Mulheres, que segundo Bandeira (2005, p. 10), designou uma estratégia da transversalidade de gênero, como será abordada a seguir.

### 3.6. IV Conferência Mundial para as Mulheres: a continuidade das lutas perpassadas pela transversalidade de gênero

Intitulado “Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher”, o documento escrito desse encontro internacional, realizado pela Assembleia Geral da ONU, em Pequim, na China, no ano de 1995, possui em sua reescrita um texto de apresentação de Maria Luiza Viotti, à época, diplomata, ministra e diretora-geral do Departamento de Direitos Humanos e Temas Sociais do Ministério das Relações Exteriores. Viotti (1995, p.148) afirmou que tal conferência foi o maior dos quatro encontros mundiais para mulheres, sendo também a mais importante, com número maior de participantes, programas e avanços. Ela também destaca, em sua apresentação do relatório (1995, p. 148-149), as doze áreas críticas sobre a situação das mulheres no mundo, sendo essas áreas relacionadas à violência contra a mulher, à feminização da pobreza (crescente número de mulheres em situação de pobreza), à saúde da mulher, à desigualdade em relação aos homens no poder de participação e decisão políticas, às desigualdades também nas decisões de proteção ao meio ambiente, na estrutura econômica, deficiências na promoção de seus direitos, no tratamento estereotipado dos meios de comunicação, defasagens nas atividades produtivas e nos meios de comunicação, à necessidade de proteção às meninas e também à desigualdade no acesso à educação e capacitação. São apontadas pela Ministra três inovações que consagraram esse encontro mundial: o conceito de gênero, a noção de empoderamento da mulher e a transversalidade do gênero.

O conceito de gênero adotado na IV Conferência Mundial para as Mulheres, discorrido no relatório do evento (1995, p. 149), levou em consideração a análise da situação da mulher não baseada na sua condição biológica, mas nos discursos sociais de suas relações com os homens. Assim, nesse cenário, é importante compreender as abordagens de Scott (1995, p. 2), ao explicar sobre a relevância que o termo gênero alcançou devido às lutas feministas, sendo utilizado recentemente como denominação da organização social da relação entre os sexos.

O empoderamento da mulher foi um dos objetivos principais da Plataforma de Ação, de acordo com o que descreve o relatório de tal conferência (1995, p. 149). Pois consiste em corroborar para que a mulher assuma o controle sobre seu desenvolvimento, contando com apoio do governo e da sociedade em criar mecanismos para que as mulheres obtenham êxito nesse processo de autonomia.

Quanto à transversalidade, o objetivo é que a perspectiva de gênero passe a integrar todas as esferas governamentais. A abordagem sobre a importância da transversalidade surgiu, como aponta Bandeira (2005, p. 9), no contexto internacional de movimentos de mulheres, principalmente na Europa Ocidental, pois suas demandas e reivindicações frente aos Estados nacionais necessitavam de ações mais contundentes, como a implementação da perspectiva de gênero em todas as esferas governamentais. A transversalidade de gênero é, segundo a autora (2005, p.10), uma estratégia que tem por fim incorporar a melhoria da condição da mulher em todas as searas sociais, seja na economia, política ou cultura. Os governos não deveriam inserir a perspectiva de gênero apenas em um determinado ministério ou secretaria de atuação da mulher, mas essa perspectiva deveria ser inserida “por todas as políticas públicas propostas pelo Estado e desenvolvidas em cada área governamental, considerando as especificidades das mulheres e dos homens” (BANDEIRA, 2005, p. 10).

Assim, a IV Conferência Mundial para as Mulheres reconheceu a importância de tratar as questões de desigualdade e opressão enfrentadas pelas mulheres como consequência dos arranjos de gênero estabelecidos social e culturalmente, que as colocam em situações de subordinação e inferiorização em relação aos homens. Situações essas que são caracterizadas pela feminização da pobreza, não participação nas decisões políticas e violência sofrida por elas em todo o mundo. Sob essa ótica, a IV Conferência Mundial para as Mulheres afirmou a importância de

Promover um desenvolvimento sustentado voltado para o ser humano, inclusive o crescimento econômico sustentável, por meio da oferta às mulheres e meninas de educação básica, educação permanente, alfabetização, treinamento e cuidados básicos para a saúde (IV CMM, 1995, p. 152).

O encontro também constatou que, segundo o relatório do evento (1995, p. 159), após dez anos da Conferência de Nairóbi, no Quênia, ainda não se havia chegado à igualdade entre mulheres e homens, sendo que a maioria dos objetivos propostos nas estratégias prospectivas de Nairóbi, que visavam avanços para o ano 2000, não foram atingidos até aquela metade da década de 1990. Dessa forma, nessa IV Conferência, através de seus e de suas participantes, organizadores e organizadoras, percebeu-se a importância da real implementação de ações contundentes para sanar a discrepância das condições de milhares de mulheres e meninas ao redor do mundo.

Como ocorreu nas três Conferências Mundiais anteriores, também na Conferência de Pequim foram estabelecidos diálogos sobre a importância do papel da educação para mulheres

e meninas. Ficou determinado, como escrito no documento do evento (1995, p. 169-170), que a educação é um instrumento fundamental para conquistar a igualdade, o desenvolvimento e a paz, ou seja, as três metas traçadas pela ONU para essas Conferências. A educação é a forma para que mulheres e meninas se transformem em agentes de mudança. A alfabetização feminina é importante para que as mulheres melhorem a saúde, nutrição, educação familiar e desenvolvam habilidades que as tornem capazes de tomar decisões na sociedade.

Em relação à educação, a Conferência de Pequim (1995, p.171), mesmo após os dez anos da Conferência de Nairóbi, constatou que ainda persistiam problemas de ensino, material didático e também falta de sensibilidade de educadores, além da falta de relevância e informação sobre mulheres cientistas nos livros didáticos de ciências. Em tal perspectiva, a conferência traça objetivos e estratégias para sanar essas questões, chamando a responsabilidade para os governos. Os objetivos estabelecidos pela conferência, conforme o registro escrito de seu relatório (IV CMM, 1995, p. 172-175), são: eliminar o analfabetismo feminino; ampliar o acesso de mulheres e meninas à formação profissional, à ciência e à tecnologia e à educação permanente; estabelecer sistemas não discriminatórios de educação e capacitação; alocar recursos para reformas educacionais e controlar suas implementações; promover a educação e a capacitação permanente para mulheres e meninas. É possível constatar, então, a relevância da educação formal como mecanismo de transformação de condições discriminatórias impostas às mulheres. Sem o compromisso dos governos dos países signatários esse mecanismo continuaria servindo apenas para a reprodução de discursos e práticas preconceituosas de gênero.

Nesse cenário de discussões, é fundamental perceber a responsabilidade da escola em todos os âmbitos para com a desconstrução de uma educação sexista, homofóbica, lesbofóbica, transfóbica e racista, ainda que persista na educação formal uma concepção discriminatória. Louro (1997, p. 70), aponta que livros didáticos e paradidáticos ainda reafirmam a concepção de dois mundos distintos entre os homens e as mulheres, sendo os primeiros categorizados em um mundo público e as segundas em um mundo privado, bem como classificam funções a serem exercidas de acordo com o gênero de forma polarizada. Como relatado no documento da IV Conferência Mundial para as Mulheres, ainda há a invisibilidade de ações e realizações femininas nos materiais didáticos, com destaque para os de Ciências, por ser essa disciplina classificada como pertencente ao universo masculino.

Através das quatro conferências mundiais para as mulheres e demais convenções e pareceres de cunho internacional, é possível compreender como as discussões, debates, acordos, objetivos e planos de ação desses encontros organizados pela ONU se refletiram no

Brasil, nas legislações e nas políticas públicas, a começar pela própria Constituição Federal. Como já elucidado nessa pesquisa, nossa Carta Magna determinou em seu artigo 5º a igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres. Assim como em outros órgãos que foram criados para garantir os direitos das mulheres, como o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) em 1985, já discorrido no texto. Como explica Bandeira (2005, p. 34), o CNDM teve atuações diferenciadas de acordo com as aberturas dos governos, vinculando-se ao Ministério da Justiça e, posteriormente, sendo criada a Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher, em 2002. Um ano depois, a CNDM passou a integrar a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Segundo informações do site<sup>8</sup>, esse órgão possui três linhas de ação: (a) Políticas do Trabalho e da Autonomia Econômica das Mulheres; (b) Enfrentamento à Violência contra as Mulheres; e (c) Programas e Ações nas áreas de Saúde, Educação, Cultura, Participação Política, Igualdade de Gênero e Diversidade. É importante ressaltar que as mudanças nas legislações e a criação de conselhos governamentais propiciaram elaboração de políticas públicas para as mulheres que abrangessem as várias searas sociais como política, trabalho, saúde educação e segurança.

É preciso salientar que nos anos 1990 surgiram movimentos no Brasil influenciados pelas conferências e tratados internacionais, culminando em conferências nacionais. Essas conferências e encontros também consideraram a educação como um dos pilares para alçar a igualdade de gênero. Destaca-se a Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (CNPM), promovida pela Secretaria de Políticas para as Mulheres-SPM, que será tratada a seguir.

### 3.7. Influências das conferências internacionais no Brasil: a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres e a Educação

Considerando todo o percurso que se alcançou nas Conferências Mundiais, é notória a importância dos movimentos feministas e de mulheres para a continuidade da luta pelos direitos das mulheres e pela igualdade de gênero. No Brasil, as mobilizações e ações de tais movimentos foram se refletindo durante as décadas de 1980 e 1990, com a participação de tais grupos nessas conferências e, no início dos anos 2000, com a implantação de órgãos, secretarias e realização de conferências nacionais para as mulheres. A partir do que discorre Bandeira (2005, p. 34), foi criada a Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher (2002),

---

<sup>8</sup> Fonte: [www.spm.gov.br/conselho](http://www.spm.gov.br/conselho)



vinculada ao Ministério da Justiça, e no ano seguinte (2003), a Secretaria de Políticas para as Mulheres, cujo objetivo é promover a igualdade de direitos, valorizando a participação das mulheres no processo de desenvolvimento social, econômico, político e cultural do país<sup>9</sup>.

A criação de uma secretaria que cuidasse dos interesses e direitos da mulher elencou medidas para colocar em ação propostas pela igualdade de gênero. Dessa maneira, em 2004, ocorre a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (I CNPM). Esse evento nacional também germinou dos anseios e mobilizações dos movimentos feministas e de mulheres. Segundo registro do próprio documento da conferência (I CNPM, 2004, p. 9), consolidar a igualdade de gênero no país implica em construir políticas de gênero que abranjam as três esferas do governo: Federal, Estadual e Municipal. A esfera Federal, acabou por convidar os Municípios, os Estados, os poderes Executivo e Legislativo. No evento, 1787 delegadas, tanto governamentais quanto oriundas da sociedade civil, debateram sobre uma política nacional para as mulheres<sup>10</sup> Segundo informações contidas no relatório dos anais do evento<sup>11</sup>, as participantes eram integrantes da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e União Brasileira das Mulheres (UBM), sendo possível perceber a fundamental participação da sociedade civil e de movimentos feministas e de mulheres organizados.

Paralelo ao evento, Lourdes Bandeira (2005, p. 19) aponta para um levantamento documental do Plano Plurianual (PPA) – no período de 2000/2003 e, depois, 2004/2007 – para identificar projetos que abarcam ou não a perspectiva de gênero ou projeto para as mulheres. Bandeira destaca que movimentos sociais, principalmente ONGs feministas como AGENDE, CFEMEA e Rede Feminista de Saúde contribuíram com propostas para a revisão do PPA nesse período.

É importante observar, no contexto da influência, discorrido por Stephen Ball (1994, apud MAINARDES, 2006), como as demandas sociais exercem influências para elaborações e revisões de políticas públicas de acordo com seus interesses. Isso porque as ações dos movimentos feministas se tornaram relevantes para o levantamento documental do Plano Plurianual, o que possibilitou uma maior abertura para questões voltadas para a igualdade de gênero.

É possível reconhecer também os tratados e acordos estabelecidos em conferências internacionais realizadas por órgãos como a ONU propulsores de políticas para combate a

---

<sup>9</sup> Fonte: [www.spm.gov.br](http://www.spm.gov.br)

<sup>10</sup> Fonte: Anais da I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres – SPM, Brasil, 2004.

<sup>11</sup> Fonte: Anais da I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres – SPM, Brasil, 2004

toda forma de discriminação contra a mulher. Segundo Mainardes (2006, p.52), órgãos internacionais podem ser concebidos como agentes influenciadores para a criação de políticas nacionais. A educação, como um dos subtemas das Conferências Mundiais para as mulheres, ganhou espaço tanto nos textos voltados para o ensino formal, como o caderno SECAD, quanto para textos de políticas abrangentes a demais searas, como o I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (I PNPM, SPM, 2004), concretizado a partir da I Conferência Nacional para as Mulheres (I CNPM), em 2004.

Percebe-se que o contexto da produção de texto das políticas públicas e educacionais abordadas está diretamente relacionado às demandas sociais e categorias, no caso relevante para essa pesquisa, os movimentos feministas e de mulheres, conferindo ao ciclo de políticas um processo contínuo, que se constrói através de revisões e releituras que partem dos interesses da sociedade e de grupos minoritários sociais. Pode-se constatar logo o quão foi relevante a participação do Brasil nas conferências internacionais anteriores para a implementação de políticas públicas para as mulheres e pela igualdade de gênero, elencando a educação como peça fundamental nesse cenário de debates e discussões acerca da temática, como pode ser verificado no terceiro objetivo do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (IPNPM, SPM, 2008, p. 10), que é o cumprimento dos tratados, acordos e convenções internacionais firmados pelo Brasil relacionados aos direitos humanos e das mulheres.

Quanto às atribuições da educação, para consolidar a igualdade de direitos entre homens e mulheres, o décimo objetivo desse plano traz a importância de garantir:

a inclusão das questões de gênero, raça e etnia nos currículos escolares, além do reconhecimento e busca de formas que alterem as práticas educativas, a produção de conhecimento, a educação formal, a cultura e a comunicação discriminatórias (PNPM, SPM, 2006, p. 10).

Não se pode deixar de salientar, observando esse cenário, a participação dos movimentos feministas nesse processo, enquanto representantes do contexto da influência, pois

Em países como o Brasil nota-se a existência de órgãos especializados e políticas públicas em garantir os direitos das mulheres. Mesmo com a existência desses aparatos governamentais, o desafio de garantir todos os direitos humanos a todas as mulheres está presente, o que demonstra que as demandas feministas não se esgotam na transformação do Estado (MIRANDA, 2014, p. 9).

Nesse momento, a Secretaria de Alfabetização Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC elaborou o caderno SECAD que, em seu volume 4 – “Gênero e Diversidade na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos” (SECAD, MEC, 2007, p.58), discorre sobre a participação dessa secretaria como membro do comitê que acompanha e avalia os objetivos, metas, prioridades e ações definidas no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. É possível notar que o volume 4 desse documento se entrecruza com programas de governo mais abrangentes, o que aponta para a transversalidade de gênero também no espaço escolar, viabilizando logo a coeducação. Para perceber esses entrecruzamentos é necessário conhecer a história do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres e quais são os resultados alcançados desde sua implantação na área educacional.

### 3.8. O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres e o Plano Nacional de Educação: propostas para a coeducação e desafios encontrados para o trabalho sobre gênero na escola

Segundo informações do caderno SECAD<sup>12</sup>, o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres foi elaborado a partir da I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, em 2004, coordenada pela Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) e pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), com representações governamentais das esferas federal, estadual, municipal e de movimentos feministas. Constata-se, mais uma vez, a importância das demandas sociais na elaboração de políticas públicas para garantias de direitos de determinados grupos, apoiando-se no conceito defendido por Joan W. Scott (2005) de que, apesar das tensões entre grupo e indivíduo, é importante a organização do primeiro para assegurar os direitos pleiteados, pois

O elevado senso de identificação que surge com a redução de um indivíduo a uma categoria é, ao mesmo tempo, devastador e embriagador. Como objeto de discriminação, alguém é transformado em um estereótipo; como membro de um movimento de luta, esse alguém encontra apoio e solidariedade (SCOTT, 2005, p. 19).

É pertinente ainda considerar o conceito de Linda Nicholson (2000) sobre a importância de uma “política de coalizão”, que é composta por reivindicações variadas e são relativas aos diferentes grupos e suas necessidades, ou de reivindicações articuladas de níveis

---

<sup>12</sup> Gênero e Diversidade na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Vol. 4 – Maio/2007.

abstratos e ainda compostas por reivindicações de diversos grupos que, de maneira temporária, se unem. Sendo assim,

Essa abordagem significaria pensarmos em política feminista como a união daquelas que querem trabalhar em torno das necessidades das “mulheres”, não sendo tal conceito necessariamente entendido num sentido específico ou consensual (NICHOLSON, 2000, p. 29).

Assim, a participação de grupos de movimentos feministas foi e é relevante em diversos momentos para que, individualmente, os direitos de cada mulher e menina sejam assegurados. Além disso, é importante que cada grupo, com suas especificidades e intersecções entre outras categorias, como raça/etnia, orientação sexual, classe e geração, tenham, através das prioridades, dos objetivos e das ações traçadas no PNPM, garantias de efetiva participação e conquistas sociais, políticas e econômicas. O PNPM contempla programas para as mulheres agricultoras, indígenas, negras, lésbicas, idosas, jovens e crianças, com deficiências. No eixo Educação, o PNPM estabeleceu para os anos de 2005 e 2006, dentre as prioridades, a seleção de materiais como livros didáticos e paradidáticos que garantissem o cumprimento de uma educação voltada a não discriminação de gênero, raça, etnia e orientação sexual, a promoção da formação continuada para alunos e alunas, professoras, professores e demais profissionais da educação das redes federal, estadual, municipal e privada, relacionadas às questões de gênero, raça, etnia e orientação sexual.

Como pontos positivos, com o PNPM, cabe destacar, segundo registros no caderno da “SECAD – Gênero e Diversidade na escola: reconhecer diferenças, superar preconceitos” (MEC, 2007, p. 61-62), a SPM em parceria com a SECAD promove projetos relacionados a gênero e diversidade na escola. E também em parceria com a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), através do projeto Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas escolas, que inclui a avaliação de livros didáticos junto à Secretaria de Educação Básica (SEB).

Em agosto de 2007, foi realizada a II Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (II CNPM), com a participação de duzentas mil mulheres, sendo que duas mil e oitocentas firmaram delegação para a etapa nacional de implantação do II PNPM<sup>13</sup>. A partir da conferência, foi aprovado o II PNPM, com o propósito de, segundo informações contidas no próprio relatório (II PNPM, 2008, p. 23), ampliar o escopo do plano e introduzir novos eixos estratégicos.

---

<sup>13</sup> Fonte: Revista Observatório de Gênero, SPM, 2012. Disponível em: [www.spm.gov.br](http://www.spm.gov.br).

Com a revisão do plano, podemos novamente considerar Ball (1994), a partir do que explica Mainardes (2006, p.54), sobre o quarto contexto do ciclo de políticas – o dos resultados e efeitos, nos quais as políticas devem ser analisadas de acordo com seu impacto no contexto da prática, além de se atentar como se dá as suas interações com as desigualdades existentes. Assim, mesmo analisando um importante Plano Nacional, e não políticas públicas que poderiam ter sido elaboradas a partir dele, é possível conhecer as lacunas deixadas pelo primeiro plano e do que ele alcançou, foi necessária uma revisitação dessa política para as mulheres.

A implementação do II PNPM esteve articulada com o Plano Plurianual (PPA 2008-2011), cujo título “Desenvolvimento com Inclusão Social e Educação de Qualidade” reforça a educação como um dos temas norteadores. Em seu relatório (PPA, 2008-2011, p.82-90), ele descreve no objetivo “Fortalecer a Democracia com igualdade de gênero, raça e etnia, e a cidadania com transparência, diálogo social e garantia dos direitos humanos”. Mesmo com o fato de que as mulheres estejam tendo mais acesso à educação formal, no mercado de trabalho a situação é diferente, pois como ainda são reconhecidas como cuidadoras de crianças, idosos e enfermos, muitas mulheres permanecem mais no ambiente doméstico, não exercendo variadas atividades profissionais, sendo assim as mais vulneráveis à situação de pobreza.

O II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (II PNPM, SPM, 2008), no segundo capítulo, intitulado “Educação Inclusiva, Não-Sexista, Não-Racista, Não-Homofóbica, Não-Lesbofóbica” (p.53-68), afirma que é preciso garantir educação de qualidade para meninas e mulheres em relação aos meninos e homens. Esse eixo sobre educação é composto por três objetivos gerais, seis objetivos específicos, onze metas, seis prioridades e trinta e nove ações. Entre os objetivos gerais e específicos importantes para destacar, estão os que apontam para formação continuada de profissionais da educação na temática gênero, raça e etnia, e orientação sexual. Uma das metas estabelecidas no II PNPM (SPM, 2008) refere-se à formação continuada de cento e vinte mil profissionais nessa temática, para que professoras, professores e demais profissionais da educação estejam aptos e conscientes a trabalharem a igualdade de gênero, raça e etnia e orientação sexual. Portanto, o plano aponta a formação docente como importante critério para a desconstrução de todas as formas de violência contra todos os grupos de mulheres, autonomia para exercerem seus direitos e cidadania, tendo como parcerias Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, instituições de Ensino Superior.

Quanto as ações relacionadas à formação de profissionais, o documento do II PNPM (SPM, 2008) discorre sobre a avaliação dos materiais didáticos para combater a desigualdade de gênero e efetivar uma educação também para o combate a violência contra a mulher.

Eliminar conteúdos sexistas e discriminatórios e promover a inserção de conteúdos de educação para a equidade de gênero e valorização das diversidades nos currículos, materiais didáticos e paradidáticos da educação básica (II PNPM, SPM, 2008, p. 61).

Sobre os materiais, é possível ainda a apropriação dos argumentos de Louro (1997, p. 64) acerca dos currículos, normas, materiais didáticos e procedimentos de ensino como reflexos das diferenças de gênero, sexualidade, raça e etnia, além do fato de que a escola sempre foi agente de segregação a partir desses seus elementos pedagógicos. Esses artefatos fazem parte dos discursos que vão engendrando o processo educacional e que sempre reforçaram discriminações.

Outro ponto importante no II PNPM (SPM, 2008) diz respeito ao combate da divisão de profissões e carreiras por gênero. De acordo com o prescrito no plano, é preciso “promover a formação das mulheres (jovens e adultas) para o trabalho, visando reduzir a desigualdade de gênero nas carreiras e profissões” (IIPNPM, SPM, 2008, p. 65). Essa prioridade tem como uma das ações “estimular a maior participação feminina em áreas de formação profissional e tecnológica tradicionalmente não ocupadas por mulheres” (II PNPM, SPM, 2008, p. 65).

Os órgãos responsáveis pelas ações estabelecidas nesse plano são o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Os produtos envolvidos na consolidação dos traçados do plano foram materiais e diretrizes elaboradas, parâmetros que foram aprimorados, educadoras/es formadas/os e material distribuído. Entre as parcerias estavam as secretarias estaduais e municipais de educação, instituições de ensino superior, ONGs, movimentos de mulheres, LGBTTI e Direitos Humanos. O prazo determinado para a consolidação de metas e ações foi o ano de 2011, sendo reavaliado e discutido seus pontos nos municípios, estados e em âmbito nacional para reestruturação, consolidando então o III PNPM (SPM, 2013).

A partir dos pressupostos dessa segunda revisão do PNPM e de acordo com os dados obtidos pelo PNAD 2009<sup>14</sup>, há maior escolarização das mulheres negras do que dos homens negros, mas estas ainda apresentavam uma média de escolaridade menor que as mulheres brancas e os homens brancos. Ainda segundo os registros do relatório baseados no PNAD<sup>15</sup>, no ano de 2011, as pessoas com o maior grau de escolaridade, com 15 anos ou mais, eram

---

<sup>14</sup> Fonte: Revista Observatório 2. Disponível em: [www.observatoriodegenero.gov.br](http://www.observatoriodegenero.gov.br)

<sup>15</sup> Fonte: Ipea et al 2011. Revista: Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça – PNAD 2009.

mulheres, com um percentual de 57,3%. Mas esse percentual diminuía à medida do avanço da idade. Assim, na população acima de 60 anos, a maioria é de mulheres não alfabetizadas, com um índice de 58,5%.

É necessário destacar que fatores como raça e geração são elementos entrecruzados com o gênero que acabam por agravar as situações de discriminação dos grupos de mulheres não brancas e não jovens. Embora o PNPM tenha objetivos para ajustar essas discrepâncias, muito precisava ser corrigido do primeiro ano após sua segunda revisão até o último ano, 2011, pois ainda se observava a defasagem na alfabetização de mulheres não jovens. É preciso ressaltar, com vistas a tais resultados, a importância de uma abordagem feminista interseccional na avaliação e implantações de políticas públicas para todas as mulheres, a fim de que realmente se efetivem ações que possibilitarão o combate das disparidades não apenas entre mulheres e homens, mas entre os diversos grupos de mulheres.

Outra questão também preocupante verificada um ano após a vigência do II PNPM (SPM, 2008) foram os índices de jovens mulheres que não estudam e não trabalham. Segundo dados do relatório do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES, BRASIL, 2014, p. 46), em 2012, a porcentagem de meninas entre 15 a 17 anos nessa situação chegou a 59,6%, sendo esse índice elevado, em circunstância da maternidade, para 68,7% de mães nessa faixa etária fora da escola. O mesmo se verificou entre mulheres na faixa de 18 a 24 anos, cujo índice chegou a 56,7% de mulheres que não estudavam e possuíam o Ensino Médio incompleto. Ou seja, mesmo com a implantação e vigência do PNPM, muitos obstáculos ainda existiam para que mulheres tivessem o mesmo acesso à escola que os homens. Sem acesso ao ensino, compromete-se também o ingresso ao mercado de trabalho assalariado e, por fim, às condições de empoderamento para meninas e mulheres.

Como reflexos positivos do I PNPM e possibilidades a caminho do II PNPM para a educação, vale destacar a criação do Programa Mulher e Ciência, em 2005, com parceiras da SPM, Ministério da Ciência e Tecnologia e o Conselho Nacional para Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que abrange o Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, bem como a realização, no ano de 2009, da 2ª edição do Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisa – Pensando Gênero em Ciências<sup>16</sup>. Também foi criado o ProExt (Programa de Extensão Universitária)<sup>17</sup>, cujo objetivo é dar apoio para que instituições

---

<sup>16</sup> Fonte: Questionário sobre a aplicação da Declaração e Plataforma de Ação de Beijing e o documento final do 23º período extraordinário de sessões da Assembleia Geral (2000) para preparação das avaliações e exames regionais que terão lugar em 2010 para a comemoração de Beijing +20. Brasília, 2009.

<sup>17</sup> Fonte: [portal.mec.gov.br/proext](http://portal.mec.gov.br/proext)

públicas de Ensino Superior desenvolvam projetos de extensão e programas para implantação de políticas públicas.

Todavia, com as realizações dessas conferências e com a implementação do PNPM, é importante considerar que no ano de 2014 houve a polêmica da retirada do termo gênero e orientação sexual do Plano Nacional de Educação –PNE 2014-2024 (Lei 13.005/2014) em meio às discussões entre bancadas conservadoras e fundamentalistas da política contemporânea de um lado, e movimentos sociais (incluindo movimentos feministas) de outro, levando a uma modificação do citado documento.

O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. A contenda terminou favorável ao Senado, com a aprovação do destaque para manter seu texto (PNE, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014, p. 22).

A nova redação do PNE (Lei 13.005/2014), em seu artigo 2, inciso III consta, então, a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, suprimindo os termos que, de acordo com grupos políticos conservadores e fundamentalistas, poderiam comprometer a ordem tradicional e heteronormativa das relações de gênero e desestabilizar o que tais grupos denominam de arranjo familiar correto, que é a família composta pela união somente do homem e da mulher, com as funções sociais exercidas distintamente de acordo com as “naturezas” feminina e masculina. Isso foi um retrocesso com relação aos direitos de todas as mulheres e todos os arranjos familiares, traçando um árduo caminho para que as diretrizes do PNPM tenham êxito e sejam efetivamente postas em prática.

Ainda que a nova redação do PNE 2014-2024 (BRASIL, Lei 13.005/2014) tenha conotação abrangente ao não especificar em seu artigo 2º quais discriminações devem ser combatidas com a pretensão de ocultar as questões raciais, de gênero e orientação sexual, não há como desvincular a erradicação das práticas discriminatórias e das desigualdades sociais de uma educação não racista, não sexista, não homofóbica, não lesbofóbica, como aponta o PNPM em sua segunda revisão (II PNPM, SPM, 2008). Embora a retirada de tais termos tenha sido efetivada no PNE, deve ser compreendido que racismo, machismo, homofobia, lesbofobia, bifobia e transfobia são violentas manifestações de preconceito que acarretam profundas marcas de violência e desigualdades sociais, devendo, portanto, ser combatidas no espaço escolar através de ações, reflexões e práticas pedagógicas.



Há que se considerar ainda que esse Plano Nacional contém metas e estratégias para a prevenção de violências originárias de quaisquer discriminações, como descrito na redação da Meta 3 do PNE 2014-2024 (BRASIL, Lei 13.005/2014, p. 55)

Garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para a detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade; [...] (BRASIL, PNE 2014-2024, p. 65).

Considerando a meta acima, as maiores vítimas de violência doméstica são mulheres, principalmente mulheres negras, assertiva endossada por pesquisas cujos dados estão no “Mapa da violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil”<sup>18</sup>, que aponta em média um aumento de 19,3% nos homicídios de mulheres negras, entre 2003 a 2013 (WASELFISZ, 2015, p. 31). Quanto à violência sexual, os dados registrados nesse levantamento (2015, p. 50) apontam que as maiores vítimas são meninas, crianças de até 11 anos com percentual de 29,0% dos atendimentos no Sistema Único de Saúde (SUS), e as adolescentes, com 24,3% casos registrados nesse sistema. As variadas formas de agressões no ambiente domiciliar atingem mais meninas, com um percentual de 71,9% de ocorrências. Através dos índices expostos, é preciso perceber como as interfaces entre gênero, raça e geração são relevantes fatores que corroboram com a segurança e o atentado à vida de vários grupos de mulheres.

A Meta 7 do PNE 2014-2024 deixa então explícita a importância da formação de educadores/as para combater as violências doméstica e sexual, decorrentes das assimetrias de gênero, estando em consonância com o II PNPM (BRASIL, SPM, 2008). Dentre seus objetivos específicos, destacamos: “Contribuir para a redução da violência de gênero, com ênfase no enfrentamento do abuso e exploração sexual de meninas, jovens e adolescentes”. (BRASIL, SPM, 2008, p. 61). Ainda de acordo com o esse documento (2008, p. 66), no que tange ao combate a violência por gênero, uma das prioridades traçadas destaca a urgência na promoção de medidas educacionais que corroborem para o enfrentamento da violência contra as mulheres, percebendo as dimensões étnico-raciais, geracionais e de orientação sexual. Entre as ações contextualizadas nessa prioridade há a necessidade de capacitação de profissionais da educação, promoção de medidas educativas para o combate a violência contra as mulheres e a implantação de atividades de educação integral que debatam a violência.

---

<sup>18</sup> Fonte: [www.mapadaviolência.org.br](http://www.mapadaviolência.org.br)

Através das conferências e encontros realizados durante esse período de final do século XX e início do século XXI, é pertinente destacar que o II PNPM apresentou elementos a fim de desenvolver e elaborar políticas públicas que visam combater as desigualdades de gênero, tendo na educação importante instrumento de combate à essas desigualdades. Porém, como assevera Timoteo (2013, p. 102) a cada vitória surgem novos enfrentamentos, e há que considerar que muitas demandas não foram atendidas, por isso a revisão dos eixos desse significativo Plano Nacional. A autora<sup>19</sup> também argumenta sobre as resistências culturais e políticas que a sociedade brasileira ainda possui em relação a pauta de políticas especiais para as mulheres. Assim, as possibilidades da implantação de políticas públicas, educacionais a partir da efetivação de ações traçadas no PNPM encontram entraves frente a essas resistências.

O espaço escolar, que deve ser cenário para o enfrentamento da violência contra mulheres e meninas, com a necessidade de abranger todos os grupos vulnerabilizados, necessita urgência de concretização de programas e ações que questionam modelos e discursos que discriminam.

---

<sup>19</sup> Idem Ibidem

#### **4. O CAMINHO PERCORRIDO SOBRE EDUCAÇÃO E GÊNERO NO ENSINO FUNDAMENTAL: OUTROS OLHARES SOBRE O TEMA**

Nesse capítulo foi feito o trabalho de conhecer, a partir do material de busca bibliográfica e as falas das professoras entrevistadas, os pontos em comum entre essas pesquisas e a dissertação aqui tecida, no que tange aos discursos, resistências e configurações sobre as relações de gênero na escola. Para tal objetivo, foi considerado um período de 10 (dez) anos- 2004 a 2014, pois julgou importante, através do conhecimento sobre as aproximações entre essas pesquisas, contextualizar os elementos contidos no II PNPM (SPM, 2008) como mecanismos de mudanças de discursos nos campos investigados ao longo desses anos.

O marco para se pesquisar teses e dissertações sobre relações de gênero e educação foi o ano de 2004, que se realizou a I Conferência Nacional para Mulheres que gerou o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM, SPM, 2004), configurando um período de dez anos desde essa primeira conferência.

Tomando como palavras chave gênero e educação, coeducação e igualdade de gênero e educação, foram levantadas para essa dissertação 204 produções acadêmicas no banco de teses e dissertações da CAPES, além de serem analisadas teses e dissertações em bibliotecas virtuais de instituições de ensino superior, federais e estaduais, entre os anos de 2004 e 2014, uma vez que o portal da Capes viabilizou, no ano de 2014, as pesquisas concluídas até 2011. Essas instituições foram as que mais apresentaram pesquisas no Banco da CAPES, ao lançar as palavras de busca gênero, educação, relações de gênero e coeducação, em todos os níveis e modalidades de ensino. São elas: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade de São Paulo (USP); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)<sup>20</sup>; e Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Do total de 204 pesquisas relacionadas ao tema, 136 delas discorrem sobre relações de gênero e educação no ambiente escolar, em todos os níveis e modalidades da educação formal e profissional. As outras 68 pesquisas são relacionadas às questões de gênero e educação em outras searas sociais e culturais, como igrejas, contextos políticos, assentamentos, locais de

---

<sup>20</sup> Foi encontrado significativo número de pesquisas nessa instituição, que é a mesma dessa dissertação. Porém pesquisas cujos objetos de estudo são anos iniciais e formação de professoras. Não apresentando trabalhos sobre os anos finais. As pesquisas dessa instituição estão categorizadas no anexo IV.

trabalho, política, comunidades indígenas e quilombolas, mídia e meios de comunicação, sistemas prisionais e de reeducação.

Devido ao curto período de uma pesquisa de mestrado, portanto, as teses e dissertações selecionadas para a análise são as que discorrem sobre gênero e educação nesse segmento de ensino, o que levou a um estreitamento do nicho das pesquisas a serem detalhadas. Do total de 136 pesquisas desenvolvidas na temática gênero e educação no contexto escolar e da educação formal, 18 referem-se aos anos finais do Ensino Fundamental, 16 discorrem sobre a temática na Educação Infantil, 12 estão relacionadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA), 23 direcionam seus estudos para os anos iniciais do Ensino Fundamental, 19 relacionadas ao Ensino Médio, 17 sobre a temática gênero no Ensino Superior e 17 trabalhos acadêmicos encontrados sobre formação continuada de professoras e professores, ações e reflexões dessas/es profissionais de todos os níveis e formação sobre as relações de gênero (Anexo III). Os outros 14 trabalhos levantados estão relacionados às questões de currículos, programas de formação continuada, pesquisas sobre produções desenvolvidas em programas de doutorado sobre gênero.

Deve-se considerar que essas pesquisas possuem interseccionalidades, pois algumas delas discorrem ao mesmo tempo sobre formação continuada e ações docentes e suas práticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, outras em demais níveis de educação formal. Mas as opções para alocá-las em apenas uma das categorias deve-se ao fato da ênfase dada pelo/a pesquisador/a do trabalho. Assim, uma pesquisa que discorra sobre práticas nos anos finais do Ensino Fundamental no qual houve observações e entrevistas com alunas e alunos, mas se analisou também as ações e formações docentes como “pano de fundo”, esse trabalho foi categorizado no grupo de pesquisas que abrange os 6<sup>os</sup> aos 9<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental.

A seguir, serão detalhadas as produções que analisam as questões de gênero e a educação nessa etapa Ensino Fundamental, que é o foco da pesquisa, a fim de alcançar o objetivo proposto: conhecer os pontos em comum entre as pesquisas da revisão bibliográfica e essa dissertação. Será exposto um quadro com as pesquisas analisadas e os segmentos correspondentes.

#### 4.1. Estudos sobre gênero e educação: abordagens fundamentais para refletir as relações de gênero na escola

Considerando como fundamental a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (ICNPM, 2004), foi o marco para a revisão bibliográfica a tese de doutorado de

Daniela Auad, intitulada “Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de coeducação”, pela Universidade de São Paulo, com orientação da professora Maria Victória de Mesquita Benevides Soares. Nela, a pesquisadora investigou os desafios do tradicional sistema educacional frente às desigualdades de gênero no ambiente escolar de uma instituição pública de São Paulo. O objeto do estudo da pesquisadora foram as relações de gênero nas práticas escolares, partindo da análise e discussão de tal assunto na escola pública brasileira e propondo uma nova percepção sobre o que é escola mista e o que é coeducação. Auad (2004) concluiu que a escola mista, apenas com a coexistência de meninas e meninos no cenário escolar, não corresponderia à coeducação. Como um dos resultados da pesquisa, foi possível perceber que a forma como ocorre a mistura entre meninos e meninas nesse espaço, sem objetivos definidos e reflexões, podem reforçar e manter os padrões hierárquicos entre o masculino e o feminino.

É importante salientar que, embora a tese da pesquisadora tenha se desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que a parte bibliográfica dessa dissertação de mestrado considera os trabalhos dos anos finais dessa etapa de ensino, usaremos a proposta da coeducação estabelecida por Auad (2004) como aporte para a igualdade de gênero a ser analisada, a partir das metas e planos de ação do II PNPM e das ações das professoras dos 6ºs aos 9ºs anos do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, é fundamental perceber se e como diretrizes, objetivos e ações sobre educação em políticas para igualdade de gênero estão ou não chegando, direta ou indiretamente, ao conhecimento de um grupo pequeno de professoras dos anos finais do Ensino Fundamental.

A partir de uma pesquisa bibliográfica anglo-saxã, latino-americana e francófona sobre temas como “Educação Escolar e Relações de Gênero, Coeducação e Mixité”<sup>21</sup>, a autora aponta como a escola ainda pratica discursos culturais que impõem os binarismos de gênero, mantendo os lugares estabelecidos para meninos e meninas. No entanto, sem conflitos sobre o que é ser tradicionalmente masculino e feminino, pois alunas e alunos resistem e contestam sobre os modelos estabelecidos de gênero.

Ao longo de sua tese, Daniela Auad (2004) afirma que escola mista não é o mesmo que coeducação, mas um pressuposto para que seja atingida a segunda e que, além do suporte das políticas públicas, o conceito proposto por ela não se desenvolverá sem medidas docentes. As ações pedagógicas, planejadas para a desconstrução das desigualdades entre meninas e meninos, são de suma importância para o processo de uma prática coeducativa.

---

<sup>21</sup> A pesquisadora pautou-se na obra *La mixité à l'école primaire*, da socióloga francesa Claude Zaidman.

A autora também faz considerações sobre a distinção entre educação democrática e educação para a democracia, a partir de Benevides. A primeira definição corresponde ao processo educacional abarcado por regras democráticas, igualdade perante regras e uso de palavras. Já a segunda definição propõe maior profundidade e abrangência, visa à formação de sujeitos para a vivência de valores republicanos e democráticos, conscientes de sua dignidade e da de outros sujeitos. E ainda contextualiza que:

Pode haver educação democrática sem que esta seja guiada pelo ideal de educação para a democracia. Assim como pode haver – e esta é a questão central da qual partiu meu estudo – escola mista sem haver, em exercício e em funcionamento, uma política de coeducação. Nessa perspectiva, não há coeducação sem escola mista, mas pode haver escola mista sem existir coeducação (AUAD, 2004, p. 24).

A pesquisadora também analisou aportes teóricos na seara de campos feministas e pós-estruturalistas para se apropriar do conceito de gênero enquanto categoria e construção cultural das diversas sociedades. Tais aportes são: Joan Scott (1990; 1995), Mary G. Castro (1992), Guacira L. Louro (1997; 2001), Heleieth Saffioti (1976; 1986; 1987), Linda Nicholson (2000), Cristine Delphy (1984; 1991; 2001), Carol Guiligan (s/d), Fúlvia Rosemberg (1975; 1980) e Valerie Walkerdine (1995).

Nesse contexto, a partir da definição de coeducação estabelecida por Auad (2004), nota-se como esse conceito se difere de escola mista. Entretanto, atrelado a ela, é importante analisar outras pesquisas acadêmicas que explanam sobre igualdade de gênero e educação, gênero e educação e coeducação. Assim, é relevante analisar as bases teóricas, metodologias e resultados obtidos em tais temáticas e como, ao longo de um período de dez anos (2004-2014), os trabalhos acadêmicos vêm tratando essas questões. Cabe lembrar que a análise a ser desenvolvida abordará apenas pesquisas realizadas nos anos finais do Ensino Fundamental, pois as professoras envolvidas na dissertação desenvolvida são profissionais que atuam nessa fase do ensino. Portanto, perceber como foram desenvolvidas pesquisas com sujeitos escolares do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, é relevante para conhecer a importância que o tema possui e quais são as contribuições para essa pesquisa em construção.

#### 4.2. O que dizem as pesquisas sobre Gênero e Educação no contexto dos 6ºs aos 9ºs anos do Ensino Fundamental?

As teses e dissertações percorridas nesse subtítulo correspondem a temática gênero e educação nos 6ºs aos 9ºs Anos Finais do Ensino Fundamental, sendo analisadas e

contextualizadas com as entrevistas dessa dissertação, a fim de conhecer elementos em comum entre essas pesquisas e a dissertação aqui desenvolvida. Foram selecionados 18 trabalhos (4 teses e 14 dissertações) sobre a temática. Tais produções consideram, analisam, investigam e percebem as interfaces entre gênero e educação no espaço escolar através das relações entre as alunas e os alunos, essas/es e professoras/es, ações e reflexões docentes, bem como os currículos e conteúdos que permeiam essas interfaces. Das 18 pesquisas produzidas entre 2006 e 2013, a maioria aborda a disciplina de Educação Física, com 7 (sete) desenvolvidas na nessa disciplina. Nessa perspectiva, é importante ressaltar, como apontam Jaqueline C. Zeferino, Marisa Barletto e José Geraldo do C. Salles (2013, p. 18), que ela se tornou obrigatória no final do século XX, com o Decreto-Lei 69.450 de 1971. De acordo com o documento, a Educação Física deve dar prosseguimento aos outros níveis de ensino e possuir:

[...] natureza desportiva e suas atividades direcionadas à manutenção e aprimoramento da aptidão física, à conservação da saúde, à integração do estudante no campus universitário, consolidação do sentimento comunitário e de nacionalidade (ZEFERINO, BARLETTO, SALLES, 2013, p. 18-19).

Mesmo adquirindo relevância obrigatória no campo educacional, só nos anos 1970, a Educação Física tornou-se objeto de estudo frequente nas pesquisas sobre relações de gênero na escola, como será descrito nesse capítulo.

É importante lembrar que, devido aos limites de tempo para uma pesquisa de mestrado, as produções aqui descritas e citadas foram selecionadas segundo fontes da CAPES e de instituições de ensino superior já citadas anteriormente nesse trabalho. Estas produções são importantes para se conhecer a trajetória e a relevância que a temática vem conquistando nos meios acadêmicos. As pesquisas selecionadas foram desenvolvidas no período de 2006 a 2014, encontrando maior concentração nos anos de 2011 e 2012 e apenas uma sobre Ensino Técnico e Profissionalizante em 2014. O quadro (ver Anexo III) categoriza as produções, as/os autoras/es, instituições e os anos de conclusão. As pesquisas serão detalhadas e as suas palavras-chaves descritas nos parágrafos referentes a cada uma delas.

Entre as pesquisas selecionadas sobre o tema Gênero e Educação nos anos finais do Ensino Fundamental, a dissertação defendida no ano de 2006, intitulada “Atividades rítmicas na Educação Física escolar: relações de gênero, preconceito e possibilidades” (palavras-chave: Ritmo, Preconceito, Ensino e Relações de Gênero), de autoria de Michelle Gargantini Presta, com orientação da professora Eliana Ayoub, da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. Pautando-se em Fontana (1996), Louro (1997; 1999), Stinson (1998), Saraiva

(1999), Luz Júnior (2003) e Finco (2003), Presta analisou as questões de gênero relacionadas à dança, através das atividades rítmicas desenvolvidas na escola e os preconceitos e estereótipos de gênero manifestados nessas aulas.

Presta (2006) adotou a própria escola como *locus* de sua investigação e partiu de seus planejamentos e práticas para vivenciar com suas turmas atividades rítmicas, com a culminância da festa junina da escola. Seu planejamento foi pautado nas ideias de um Coletivo de Autores (1992), que desenvolveu a obra “Metodologia do ensino da Educação Física”, cuja proposta conjugava os conhecimentos da cultura corporal – que são luta, jogos, dança, esporte e ginástica, contemplando as atividades rítmicas como elemento também relevante para a Educação Física Escolar. Trabalhou com os seguintes objetivos em sua dissertação: refletir sobre as inter-relações entre os alunos e as alunas nas aulas de Educação Física, buscando indícios através dos comportamentos e atitudes das/os envolvidas/os na pesquisa, observar e analisar sua própria atuação em relação às questões pertinentes aos temas escolhidos, ou seja, atividades rítmicas e gênero no contexto da Educação Física Escolar.

A partir da perspectiva cultural, com observações em turmas não só de anos iniciais, mas também dos anos finais, Presta (2006) se interessou pelos estudos de gênero e como nos constituímos homens e mulheres. Fez um traçado histórico das convenções culturais (roupas, brinquedos) que determinaram discursivamente as polarizações de gênero. A pesquisadora questiona a distinção de atividades por gênero, enfocando a dança e as formas como meninos e meninas se posicionam no espaço escolar. Através de entrevistas com as alunas e os alunos. Presta (2006) analisa o discurso da heteronormatividade como modelo padrão estabelecido, ao perceber questões discriminatórias envolvendo os meninos em atividades de dança. A pesquisadora considerou que perceber como se processam as relações de gênero nas aulas de Educação Física é fator importante para a desconstrução das hierarquizações por gênero e salienta que, após o desenvolvimento de sua pesquisa, transformações ocorreram na escola permitindo novas possibilidades para alunas e alunos de participação, principalmente nas tarefas relacionadas às atividades rítmicas, categorizadas culturalmente como femininas.

Vale salientar que o trabalho de Presta (2006) ocasionou mudanças na escola campo, promovendo uma abertura para que alunas e alunos passassem a perceber diferentes vivências corporais. Essa pesquisadora considera que seu trabalho não será suficiente e não pretende ser uma fórmula para que outras/os profissionais apliquem em suas realidades, mas possibilite compartilhar possíveis reflexões e construções. Há de se considerar a importância e a influência de trabalhos acadêmicos como elementos que transformam o *locus* da pesquisa.



Mesmo com a constatação da pesquisa de Presta (2006), a Educação Física escolar ainda polariza e separa de acordo com os discursos tradicionais do gênero, pois

A Educação Física parece ser, também, um palco privilegiado para manifestações de preocupação com relação à sexualidade das crianças. Ainda que tal preocupação esteja presente em todas as situações escolares, talvez ela se torne particularmente explícita numa área que está, constantemente, voltada para o domínio do corpo (LOURO, 1997, p.74).

Na dissertação de Presta (2006) observou-se a separação e distinção de atividades corporais, no caso a dança, por sexo/gênero. Assim como na dissertação aqui apresentada, pois segundo as afirmações do professor de Educação Física, em uma escola municipal de Juiz de Fora, no ano de 2015, também há separações no espaço escolar seguindo o critério de afinidade por sexo/gênero.

*Os meninos têm aquela afinidade de ficar com os meninos, as meninas com as meninas, entendeu? Tem sempre aquele grupinho ali. Você pode ver que destaca, né!* (Professor de Educação Física, 2015)

Assim como Presta (2006) analisou que o modelo heteronormativo era o estabelecido como padrão para distinguir as atividades, corroborando para o afastamento dos meninos na dança, nesta dissertação também foi observado que nas aulas de Educação Física, através da fala do professor, há separações entre meninas e meninos. Então, mesmo em tempos e espaços distintos, as duas dissertações revelam as separações nas aulas de Educação Física.

No ano de 2007, a dissertação selecionada sobre a temática abordada nessa pesquisa também engloba a disciplina de Educação Física e as separações de atividades entre as meninas e os meninos. Intitulada “Distintos e destinos? A separação entre meninas e meninos na Educação Física escolar na perspectiva de gênero” (palavras-chave: Corpo, Educação Física e Gênero), por Priscilla G. Dornelles, da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), com orientação do professor Fernando Seffner e coorientação do professor Alex Branco Fraga. Em sua pesquisa, Dornelles (2007) adota como referências Foucault (1979; 1988), Stuart Hall (1997), Tomaz Tadeu Silva (1999; 2005), Veiga-Neto (2000), Laqueur (2001) e Guacira L. Louro (2004) para problematizar e discutir como corpo e gênero atravessam discursos que justificam a separação de meninas e meninos. A pesquisadora argumenta que a separação é uma construção discursiva, pautada em suas referências.

Seu trabalho foi desenvolvido na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RS), através da seleção de dez professores e professoras de Educação Física dos anos finais do Ensino Fundamental que realizavam a separação por gênero em suas aulas. A pesquisadora operou com o gênero como ferramenta analítica, através de discussão e problematização sobre

a incorporação do conceito nas falas de professoras/es e alunas/os. Utilizou-se de questionários como metodologia e, tomando a análise foucaultiana do discurso e a Educação Física escolar como pedagogia cultural. Dornelles (2007) volta-se para um exercício político e epistemológico de estranheza em seu objeto de pesquisa na intenção de questionar corpo e gênero como elementos justificados por discursos biológicos que separam meninas e meninos pelas/os professoras/es sujeitos de sua pesquisa.

A pesquisadora analisa que meninas e meninos se constituem como sujeitos generificados fora da escola e tal constituição se insere também nesse espaço, e assim são definidos procedimentos e práticas de Educação Física Escolar. A partir dessa análise, Dornelles (2007) argumenta que é necessário suspeitar das práticas comuns da disciplina, exercitando o olhar para uma desconstrução de modelos binários de gênero.

Tomando a análise da pesquisa de Dornelles (2007) e comparando-a com a dessa dissertação, é plausível afirmar um ponto em comum entre os dois trabalhos: meninas e meninos chegam a escola constituídos pelos modelos assimétricos e binarizados de gênero. Tal premissa pode ser observada a partir da fala da professora de Matemática entrevistada na dissertação aqui tecida, ao reportar uma situação ocorrida também em aula de Educação Física, descrita por suas alunas e alunos.

*[...] a Maria falou assim pra mim: ô professora, hoje a gente ficou sem jogar, sem fazer Educação Física porque o professor deu futebol!*

*[...]*

*Porque eles viraram e falaram assim pra mim: mas elas são só quatro hoje professora! A gente era dominante, tinha que ser futebol! (Professora de Matemática, 2015)*

Ao não participarem da aula de Educação Física pelo motivo da atividade ser o futebol, as alunas da escola investigada nessa dissertação apresentaram, segundo a fala da professora, a concepção de ser esse um esporte “masculino” da qual estão segregadas. E os alunos, em contrapartida, ao afirmarem ser a maioria e por isso ter prevalecido tal esporte, também demonstraram, segundo Louro (1997), como os meninos constantemente ocupam mais espaços na escola, chegando a invadir os espaços das meninas. Assim, as alunas e alunos da escola campo dessa pesquisa levam para o cenário escolar suas concepções de sujeitos constituídos segundo o padrão heteronormativo e assimétrico de gênero.

Através da conclusão da pesquisadora, é possível afirmar que a escola muitas vezes reproduz os discursos culturais sobre gênero, contribuindo para a manutenção dos binarismos entre meninas e meninos, sendo a Educação Física Escolar uma potente fonte de separação devido aos conceitos de corporalidade, força, agilidade associados ao masculino, e que o

processo de coeducação defendido por Auad (2004) ainda encontra empecilhos para sua efetivação. Tal reprodução, que se apresenta na pesquisa de Dornelles (2007), também pode ser percebida na escola investigada dessa dissertação, a partir do trecho citado da entrevista com a professora de Matemática, na qual parte de relatos de suas próprias alunas e alunos.

No ano de 2008, Paulo Rogério da Conceição Neves, com orientação da professora Cláudia Pereira Vianna, defendeu sua dissertação na Universidade de São Paulo- USP, com o título “As meninas de agora estão piores que os meninos: gênero, conflito e violência” (palavras-chave: Gênero, Violência, Escola, Garotas, Socialização, Reprodução e Resistência), investigou a violência praticada por garotas do Ensino Fundamental II (anos finais) em uma escola da Rede Estadual de São Paulo. Neves (2008) teve como relevantes aportes teóricos Hannah Arendt (1985; 2000; 2004; 2005), Zaluar (1996), Cardia (1997), Peralva (1997), Joan Scott (1995) e Linda Nicholson (2000). Como metodologia utilizou observações de campo, questionários, reuniões com grupos de alunas e alunos e entrevistas semiestruturadas.

Neves (2008) constatou que é no ambiente doméstico e familiar que as meninas percebem o uso da violência como forma de restauração da ordem, do respeito, da tranquilidade e individualidade, além de utilizarem-na como uma forma de rompimento da invisibilidade de gênero da qual são vítimas. Segundo Neves (2008), essas meninas desafiam os conceitos tradicionais de gênero, que geralmente definem meninas e mulheres como mais “pacíficas” e “frágeis” que meninos e homens. O pesquisador também constatou que, nos conflitos protagonizados por meninas, em geral, não envolviam a presença de meninos, embora a escola divulgasse e acreditasse em tal fato. Sobre a postura da escola, Neves (2008) aponta que havia ações positivas, mas que faltava radicalização nas experiências e alguns deslizes como punição e intimidação das envolvidas em brigas, corroborando assim para o ensinamento de que a violência é legítima para reestabelecer a ordem. Tal escola campo, segundo o pesquisador (2008), é depositária da tradição e responsável pela propagação dessa, onde as relações de gênero são conduzidas pela repressão de algumas características e estímulo de outras, conforme o sexo e o gênero.

Deve-se considerar que a dissertação de Neves (2008) aponta algumas resistências e contestações aos discursos impostos como “naturais”, pois ao adotarem comportamentos agressivos classificados como masculinos, as alunas da pesquisa em questão direcionam-se na contramão do que geralmente é exigido e esperado das mulheres e meninas, estremecendo os ditames essencialistas sobre o que é masculino e o que é feminino. Assim,

Questionar, e não imediatamente negar, o que percebemos como tipicamente feminino ou tipicamente masculino pode ajudar a notar como muitas diferenças entre homens e mulheres não são naturais. Há de se duvidar do que é visto como “coisa de mulher” e “papo de homem” (AUAD, 2006, p. 23).

Em relação à escola campo estudada pelo pesquisador, é plausível argumentar que ainda há muito para ser reestruturado e repensado nos arranjos de gênero que tanto provocam discriminações a todas as formas de ser menina e todas as formas de ser menino. Há situações semelhantes entre o contexto da escola investigada na dissertação de Neves (2008) e o contexto da escola investigada nesta dissertação, como descrito das transcrições abaixo. Algumas resistências das meninas, reconfigurando o tradicional modelo de “feminilidade” imposto a elas, na medida em que deixam a passividade e docilidade exigidas e passam para a agressividade, enfrentamentos e comportamentos mais ativos.

*Eu acho, atualmente eu estou achando, a turma de uma forma geral, eles estão muito agitados em relação a alguns anos anteriores que eu já trabalhei. E as meninas estão assim, mais danadinhas que os próprios meninos! (Professora de Geografia, 2015)*

[...]

*Que às vezes tem menina que não gosta daquela menina, e menina que não gosta da outra, entendeu? (Professor de Educação Física, 2015)*

Ao relatar como observa as formas de ser e estar na escola de suas turmas, a docente de Geografia entrevistada nesta dissertação retratou o discurso que Neves (2008) analisou em sua pesquisa: que as atitudes de meninas que fogem ao padrão da passividade, tradicionalmente exigido para elas, marcam e indignam profissionais da educação, afinal, não é esperado de meninas e mulheres tais condutas. E pela fala do professor de Educação Física, ao demonstrarem hostilidade entre si, as meninas da escola investigada dessa dissertação também demonstram romper com o padrão de docilidade ao exteriorizarem suas rivalidades.

Do ano de 2010, foi selecionada uma pesquisa envolvendo gênero e educação nos anos finais de cunho histórico. A tese de doutorado “Educação Católica, gênero e identidades: o Colégio Santa Rita de Areia na história da Educação Paraibana” (palavras-chave: Educação Católica Franciscana, Educação Feminina, Identidades e História das Instituições), de Maria Ivete Martins Corrêa, com orientação do professor Antônio Carlos Ferreira Pinheiro, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), buscou compreender o jogo de relações estabelecidas no projeto de educação católica desenvolvido pelas franciscanas do Colégio Santa Rita, situado no município de Areia (PB) entre 1937 a 1970.

Em sua pesquisa, Corrêa (2010) aborda o ensino ginásial para as meninas com a disciplina Moral e Cívica na Ditadura Vargas, infundida pelo então ministro da Educação

Gustavo Capanema. Através de análises bibliográfica e documental, por meio de documentos sobre a história da Congregação das Irmãs Franciscanas Dillingen, e a chegada delas ao Brasil, da missão franciscana que se enquadravam, da fundação do Colégio Santa Rita, das entrevistas com essas religiosas e ex-alunas do colégio e tendo como referências Heleieth Safiotti (1969), Judith Butler (1987), Joan W. Scott (1990), Michel Foucault (2005) e Stuart Hall (2005), a pesquisadora percebeu o pensamento católico ultramontano. Ela concluiu que o Colégio Santa Rita, apoiado no cânon católico, foi relevante para o processo de constituição da identidade das alunas submetidas àquele modelo de educação, contribuindo, no contexto educacional, para uma função de ordenamento da sociedade e o processo de constituição de identidade das alunas que foram submetidas àquele modelo de educação tradicional. Cabia às meninas e mulheres, naquele contexto do município de Areia (PB), uma educação para o lar, a maternidade e o cuidado com os filhos, ou seja, uma rígida manutenção dos padrões tradicionais de gênero. Na pesquisa de Corrêa (2010) é possível novamente considerar os argumentos de Louro (1997, p. 93-94) sobre como as religiosas, seguindo o exemplo do que religiosos homens fizeram com os meninos, se ocuparam das meninas cristãs, impondo a elas severos regulamentos prescritos pelo discurso da diferença sexual, imputando às meninas seus lugares exclusivamente no seio privado, como donas de casa e mães.

Essa tese tem um viés histórico do início ao final do século XX, explanando sobre como a educação de uma escola confessional católica contribuiu para a constituição de identidades de suas alunas, seguindo tradicionais e rigorosas normas de gênero. Mas é pertinente considerar que a tese de Corrêa (2010) e essa dissertação apresentam um elemento em comum ao discorrerem sobre as distinções de funções e modelos de gênero: o livro didático utilizado pela professora de Língua Portuguesa entrevistada na pesquisa aqui desenvolvida ainda expõe textos clássicos nos quais os modelos binarizados de masculinidade e feminilidade são definidos sem questionamentos.

*Mas esses dias a gente estava vendo Machado de Assis e isso me chamou a atenção que era um conto belíssimo, que era pai contra mãe. E aí tem bem claro isso: isso aqui é papel de homem e isso aqui é papel de mulher!*  
(Professora de Língua Portuguesa, 2015)

Assim, a educação formal de meninas no contexto do século XX em uma escola católica analisada em uma tese de 2008 e o livro didático utilizado na disciplina de Língua Portuguesa no contexto do século XXI em uma escola pública e laica, analisada nesta dissertação, em 2015, apontam que ainda há elementos em espaços escolares atuais que vêm reproduzindo os modelos polarizados e heteronormativos de gênero, cabendo, então,

discussões e debates sobre o que está sendo apresentado em materiais didáticos em relação a temática.

Também no ano de 2010, foi selecionada a dissertação defendida por Patrícia Karla F. e Silva, com orientação da professora Maria de Lourdes Soares, também da UFPB/PB, intitulada “Educação Escolar Indígena: uma análise a partir da perspectiva da sexualidade e gênero no município indígena de Baía da Traição” (palavras-chave: Educação Indígena, Gênero, Sexualidade e Índios Potiguaras). Ela analisou as manifestações de sexualidade e gênero em índios e índias potiguaras adolescentes inseridos na educação escolar de Baía da Traição (PB), a partir das perspectivas docentes de uma escola municipal de Ensino Fundamental. A pesquisadora atua na área de Serviço Social, mas abordou a educação escolar em seu trabalho de mestrado.

Cabe destacar apropriações de alguns importantes aportes teóricos adotados por Silva (2010) para embasar sua dissertação, como Simone de Beauvoir (1949), Freud (1967), Foucault (1985), Joan Scott (1990), Gauderer (1996), Guacira L. Louro (1997; 1999) e Wilza Villela e Margareth Arilha (2003), abordando questões como gênero, sexualidade, corpo, sexo, através de uma pesquisa quanti-qualitativa, centrada na análise de dados, com referencial no materialismo dialético. Silva (2010) também considera que a temática gênero e sexualidade é pouco explorada em sua escola investigada, pois esse ainda é um assunto visto como polêmico. Porém, segundo argumentos da pesquisadora, esse entrave pode ser revertido a partir de políticas educacionais, trabalho de valorização da cultura indígena, complementando o processo educacional das/os alunas/os através de suas experiências culturais.

Também na escola investigada por esta dissertação, foi possível observar que os debates relacionados a significações e ressignificações de gênero e sexualidade são pouco abordados, tomando mais um viés para a parte biológica do que para a sócio cultural.

*Olha, eu observo só a parte morfológica, que os livros falam só da parte morfológica, né! Dos órgãos, falam da gravidez[...]*

[...]

*Os que eu uso atualmente nem toca muito nessa parte não! Pega mais mesmo a parte da biologia. Fala das doenças sexualmente transmissíveis, né, que é uma coisa muito importante! (Professora de Ciências, 2015)*

[...]

*Esse conhecimento, né! Acho que isso aí deveria ser mais divulgado, até mesmo, porque eu, por exemplo, não tinha acesso, não sabia que isso existia. E é uma coisa boa! E isso ajuda a gente dentro da escola, ainda mais com todas essas diferenças que estão acontecendo né! Essa questão de introduzir, é... a questão da sexualidade mesmo, né! (Professora de Matemática, 2015)*

Pelos trechos da entrevista da professora de Ciências, que percebe em seus livros didáticos apenas o enfoque da biologia nas questões de gênero e sexualidade, e da docente Matemática, que alegou não ter conhecimento de elementos do PNPM que apontam ações para a temática gênero, raça/etnia, orientação sexual e geração na escola, é possível observar que a escola investigada desta dissertação ainda pouco contextualiza os debates de gênero sob a ótica dos discursos culturais.

Assim, a sexualidade poderia ser construída pelas individualidades e a interação com os meios culturais de cada um. *Locus* de reprodução dos discursos sociais mantenedores da desigualdade, pois, o espaço da escola sempre “[...] dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização.” (LOURO, 1997, p. 57). Logo, a escola é um espaço que atua na direção e reprodução das convenções da sociedade na qual se insere.

Silva (2010) constatou que ser menina e ser menino também é definido conforme valores e costumes da comunidade indígena, e que há contradições entre alunas/os índias/os e alunas/os não índias/os, pois a escola é espaço de encontro entre as duas raças. Então, cabe à escola trabalhar o respeito às diferenças, partindo de sua própria ação de respeitar todas as diferenças manifestadas em seu espaço. A pesquisadora conclui que não se deve esgotar as possibilidades de pensar uma prática educacional pautada nas questões de gênero, sexualidade e respeito às diferenças na Educação Escolar Indígena. Para ela, sua pesquisa pode ser um mote para aguçar essa discussão, e destaca também a necessidade de um maior enfoque às temáticas gênero e sexualidade na educação escolar, através de reflexões com a população adolescente indígena, sem desconsiderar a carga cultural desses povos e os processos de miscigenação, afirmando que tal assunto deve ser trabalhado pela família e pela escola.

Nessa perspectiva, a pesquisadora considera também as implicações culturais que envolvem questões de gênero e sexualidade nas comunidades indígenas, a partir das premissas de Louro (1997), quando essa autora discorre sobre outras dimensões da identidade, como raça, etnia, classe, idade e nacionalidade, afetando-as e tornando-as plurais, múltiplas e passíveis de transformação. Dessa forma, pode-se perceber a identidade de gênero a partir das relações sociais e não simplesmente por meio do aprendizado de normas impostas desde o seu nascimento.

De 2011, uma das dissertações selecionadas foi “Reforma de currículo e identidades sexuais: performances de gênero em adolescentes de escolas estaduais de Ensino Fundamental de Cuiabá” (palavras-chave: Reforma Curricular, Identidade Sexual e Performance de Gênero), desenvolvida por Tatiane Penariol de Rosato, na Universidade Federal do Mato

Grosso do Sul (UFMS), com orientação da professora Ozerina Victor de Oliveira. A autora faz considerações sobre a noção hegemônica de identidade sexual, baseada na heterossexualidade compulsória, e indaga como as reformas curriculares da última década imbricam-se nesse cenário e também como o currículo escolar contribuiu para valores sobre as construções de identidades sexuais junto às meninas e aos meninos adolescentes.

Utilizando-se dos aportes teóricos de Stuart Hall (2000; 2003; 2006), Judith Butler (2001), Stephen Ball (2001;2002) e Daniel Borrillo (2010), a pesquisadora objetivou compreender a produção de identidades não-heterossexuais nessa política curricular, desenvolvendo seu estudo em duas escolas estaduais de ensino fundamental no município de Cuiabá, estado do Mato Grosso do Sul. Como metodologia utilizou a análise documental dos projetos políticos e pedagógicos das escolas, documentos de assinatura oficial sobre ciclos de aprendizagem, os Anais da I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, questionários com professores e professoras, alunos e alunas. Por sua vez, também realizou reuniões com dois grupos focais formados por alunas e alunos.

Através das análises desenvolvidas, Rosato (2011) constatou que ainda se mantinham posturas essencialistas baseadas em uma tolerância a não-heterossexualidade nos diferentes contextos curriculares, mas também a condenação da homofobia em alguns casos e de significações que compreendem essas identidades como desvio e/ou pecado. Segundo a autora da dissertação, posicionamentos de grupos não-heterossexuais voltam-se para um currículo que propõe uma reconstrução de valores em uma perspectiva não hegemônica, porém o processo de construção de identidades sexuais no mesmo reforça apenas a noção de tolerância, apontando a diferença como uma característica inerente ao Outro, representado nesse contexto pelos grupos não-heterossexuais. Ainda segundo os posicionamentos dos grupos não-heterossexuais, a partir da análise da pesquisadora, propõe-se conteúdos voltados para a desarticulação da heteronormatividade e homofobia.

Por fim, as análises da dissertação de Rosato (2011) indicam que as formações oferecidas às/aos professoras/es de Ensino Fundamental, referentes à sexualidade, têm sido trabalhadas em uma perspectiva cidadã de tolerância à não-heterossexualidade, legitimando a hegemonia heteronormativa e reforçando o essencialismo das identidades sexuais. A pesquisadora também considera que formações continuadas sobre educação sexual possibilitam o objetivo de *empoderamento*, na medida em que voltem para um trabalho a partir da curiosidade, criatividade e autonomia das/os professoras/es.

A partir dessa conclusão da pesquisadora, é pertinente considerar que o II PNPM (SPM, 2008, p. 63) elencou como uma de suas prioridades a questão da formação inicial e



continuada de gestoras, gestores e demais profissionais da educação para a equidade de gênero. Ela também argumenta que a formação de professores e professoras está arraigada a uma formação hegemonicamente orientada a olhar a heteronormatividade como padrão. Ao contextualizar as falas das professoras entrevistadas desta dissertação com a de Rosato (2011), é possível perceber o quão ainda falta investir em tais formações. A dissertação concluída em 2011 mostrou que as informações que chegam até as professoras e professores de sua pesquisa têm sido passadas de forma a trabalhar a tolerância e reforçando os essencialismos relacionados a gênero e orientação sexual. Nesta dissertação desenvolvida e concluída em 2016, as professoras não tiveram acesso e/ou perceberam a importância em participar dessas formações, alegando a não divulgação e a participação apenas em cursos específicos de suas áreas.

*[...]específico não, sabe! Só assim dentro da matéria mesmo[...] (Professora de Geografia, 2015)*

*[...]*

*Nunca ouvi falar!*

*[...] E tem cursos nessa área? Boa pergunta, né?*

*[...]*

*[...]Quando tem jornada, mais direcionado pra, envolvendo a escola não na questão do gênero, né! (Professor de Educação Física, 2015)*

Assim, é possível considerar Louro (1997, p. 81) ao afirmar que a instituição escolar reforça a heteronormatividade, com a constituição de sujeitos femininos e masculinos heterossexuais, reproduzindo os padrões sociais que a escola se insere, mas que esta, enquanto *locus* de manifestações humanas diversas, deve possibilitar a desconstrução de discursos discriminatórios, tendo como suporte uma redefinição curricular, inclusive na formação de professoras/es.

Com a dissertação defendida também em 2011, pela UNINOVE (Universidade Nove de Julho), intitulada “Educação Física escolar e gênero: representações feministas radicais” (palavras-chave: Educação Física, Escola, Mulheres, Feminismo), Tzusy Estivalet de Mello, sob orientação do professor José Eustáquio Romão, analisa as falas de mulheres feministas e não feministas sobre injustiças praticadas contra meninas nas aulas de Educação Física. Mello (2011) utilizou como aportes teóricos Heleieth Safiotti (1969; 2004), Freire (1979; 1980; 1981; 1994; 1995; 2008), Rachel Soihet (2003), Lago (2003), Pinto (2007) e D’Atri (2008). Como metodologia, baseou-se em entrevistas semiestruturadas com nove mulheres como sujeitos da pesquisa: cinco militantes de movimentos feministas radicais e quatro mulheres não-atuantes de movimentos sociais. Tais entrevistas tiveram base nas quatro categorias de Freire (ser mais, dialogicidade, rebeldia e conscientização) para abordagens sobre o discurso

biológico, a partir da lógica capitalista e patriarcal como elementos que compõem, definem e essencializam as discriminações sociais e históricas das meninas em detrimento dos meninos. Mello (2011) constatou que, apesar do discurso biológico difundir práticas discriminatórias em relação às meninas nas aulas de Educação Física, há também transgressões e rebeldias a esses padrões patriarcais o que, segundo a autora, representa novas formas de resistência, pois meninas e mulheres, meninos e homens não aceitam com passividade as imposições alheias e assim a escola torna-se *locus* de subversão.

A partir do que constatou Mello (2011) em sua pesquisa, é pertinente elucidar um ponto em comum entre sua pesquisa e a dissertação aqui tecida. Mesmo com discursos e prática baseadas nas assimetrias de gênero, é possível perceber também transgressões e desconstruções, através de um momento das falas da professora de Língua Portuguesa em relação aos textos do livro didático, e também na fala do professor de Educação Física, sobre os enfrentamentos das meninas para com os meninos.

*[...] dependendo da turma, principalmente por ser 9º ano, eles mesmos, dependendo do fato, eles mesmos começam a rir, começam a questionar[...]*  
(Professora de Língua Portuguesa, 2015)

*[...]*

*E tem menina que enfrenta menino, entendeu? (Professor de Educação Física, 2015)*

A pesquisadora verificou também, através das entrevistas com as professoras não feministas, que o discurso pautado na natureza biológica se mantém, pois essas profissionais concebem a agressividade algo instintivo nos meninos. Esse pensamento foi diferente nos discursos das professoras feministas, que tentam desconstruir essa concepção de “faculdade inata” à agressividade masculina. Mello (2011) apontou como fundamental o papel do Feminismo Radical, de grupos de estudos e ativismos feministas para embasamentos das professoras entrevistadas e de si própria. O ideal burguês ainda alicerça a Educação Física escolar ao promover separações e hierarquizações entre meninas e meninos durante as aulas. É possível, diante da conclusão da pesquisadora em sua dissertação, apropriar-se do que Auad (2006, p.78) argumenta sobre a importância de ações individuais como mecanismos de resistência aos padrões tradicionais de gênero, como meninas que brincam ao lado de meninos, a não separação de assentos por sexos e docentes capazes de tolerar igualmente a indisciplina de meninas e meninos. Mas ainda há concepções que classificam como “inatos” comportamentos e condutas pautados no sexo biológico.

Outra dissertação defendida em 2011 na UFRGS, sobre gênero e educação nos anos finais do Ensino Fundamental, foi a pesquisa de Tatiana Meirelles, “Pegar, ficar, namorar...

jovens mulheres e suas práticas afetivo-sexuais na contemporaneidade” (palavras-chave: Juventude, Sexualidade, Gênero, Estudos Culturais e Escola). Essa dissertação teve como orientadora a professora Maria Lúcia Castagna Wortmann. Meirelles (2011) desenvolveu sua pesquisa através de análises culturais com meninas entre 13 e 16 anos de uma escola municipal de um bairro periférico da região metropolitana de Porto Alegre (RS). Segundo Meirelles (2011), a escola foi considerada pelas entrevistadas um dos locais principais de desenvolvimento e experiências afetivo-sexuais.

Através da abordagem metodológica de grupo focal, buscou problematizar os modos de viver a sexualidade juvenil contextualizada no cenário sociocultural das meninas sujeitos da pesquisa. Pautando-se em Foucault (1985; 1995; 2002), Guacira L. Louro (1997; 2003; 2008; 2010), Joan Scott (1995), Stuart Hall (1997), Silva (1999), Ana Carolina Escosteguy (2001), Larossa (2002), Dagmar E. Meyer (2003; 2005), Veiga-Neto (2004) e Judith Butler (2009; 2010), a pesquisadora observou que as jovens da escola campo de sua dissertação ainda consideravam o relacionamento perfeito atrelado ao ideal do amor romântico e da heteronormatividade, embora essas meninas reconhecessem mudanças nos relacionamentos afetivo-sexuais apontando-os como positivos, bem como não demonstraram restrições às relações homoafetivas.

Mesmo a escola sendo considerada pelas alunas como o espaço central onde ocorrem variadas interações sociais e afetivas, a pesquisadora constatou que seus/suas profissionais aproveitam poucos mecanismos para desenvolverem abordagens sobre sexualidade, gênero, saúde, desejo, homofobia, e que o contato direto com artefatos midiáticos por parte dos/as jovens propiciam abertura às novas práticas afetivo-sexuais. Assim, essas novas práticas estariam mais articuladas aos novos significados culturais do que a questões etárias.

Meirelles (2011) aborda sobre os poucos mecanismos que as/os professoras/es de sua pesquisa utilizam para o trabalho pedagógico sobre gênero e sexualidade. É pertinente observar como ponto em comum entre sua dissertação e a que aqui se apresenta, a pouca oferta e divulgação de cursos de formação continuada para as/os profissionais da educação.

*Sei lá... acho que isso tinha que ser mais divulgado, que os professores tinham que participar mais disso né! Tinha que ser feito capacitação para professor, não só para os professores de Ciências, para todos os professores para serem capacitados para trabalharem com os meninos, para a gente trazer isso para dentro das escolas, né! Eu acho que fica muito assim, no plano, no projeto lá em cima e não é passado para quem realmente precisa!*  
(Professora de Ciências, 2015)

A partir da pesquisa de Meirelles (2011) e dessa dissertação, é necessário destacar a escola como inserida em um contexto social mais amplo que determina padrões heteronormativos, impondo-os a alunas/os através de discursos culturais que reforçam a heterossexualidade compulsória. Tal espaço necessita expor mais, questionar mais e debater os contextos que abrangem todas as formas de relações afetivo-sexuais para que discriminações de gênero sejam combatidas em seu interior, não reproduzindo os ditames advindos das esferas sociais, culturais e religiosas.

A tese de doutorado de Paula Pinhal de Carlos, defendida em 2011 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), “Sou para casar, mas não me apego: práticas afetivas e representações de jovens sobre amor e conjugalidade” (palavras-chave: Amor, Juventude e Sexualidade), teve a orientação da professora Míriam Pillar Grossi e a co-orientação da professora Mara Coelho de Souza Lago. Essa tese analisou os modelos de amor romântico em configurações fluidas e instáveis da contemporaneidade, através de fundamentos teóricos de Bauman (2004). A pesquisadora também se embasou em outros aportes teóricos, como Azevedo (1981; 1986), que discorre sobre o amor romântico, e Giddens (1993), que explana sobre o confluyente.

Utilizando o método etnográfico, proposto pela antropologia, através de oficinas com meninos e meninas entre 13 e 18 anos de escolas públicas de cidades do sul do país como Porto Alegre (RS), Florianópolis (SC) e São José (RS), Carlos (2011) percebeu em seu trabalho que há diferenças importantes que demarcam as práticas sexuais e afetivas em relação ao gênero. Os estereótipos negativos ainda são associados às mulheres e meninas que exercem suas sexualidades de forma mais liberal, havendo ainda maior passividade das meninas, esperando abordagens dos garotos. Assim como na tese de Carlos (2011), na entrevista com a professora de Ciências desta dissertação, foi percebido como que as práticas sexuais ainda são distintas pelo gênero/sexo, em um campo aonde mulheres e meninas são educadas a se tornarem as principais responsáveis por possíveis consequências do exercício de suas sexualidades.

*Eu falo muito com elas, como que eu vou dizer, para se preservarem mais com relação aos meninos, é... começam a acontecer as paixões. A menina se apaixonou pelo rapaz. Eu falo muito com elas para se manterem mais..., preservarem mais, né! (Professora de Ciências, 2015)*

Ainda na tese de Carlos (2011), constatou-se também que mesmo considerando outras práticas de relacionamento, mais fluídas e com desapegos, as/os entrevistadas/os de sua pesquisa pautam-se no relacionamento da conjugalidade, com padrão heteronormativo de família. A partir da pesquisa de Carlos (2011), é possível perceber que as desigualdades vão

se perpetuando na escola, reproduzindo preconceitos, impondo normas e padrões de comportamentos. Essas “acabam por ditar do que meninas boazinhas devem brincar, o que homens fortes devem fazer, do que toda mulher honesta deve fugir e como um menino corajoso deve se comportar” (AUAD, 2006, p.23).

Também em 2011, de cunho temático gênero e educação, foi a dissertação “Entre tapas e beijos, quais as possibilidades? Tessituras nas relações de gênero em uma escola do EF II” (palavras-chave: Sexo, Gênero, Corpo, Sexualidade e Escola), por Maria Teresa Mendes de Oliveira Lima, com a orientação da professora Leila Maria Ferreira Salles, na UNESP. A pesquisadora investigou os significados atribuídos por professoras e professores, alunas e alunos, em relação às questões de gênero e suas manifestações no cotidiano escolar. A pesquisadora embasou-se teoricamente em Simone de Beauvoir (1949), Foucault (1988; 1993), Stuart Hall (1992), Weeks (1993), Tomás Tadeu Silva (2000; 2002), Larossa (2003), Heleieth Saffioti (2004) e Guacira L. Louro (2007; 2008) para analisar as concepções de masculino e feminino e sexualidades presentes nas falas de professores e professoras, bem como de alunas e alunos.

Através de grupos focais e da Escala Likert, investigou-se os contornos da relação dessas/es educadoras/es e estudantes conforme o sexo/gênero, analisou-se os estereótipos apresentados nas percepções das pessoas entrevistadas e como as posturas de alunas e alunos estão imbricadas às práticas e concepções de suas/seus professoras e professores. Essas e esses profissionais acreditam que a igualdade de oportunidades e possibilidades existem no aprendizado e organização de cada aluna/o, não dependendo de gênero. Sob essa perspectiva, a pesquisadora constatou que antigos preconceitos e formas de pensar as relações de gênero sob o prisma das aprendizagens não se confirmaram pela percepção das/os entrevistadas/os, mas as questões atitudinais e de comportamentos ainda são embasadas segundo a “natureza sexual” pelas/os professoras/es de sua pesquisa.

Semelhanças se apresentam entre a pesquisa de Lima (2011) e esta dissertação, pois através das falas das professoras entrevistadas é possível observar que muitos discursos são desconstruídos ao argumentarem sobre a igualdade de oportunidades e não distinção de aprendizados, mas ainda há muito do olhar sob a ótica heteronormativa e biologizante.

*Ah, elas são mais precoces, né! Elas estão na puberdade, os meninos são mais bobões, só vão amadurecer por volta dos 15/16 anos! As meninas não. As meninas amadurecem muito mais cedo!*

*[...]*

*Eu falo sempre com elas o seguinte: menina que fica com todos os meninos é considerada galinha e menino que fica com todas as meninas ele é o*

*gostosão da escola, entendeu? Eu mostro esses dois lados para eles.*  
(Professora de Ciências, 2015)

A docente de Ciências, ao mesmo tempo que argumenta sobre o “natural” amadurecimento das meninas, questiona com suas alunas e alunos os discursos discriminatórios que condenam mulheres e meninas que exercem suas sexualidades e gratificam os meninos pelo mesmo padrão de comportamento. Aí está exposto como há a desconstrução de velhos conceitos, mas também como os discursos pautados na distinção sexual ainda se fazem presentes.

Lima (2011) aponta o desequilíbrio sobre a questão da escola como espaço de construção do conhecimento conceitual ou local de encontro e troca de múltiplas aprendizagens, inferindo que as aprendizagens escolares passam pelo corpo, pelas percepções e sensações de cada sujeito ali inserido, não apenas pelos conhecimentos formalmente construídos e transmitidos pelas/os professoras/es. A pesquisadora discorre ainda que para promover a igualdade de gênero são necessários questionamentos de estereótipos, trabalhos de combate aos preconceitos, reflexões desenvolvidas na escola acerca dos arranjos de gênero, bem como indaga sobre a formação de docentes, organização de um currículo, um projeto pedagógico e plano de curso capazes de abranger conceitos sobre relacionamentos e diferentes subjetividades.

Aqui é percebido como a formação continuada docente é fator importante para que essas questões sejam debatidas com profundidade na escola, e como deveriam ser colocadas em prática as prioridades do II PNPM (SPM, 2008, p. 63-64) sobre formação de profissionais da educação e também a formação de estudantes da educação básica para a temática gênero, orientação sexual, raça/etnia e o reconhecimento das diversidades.

Segundo a pesquisadora, devido a uma sociedade construída pela ótica patriarcal, atitudes e gestos classificados como femininos e masculinos marcam os diferentes corpos, e essas classificações estão postas nas searas familiar, midiática e religiosa, mas também na instituição escolar. Então

A escola é um dos dispositivos da indústria cultural, ou seja, é produtora de diferentes conhecimentos, conceitos, posturas, valores e também estereótipos. Podemos entender a escola como um microssomo da sociedade, dentro de seu espaço, em suas relações e ações reproduzimos o contexto social maior (LIMA, 2011, p. 12).

Cabe apontar que a dissertação de Lima corrobora para compreender como uma escola é atravessada pelos discursos e concepções de gênero a partir de professoras, professores e

estudantes. Ao possuir como um dos objetivos investigar e caracterizar as concepções de gênero feminino e masculino, através das falas das/os docentes e alunas/os, essa pesquisa concluída em 2011 mostra um ponto em comum com a dissertação aqui desenvolvida, ao considerar as falas das profissionais da educação como um mote para conhecer os discursos que engendram as relações de gênero no espaço escolar pesquisado.

A dissertação “Relações de gênero na Educação Física escolar: uma análise das misturas e separações em busca da coeducação” (palavras-chave: Gênero, Educação, Escola Educação Física e Corpo), de Luciano Nascimento Corsino, defendida em 2011, na UNIFESP, pauta-se no conceito de coeducação discorrido por Auad (2004). O objetivo é conhecer como as relações de gênero se estabelecem nas aulas de Educação Física, em turmas de 5ª, 6ª e 7ª séries do Ensino Fundamental (hoje 6º, 7º e 8º anos) de uma escola da Rede Estadual do Município de Guarulhos (SP), e como professores e professoras dessa disciplina planejam e desenvolvem as atividades, a partir da perspectiva de gênero. Através da análise das aulas, com oitenta horas observadas nos espaços e nas situações da escola, inclusive finais de semana, férias e feriados, e apropriando-se de alguns aportes teóricos como Romero (1990), Joan Scott (1995, 2009), Guacira L. Louro (1997), Tomaz Tadeu da Silva (2000), Marília P. de Carvalho (2003), Daniela Auad (2004; 2006) e Saraiva (2005), o pesquisador constatou que os/as docentes ainda praticam a separação de atividades por gênero nas aulas de Educação Física.

Corsino (2011) observou nas turmas que acompanhou uma maior participação dos meninos nas tarefas, enquanto as meninas ocupavam espaços menores, não participavam das atividades de Educação Física e eram coadjuvantes, se organizando em torcidas para os times dos meninos. Então, a partir dessas divisões percebidas, o pesquisador constatou que naquele espaço estava ocorrendo o “aprendizado da separação”, definido por Auad (2004), considerando que muitos desses momentos de polarização entre meninos e meninas não tinham participação efetiva de professores e professoras. Nos momentos com mediação e maiores presenças das/os docentes, havia maior participação das meninas.

O pesquisador identificou as formas de aprendizado da separação como decorrentes de três elementos: constituição das identidades de gênero – a organização das aulas como reforço do jogo *mistura/separação* existente na sociedade, delineando como as pessoas se percebem em relação às outras; as construções de corpos marcados pelas relações de gênero – o corpo é construído nas/pelas práticas discursivas e através desses discursos o corpo se molda aos padrões de mistura e separação durante as aulas de Educação Física, sendo reproduzidas aí as desigualdades; desconsideração de diferentes conflitos de gênero – apesar dos conflitos de

gênero acontecerem nas misturas e separações, nos últimos momentos é que se fazem mais visíveis (CORSINO, 2012, p. 60).

Através desse aprendizado da separação, Corsino (2011) também percebeu o contexto da *resistência/aceitação*, configurando uma situação onde meninos resistiam em aceitar meninas no desenvolvimento e aprendizado de práticas esportivas consideradas masculinas, como o futebol. Assim, entre as resistências da não participação das alunas, pautadas na concepção da “natural superioridade” da força, agilidade e destreza dos meninos, as meninas encontravam-se em embates de não aceitação por parte de seus colegas, ou da aceitação, caso estivessem enquadradas nas qualificações de possíveis boas jogadoras estabelecidas por eles, revelando dessa forma, como a hegemonia masculina heteronormativa contorna as relações assimétricas de gênero nas aulas de Educação Física escolar.

Em sua dissertação, o pesquisador percebeu como as relações de gênero construídas socialmente determinam hierarquizações e polarizações, produzem desigualdades entre meninas e meninos e constantemente violência de gênero nas aulas de Educação Física. Para além disso, pautando-se nos argumentos de Scott (2005), ele aponta que reivindicar diferenças não significa transformá-las em desigualdades, mas salienta maior conhecimento por parte de professores e professoras, através de estudos aprofundados sobre as relações de gênero, que permitam uma Educação Física Escolar Coeducativa (CORSINO, 2012, p. 91).

Nesse contexto, cabe ressaltar um elemento de aproximação entre a pesquisa de Corsino (2011) com a dissertação que aqui se tece: a separação de atividades na Educação Física entre meninas e meninos, sendo que o protagonismo dos primeiros seja perceptível. Segundo a fala do professor de Educação Física da escola campo dessa dissertação, ao resistir a participação de meninas no futebol, os meninos cedem com a interferência do professor.

*É o exemplo do futebol... os meninos. Nossa Senhora! Se você não tiver pulso firme e falar: não, ela vai jogar! Eu tenho que falar: ela vai jogar!*  
[...]  
*Tem que incentivar! Eu tenho que incentivar! Eu vejo que ela tem habilidade, eu procuro priorizar: não, ela vai jogar! Que ela sabe jogar! Aí, às vezes, aí eu até desafio eles: ó, talvez ela até jogue melhor que algum menino aí! Aí eles começam a aceitar, entendeu? (Professor de Educação Física, 2015)*

É possível perceber que tanto na dissertação do pesquisador quanto nesta, que há resistências e separações nas aulas de Educação Física, principalmente quando a atividade é o futebol, sendo tais separações ainda mais contundentes quando não há mediações de professoras e professores.



O ano de 2012 também apresentou várias produções acadêmicas no âmbito de teses e dissertações com o tema gênero e educação. Entre elas a de Michelle R. Ferraz Ramos, no banco de teses e dissertações da CAPES, com o título “Representações sociais de docentes de Educação Física escolar sobre a relação entre conteúdos de ensino e as identidades de gênero” (palavras-chave: Gênero, Identidades, Conteúdos de Ensino), da Universidade Salgado Oliveira (UNIVERSO). A pesquisa de Ramos (2012) foi identificar os elementos de representações sociais de docentes de Educação Física entrecruzados com as relações entre os conteúdos de ensino e as identidades de gênero. A pesquisa foi desenvolvida com professoras/es dessa disciplina nos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do município de São Gonçalo (RJ), na qual foi discutido o papel desses e dessas docentes na construção de uma educação inclusiva.

Através de entrevista semiestruturada e observação participante, Ramos (2012) constatou que tais profissionais ainda direcionam os conteúdos ao gênero pautados na relação binária, a partir de um “discurso biologicista”. Assim, a produção de Ramos (2012) também volta seu olhar para ações e reflexões docentes, focando mais uma vez na disciplina de Educação Física, trazendo novamente o contexto de separações e resistências nas aulas de Educação Física. Há que considerar que tanto na dissertação de Ramos (2012) quanto nesta pesquisa de 2016, ainda existe o demarcamento de espaços e atividades separados por sexo/gênero, conforme descrito pelo professor de Educação Física entrevistado.

*É, queimada! E tem menino que não joga futebol e joga queimada com as meninas.* (Professor de Educação Física, 2015)

Mesmo o docente argumentando que já toma determinadas atitudes para que algumas (poucas) meninas participem ativamente do futebol, ainda há divisão de atividades por sexo/gênero, aonde a maioria das meninas praticam a atividade de queimada, junto com os poucos meninos que não jogam futebol, segundo sua resposta sobre o que fazem as meninas que não praticam o futebol.

Outro trabalho desenvolvido nessa temática no ano de 2012 foi a tese de Glauberto da Silva Quirino, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM- Universidade Federal do Rio Grande/FURG), com orientação do professor João Batista Teixeira da Rocha. Com o título “Sexualidade e Educação Sexual: prática docente em uma escola pública de Juazeiro do Norte/CE” (palavras-chave: Sexualidade, Educação Sexual, Temas Transversais), essa pesquisa se configura como investigativa de tipo etnográfico relacionada às ações e relações das professoras e professores e seu trabalho cotidiano na educação sexual de adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental. Além dos enfoques sobre sexo, orientação sexual,

relações afetivas das/os adolescentes, também foi abordada a desigualdade de gênero. Por meio de questionários para 67 estudantes, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete professoras/es da rede pública do município de Juazeiro do Norte (CE). Como bases teóricas, Quirino (2012) utilizou Scott (1995), Dagmar E. Meyer (2006), Guacira L. Louro (2007; 2010), Foucault (2009), Carrara (2009), Margareth Rago (2010), Britzman (2010) e Del Priore (2011).

A tese de Quirino (2012) constata uma prática pedagógica sexista, utilizando o silenciamento como forma de disciplinamento e controle da sexualidade e da ordem hegemônica, dos modelos patriarcal e machista, com valores morais e pessoais conservadores para a manutenção desses, com constrangimento de gênero e reforço dos estereótipos através das atitudes docentes no campo estudado. Segundo o pesquisador, a educação escolar brasileira ainda está pautada em um discurso higienista e biomédico.

É possível comparar as considerações de Quirino (2012), com algumas falas docentes desta dissertação, no que tange a um discurso voltado para a biologia, como é o caso da professora de Ciências, já descrito nesse capítulo. As divisões de meninas e meninos nas aulas de Ciências e Educação Física, como relatados pela professora e professor das respectivas disciplinas, também apontam um ponto em comum com a pesquisa do pesquisador da UFSM, ao expor como a escola ainda se volta para a separação por atividades de acordo com sexo/gênero. Outro trecho da entrevista com a professora de Ciências retrata ainda um contexto de concepção biológica sobre as diferenças de comportamento entre meninas e meninos.

*Mas essa diferença biologicamente, isso é explicado também, né! Porque os meninos mais amadurecidos... eles emadurecem mais tarde. Então por isso que as meninas se interessam pelos meninos mais velhos. (Professora de Ciências)*

No estudo de Quirino (2012) ainda são apontadas ações e reflexões docentes como elementos relevantes para a desconstrução e/ou manutenção das desigualdades de gênero no espaço escolar, com assimetrias entre o discurso e as atitudes frente ao trabalho pedagógico. O pesquisador também observou que a transversalidade é idealizada apenas no campo dos discursos, provavelmente por ser elemento de aportes legais de instâncias governamentais que discorrem sobre a educação no país. Sob essa premissa, os temas sugeridos pelas/os docentes se concentram em mitos e tabus que baseiam a sexualidade na fisiopatologia e epidemiologia, conduzindo as ideias dessas/es docentes a uma ótica biomédica da disciplina dos corpos, com práticas descontextualizadas dos aspectos históricos e socioculturais, além de pouca

diversificação de estratégias didáticas e pedagógicas, o que contribui para a dificuldade de atenção e concentração das/os estudantes. Assim, através da manutenção do discurso biomédico observado por Quirino (2012) em sua escola campo, é pertinente destacar que:

[...] gênero não é sinônimo de sexo [...] As relações de gênero correspondem ao conjunto de representações construído em cada sociedade, ao longo de sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos (AUAD, 2006, p. 21).

Contudo, ainda há espaços escolares que mantêm a concepção de não colocar em debates as dimensões social, cultural e política que configuram as relações de gênero. Portanto, a tese descrita apresenta um desses espaços e questiona valores conservadores morais como importantes fatores para esse conceito.

A dissertação “Motivação para a leitura em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental: análise por dimensões, rendimento, sexo e escola” (palavras-chave: Educação Especial e Educação para a leitura) de Keila Roberta Torezan, desenvolvida em 2012, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSCAR) e tendo como orientadora a professora Tânia Maria Santana de Rose, analisou a motivação para a leitura tendo como um viés o gênero, além da localização geográfica. Torezan (2012) utilizou como alguns dos principais aportes teóricos para seu trabalho: Wigfield (1995;1997), Guthrie (1997; 2000; 2003; 2006; 2007), Baker (1999), Buzneck (2001; 2010), Schunk (2008) e Martinelli (2009; 2010). Também lançou mão de questionários com 119 alunos e alunas e a observação das notas de aproveitamento em leitura.

Partindo das onze dimensões de motivação para ler, estabelecidas por Guthrie e Wigfield (1995;1997) e de Baker e Wigfield (1999), a pesquisadora concluiu que, além da centralidade da escola (aspecto geográfico), o fator gênero também influencia na motivação para a leitura. As meninas apresentaram uma maior motivação para ler do que os meninos, fato este que se constatou nas avaliações de aproveitamento em leitura e mostra uma caracterização do perfil dos/as estudantes que gostam de ler e apresenta programas de ensino e leitura que estão sendo desenvolvidos a partir das dimensões motivacionais. Essas onze dimensões de motivação para a leitura são: autoeficácia, desafio, *evitação* do trabalho, curiosidade, envolvimento, importância, reconhecimento, notas, competição, social e obediência.

Em relação ao fator gênero no âmbito da motivação para a leitura, a pesquisadora aponta a questão das meninas obterem mais sucesso nessa área talvez pelo fato de que professoras/es as incentivem pautadas no discurso de que meninas e mulheres são mais “aptas

naturalmente” para a área de linguagem e disciplinadas, não voltando assim seus olhares na mesma proporção para os meninos.

Contextualizando o que a pesquisadora elucida em sua dissertação com a pesquisa aqui desenvolvida, cabe argumentar algumas diferenças entre o que foi observado nos dois trabalhos: a professora dessa disciplina dessa dissertação alega que não há distinção de rendimentos por sexo/gênero, enquanto Torezan (2012) percebeu que na escola campo de sua dissertação há um maior aproveitamento e vantagem das meninas sobre os meninos na leitura sob o discurso das diferenças biológicas de gênero. É preciso ressaltar que o trabalho da pesquisadora de Santa Catarina abordou turmas de 6º ano, além também do contexto geográfico. Na dissertação aqui tecida, a professora de Língua Portuguesa leciona para os 9ºs anos, ou seja, é necessário levar em consideração que as diferenças de faixas etárias entre as alunas e os alunos das duas pesquisas são diferentes, bem como o fator geográfico que também foi analisado por Torezan. Essas questões são possibilidades de percepções diferentes ao estudar os rendimentos e aproveitamentos de meninas e meninos na leitura e aprendizado da linguagem nas duas pesquisas.

Porém, é pertinente contextualizar o trabalho de Torezan (2012) não apenas com a entrevista da professora de Língua Portuguesa, mas também com a entrevista da professora de Matemática dessa dissertação. Através de um momento dessa entrevista, surgiu a seguinte fala.

*[...] eu acho que os meninos gostam mais de Matemática do que as meninas. As meninas são mais assim, sabe.... é, agora eu tenho meninos ótimos e eu tenho meninas muito boas também!* (Professora de Matemática, 2015)

A partir da fala da docente de Matemática, é passível considerar que o discurso embasado no conceito Linguagem é área de domínio de mulheres e meninas e Ciências Exatas é domínio de homens e meninos ainda se faz presente no ambiente escolar. A escola investigada dessa dissertação já apresenta, pela fala de suas professoras, muitos questionamentos quanto aos modelos de gênero, mas ainda assim é perpassada por esses binarismos.

Frente à pesquisa de Torezan (2012), é possível pautar em Carvalho (2003, p. 188-189), que afirma a existência de várias hipóteses para tal ocorrência, como o ingresso dos meninos no trabalho remunerado mais cedo, o que dificulta suas vidas escolares. Em contraposição, as meninas, por exercerem mais trabalhos domésticos e serem consideradas mais disciplinadas e obedientes, se tornariam mais adaptadas para a escola e enxergariam

nessa instituição um meio para o ingresso ao trabalho remunerado, o que as levaria a ter maiores motivações e empenhos. Porém, a autora adverte sobre a adoção desses fatores ou de um deles como prontas verdades para a questão dos melhores rendimentos escolares das meninas. Ela pontua que é melhor conhecer as relações entre as crianças, as culturas infantis e se pensar as interseções classe/raça/gênero (CARVALHO, 2003, p. 190-191).

Outra pesquisa com a temática gênero e educação nos anos finais do Ensino Fundamental levantada em 2012, aponta a disciplina de Educação Física como fator primordial, foi a pesquisa intitulada “Educação Física escolar e Relações de Gênero: risco, confiança, organização e sociabilidades em diferentes conteúdos” (palavras-chave: Gênero, Educação Física Escolar, Relações Interpessoais), de Liane Aparecida R. Uchoga, e orientado pela professora Helena Altmann, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Essa dissertação, uma pesquisa de tipo etnográfica, a partir de entrevistas semiestruturadas com professoras/es e alunas/os e observação em duas escolas da região metropolitana de Campinas (SP), buscou compreender como se dão as relações de gênero em cinco conteúdos de Educação Física escolar: ginástica, esporte, luta, jogo e atividades rítmicas. As turmas pesquisadas por Uchoga (2012) abrangeram o 5º ano (último dos anos iniciais), mas também o 6º e o 7º ano dos anos finais.

Uchoga (2012) argumenta que, para as/os discentes de seu campo, as aulas de Educação Física são caracterizadas pela competição. No campo dos discursos, as construções de gênero influenciam as formas de participação e aprendizado nessas aulas, como por exemplo, futebol para os meninos e ginástica para as meninas. Ainda no contexto pesquisado, há a concepção de que meninos são mais aptos e capazes no desenvolvimento das atividades, independente do conteúdo dessa disciplina. A pesquisadora adota o termo *prática efetiva* para conceituar a participação e envolvimento de meninos e meninas ativamente com a atividade proposta de um conteúdo de Educação Física, atingindo um determinado objetivo proposto para aquela aula. Essa prática efetiva de determinada tarefa é necessária para que meninos e meninas vivenciem e desenvolvam diferentes habilidades corporais. Porém, Uchoga (2012) percebeu que muitos alunos e muitas alunas não participavam efetivamente das aulas. Essa não participação estava relacionada a tais habilidades, fortemente marcadas pelo gênero, que influenciava nas oportunidades que cada um/a tinha de praticar e vivenciar ou não essas habilidades.

A pesquisadora da UNICAMP observou ainda, em uma das escolas, frequentes agressões verbais de conotações sexuais e de aparência física muito proferidas às meninas, que dificilmente revidavam. O contrário acontecia com os meninos que, ao serem ofendidos,

prontamente reagiam. A pesquisadora também argumenta que, embora haja uma política correta da não separação, na prática, essa premissa não se apresenta e considera que o grande desafio da escola é repensar a Educação Física escolar, seus conteúdos e as organizações dessas aulas. Constatou-se novamente em mais uma pesquisa acadêmica voltada para a Educação Física os empecilhos para a coeducação ao orientar as atividades de acordo com os sexos, além do fato de que as relações entre meninos e meninas também nesse espaço estão contextualizadas no que Auad (2006, p. 51) denomina de *aprendizado da separação*, indicando a separação do que é masculino e do que é feminino, onde as atividades que exigem maiores contatos físicos e utilização dos espaços são ocupados por meninos.

Cabe destacar, novamente no contexto da Educação Física, pontos convergentes que se apresentam em diferentes cenários escolares e anos letivos, pois através das falas do professor de Educação Física entrevistado nesta dissertação, ainda há resistências dos meninos em relação as meninas na prática do futebol, o que Uchoga (2012) também constatou em sua dissertação. A Educação Física, nos variados espaços escolares, ainda é permeada pelas configurações binárias e assimétricas de gênero.

A dissertação “Educação Física escolar e Gênero: diferentes maneiras de participar das aulas” (palavras-chave: Educação Física, Gênero e Aprendizagem), de Juliana F. Jaco, também da UNICAMP e com orientação da professora Helena Altmann, foi outra pesquisa com abordagem gênero e educação na disciplina de Educação Física, em 2012. A dissertação analisa as diferentes formas de participar das aulas de Educação Física por parte das meninas e meninos de turmas de oitavo ano de duas escolas públicas estaduais de Campinas (SP). Ela se valeu de importantes aportes teóricos, como: Geertz (1989), Derrida (1991), Foucault (1993; 1997), Forquin (1993), Joan W. Scott (1995), Stuart Hall (1997), Judith Butler (1999; 2003), Guacira L. Louro (1997; 2004), Helena Altmann (1999; 2011), Bakhtin (2003).

Através de entrevistas semiestruturadas com alunas e alunos dessas duas escolas e a observação das aulas, Jaco (2012) constatou que as formas de participar ou não das aulas vão além das questões internas da escola e do binarismo *Participação x Não Participação*, com limitações da presença da maioria das meninas quando comparadas aos meninos. Assim, segundo a pesquisadora, as diversas formas de participação e a não participação são demarcadas pelos tradicionais arranjos de gênero ao determinar os sentidos de feminilidade e masculinidade para a organização e seleção dos conteúdos que direcionam as atividades de Educação Física das escolas campo.

Sobre o binarismo *Participação x Não Participação* nas aulas de Educação Física, Jaco (2012) aponta as variadas maneiras de ser e estar nas aulas dessa disciplina, identificando

em sua pesquisa perfis distintos de participação, como: protagonistas (a maioria meninos), figurantes, flutuantes e excluídas. A pesquisa constatou também que experiências distintas de corporalidade e movimentos de meninas e meninos são levados de fora da escola para o interior dessa, contribuindo para a participação e interesses nas aulas, verificando assim que fatores externos relacionados à corporeidade de meninas e meninos contribuíam com a participação e o envolvimento nas aulas. Geralmente, os meninos tinham mais contatos com os esportes contemplados nas disciplinas de Educação Física através de contextos extraescolar, como “escolinhas” de esportes, academias e clubes. Por isso, eles teriam maior desenvoltura ao desempenhar e desenvolver as atividades nas aulas.

Jaco (2012) considera que seu trabalho não definiu a teia de complexidades que envolve a temática gênero e as aulas de Educação Física, mas que pode ser um fator de contribuição e ampliação para novas perspectivas de compreender outras e variadas maneiras de participar dessas aulas. Os entendimentos de gênero perpassam formas mais complexas de *Participação x Não Participação*, se pensarmos na escola como um espaço de aprendizagem. Professoras e professores devem se desafiar a olhar para além das diferenças, refletindo sobre as participações e aprendizados que não contemplem apenas tarefas físicas e esportivas que são ensinadas fora da escola, promovendo uma intervenção prévia a fim de possibilitar o aprendizado igual para meninas e meninos em práticas esportivas e atividades motoras e corporais. Nesse contexto, é possível reconhecer aproximações entre elementos encontrados na pesquisa de Corsino (2011) e de Jaco (2012), ao destacarem a menor participação de meninas nas atividades dessa disciplina. Além disso, a forma como são construídos os corpos discursivamente na sociedade levam a influenciar as posturas de sujeitos mulheres e homens dentro da escola.

A dissertação de Jaco (2012) endossa como a Educação Física escolar ainda é um campo de separações e hierarquizações nas participações de meninas e meninos. Sua pesquisa apresenta pontos em comum com a dissertação que aqui se desenvolve, e com as pesquisas de Presta (2006), de Dornellas (2007), Mello (2011), Corsino (2011) e Uchoga (2012). Há elementos em comum nesses trabalhos que apontam o predomínio masculino nessas aulas, principalmente em atividades de futebol, bem como a participação de meninas como coadjuvantes, além da discriminação sofrida pelos meninos que não se enquadram nas atividades e esportes culturalmente concebidas como masculinas.

A tese de doutorado de Aldeneia da Cunha, da USP, intitulada “Geografia e Educação: implicações do gênero no exercício da docência e na construção do espaço das escolas públicas estaduais de Manaus/AM” (palavras-chave: Espaço, Escola, Gênero, Professores e

Professoras e Educação), foi orientada pela professora Rosa Ester Rossini, e também defendida em 2012. O tema gênero foi objeto principal relacionado à educação escolar nos anos finais do Ensino Fundamental e também do Ensino Médio. O trabalho de Cunha (2012) diz respeito à compreensão das implicações de gênero constitutivas do exercício da docência, com importantes aportes teóricos como: Engels (1975), Antônio Nóvoa (1986; 1991; 1995), Foucault (1987), Arroyo (1991; 2000; 2004), Forquin (1993), Pierre Bourdieu (1995; 1996; 1997; 1998; 2003; 2007), Freire (1996; 1997; 2003), Guacira L. Louro (1997), Althusser (1998) e Linda Nicholson (2000). Através de grupo focal com 216 docentes de 27 escolas estaduais do município de Manaus (AM), é uma pesquisa de cunho qualitativo, referenciando-se na análise do conteúdo e na análise geográfica por interpretar o espaço como algo socialmente construído. A pesquisadora considera espaço como categoria de instância social e a escola como sistema de objetos e ações, o que corroborou para que Cunha (2012) valorizasse em sua tese a relação entre objeto e ação.

Cunha (2012) traça um histórico da inserção das mulheres na educação formal, a relação de homens e mulheres no sistema de produção capitalista, as escolas normais e as discrepâncias na formação de professoras e professores, um panorama econômico e das políticas educacionais que marcaram o Brasil nas fases da república, o período militar e o contexto contemporâneo. Discorre também um trajeto da história das escolas públicas de Manaus (AM), ações de professoras e professores (através das entrevistas e grupo focal) e as implicações do gênero na docência.

Segundo a pesquisadora, professoras e professores que foram sujeitos de sua pesquisa ainda consideram os homens “naturalmente” autoritários e inibidores, ocasionando uma cisão social, pois tais comportamentos são justificados e adotados em outras searas sociais, como família e igreja. Os resultados desses arranjos implicam as organizações das pessoas para além dos muros da escola, mas que adquire contornos em seu interior pautados nas assimetrias de gênero. Cunha (2012) argumenta que as/os professoras/es sujeitos de sua pesquisa pautam-se na dicotomia dos modelos por padrões de sexo através de seus depoimentos, compreendendo a função masculina de ordenar e a função feminina de executar. Tal premissa está baseada também no fato de que em Manaus (AM) o cargo de Secretário/a de Educação, historicamente, vem sendo ocupado constantemente por homens.

A pesquisadora constatou que, no universo pesquisado por ela, ainda se percebem discriminações de gênero no contexto escolar e percebe-se que em todo o período histórico traçado o sistema continua organizado de acordo com a concepção de mundo da classe dominante. Essa premissa atinge o espaço escolar através da forma de ensino, metodologia e



relação professora/o/ aluna/o, contribuindo para a definição dos modelos a serem desempenhados por homens e mulheres, de acordo com as tradicionais e culturais imposições binárias, heteronormativas e assimétricas de gênero. A pesquisa revela o município de Manaus (AM) como um cenário de uma educação ainda excludente e classificatória, com um quadro praticamente inalterado de pensar e agir sobre as relações de gênero.

Cunha (2012) destaca que professoras e professores invisibilizam suas ações e silenciam suas lutas. Ainda assim, aponta para possibilidades de mudança, mesmo diante de um sistema opressor e excludente, através de algumas formas de persistências a este. Fica exposto também na pesquisa os entraves para uma educação pela igualdade de gênero, em que a escola mista não necessariamente seja um espaço coeducativo, como argumenta Auad (2006), pois essa por si só não é suficiente para o término das desigualdades.

A pesquisa de Cunha (2012), ao elucidar a disciplina de Geografia com as relações de gênero que se constroem no espaço de escolas públicas do município de Manaus, apontou que nesses cenários há ainda discursos pautados nos binarismos e distinções sexuais, assim como observado nas demais teses e dissertações desse levantamento e nessa dissertação desenvolvida, expondo um panorama de questionamentos sobre esses discursos binarizados nas aulas de Geografia. Destaca-se uma passagem da entrevista com a docente de Geografia desta dissertação.

*A questão da informatização, da globalização que eu estou colocando para eles agora, é, então, eu nunca coloco assim: ah, o menino é mais capacitado que a menina! Eu trato com igualdade. Eu puxo um foco da minha matéria para esse tipo de coisa. Eu sempre puxo o foco para esse tipo de coisa!*

[...]

*Eu não sei se é porque elas conseguem desenvolver mais que os meninos atualmente, né! Mas assim, essas questões de namorados, né... querer essas coisas assim! (Professora de Geografia, 2015)*

É possível observar pelo argumento da professora, exposto acima, que ela adota um enunciado de “igualdade para todos”, em uma tentativa de não distinguir suas alunas e alunos. Porém, também afirma que as alunas se desenvolvem mais cedo que os alunos, associando esse amadurecimento das meninas a possíveis relacionamentos afetivos e não a outras questões como autonomia e poder de decisão. Assim, o olhar sob as distinções biológicas também permeia o cenário dessa dissertação na Geografia, assim, como na dissertação de Cunha (2012).

No ano de 2013, uma das pesquisas selecionadas para a revisão bibliográfica insere o gênero como um importante proponente para o encaminhamento de crianças e adolescentes para a sala de recursos na rede municipal de São Paulo (SP). Com o título “Educação Especial

e processos de encaminhamento para salas de recursos: relações de gênero e cor/raça” (palavras-chave: Avaliação, Educação Especial, Encaminhamento, Relações de Cor/Raça, Relações de Gênero, Sala de Recursos), e com a orientação da professora Rosângela Gavioli Prieto, a tese de doutorado de Roseli Kubo Gonzalez, da USP, mapeou, averiguou e analisou os motivos que embasam o encaminhamento de alunas e alunos com deficiência intelectual para as salas de recursos da rede municipal de São Paulo, com recorte em gênero e cor/raça. A autora da tese utilizou de questionários e entrevistas e pautou-se nos referenciais teóricos de Joan W. Scott (1995), Guacira L. Louro (1999; 2004), Linda Nicholson (2000), Marília P. de Carvalho (2001; 2003; 2004; 2005; 2009), Aguiar (2008), Cellard (2008) e Batista Júnior (2008). A pesquisadora discorre sobre as interfaces gênero, cor/raça e fracasso escolar, traça um recorte histórico sobre as políticas de educação especial no município de São Paulo, aborda a Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI, com dados sobre o atendimento, relata a experiência de uma dessas salas de uma escola municipal de São Paulo e traça o perfil dos/as alunos/as atendidos/as nessa sala através de questionários socioeconômicos.

Em sua pesquisa, Gonzalez (2013) percebeu que mais meninos do que meninas são encaminhados à sala de recursos na rede municipal de São Paulo, as SAAI, com um percentual de 60,5% meninos matriculados na Educação Especial. A pesquisadora baseia-se em Marília de Carvalho para discorrer sobre o fracasso masculino na escola. Cabe ressaltar que esse estudo abrangeu os anos iniciais, mas também os anos finais do Ensino Fundamental.

Gonzalez (2013), pautando-se em Wehmeyer e Schuwartz (2001), aponta como um dos motivos de maior número de matrículas para as SAAIs serem de meninos, fatores como determinantes biológicos, problemas de comportamentos e discursos que consideram meninos mais sujeitos a fatores neuropsicológicos. Expectativas distintas baseadas em estereótipos de gênero que classificam meninos e meninas são fatores que corroboram para maior ingresso masculino nessas salas de recursos. A autora da tese também destaca o questionamento de meninas serem menos encaminhadas para tais salas, necessitando de outros estudos e pesquisas para identificar os processos de encaminhamentos para as SAAIs.

A pesquisadora considera sua tese uma contribuição para ampliar pesquisas sobre o tema proposto, auxiliando a comunidade acadêmica, gestores/as e professores/as a refletirem sobre essa questão e proporem políticas públicas que visem o combate às desigualdades relacionadas a sexo, cor/raça. A partir dos dados analisados, conclui-se que há caminhos para implantar projetos que visibilizem esses/as alunos/as também por suas habilidades e não apenas pelas deficiências, destacando que a escola campo é composta por uma equipe jovem,

cujo olhar volta-se para uma construção mais coletiva, abrindo diálogos com o corpo docente, a fim de evitar excessos de encaminhamentos para a SAAI.

Segundo Gonzalez (2013), não cabe unicamente a escola modificar práticas tão arraigadas na sociedade, mas é possível desenvolver em seu espaço discussões e práticas de combate às desigualdades relacionadas a gênero, cor/raça. Através dessa tese, é fundamental considerar Carvalho (2003, p. 192) ao mencionar sobre os olhares para as discussões sobre gênero, tanto na sala de aula, quanto nas políticas públicas e nas pesquisas acadêmicas, associando tais questões ao fracasso e à violência escolar, para não se cair na armadilha de reforçar a masculinidade hegemônica e culpabilizar as mulheres professoras pela feminização da escola e as famílias negras e pobres pelo fracasso escolar.

A pesquisa de Gonzalez (2013) assinala que os espaços escolares de sala de recursos do município de São Paulo também possuem configurações generificadas, assim como as pesquisas da revisão bibliográfica traçada e a dissertação que aqui se desenvolve. Ainda em sua tese, a pesquisadora se preocupou em olhar para a intersecção gênero/raça ao investigar as matrículas e frequências de meninas e meninos nessas salas de recursos.

As pesquisas acadêmicas aqui explanadas, cujos cuidado e interesse em investigar o gênero no campo educacional e como suas relações estão sendo mantidas e/ou transformadas pelas/os agentes da educação (professoras e professores, alunas e alunos e demais profissionais) apresentaram muitos pontos em comum com essa dissertação, que é a principal questão a ser evidenciada nesse capítulo. Assim, esse levantamento bibliográfico, com o objetivo de conhecer os pontos em comum entre esses trabalhos e a pesquisa desenvolvida nessas linhas, apontou que nesse período entre 10 (dez) e 11 (onze) anos (2004-2015), a escola ainda é uma seara perpassada por discursos e ações pautadas na distinção de espaços e atividades por gênero, conforme as configurações tradicionais moldadas social e culturalmente, mesmo com algumas resistências advindas de alunas e de algumas professoras. Nesse sentido, é pertinente lançar uma questão: como os pressupostos sobre educação estabelecidos no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres-PNPM, também implementado nesse período, a partir da I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (I CNPM, 2004) consolidaram programas e ações que realmente chegaram até esses cenários?

## 5. ESCOLA E PROFESSORAS: ESPAÇO E SUJEITOS DO CAMPO

### 5.1. A escola: um breve histórico do contexto de separações e misturas no espaço de atuação das professoras

Para delinear tal pesquisa, que abraça a escola e suas professoras enquanto sujeitos do processo de construção/desconstrução de tradicionais relações de gênero, é importante traçar um breve histórico da escola no Brasil. É na escola que as professoras aplicam suas metodologias, agem sobre os conteúdos trabalhados, através de suas prescrições e ditames, ora refletindo e questionando, ora apenas reproduzindo o que já está registrado desde sempre nos materiais didáticos e paradidáticos.

No Brasil, no início da colonização europeia, a instrução jesuítica, segundo Louro (1997, p. 94), investiu na educação e formação de meninos brancos das classes dominantes. Por outro lado, as famílias não viam de forma positiva a educação de meninas e mulheres, haja vista que:

Havia um temor generalizado, na sociedade da época, quanto ao aprendizado da leitura e da escrita pelas meninas. A instrução das moças poderia resultar, segundo os pais, em desonra. Esta viria sob a forma de bilhetes para namorados e na leitura de livros considerados proibidos para as mulheres (AUAD, 2006, p. 64).

Nesse contexto histórico, era negada às mulheres a participação em espaços públicos, do acesso às letras e às ciências. A exceção foram os conventos que, segundo Auad (2006, p. 64), ofereciam às meninas um conhecimento básico de leitura, escrita, além de música e trabalhos domésticos, esses últimos estabelecendo um aprendizado a moças e meninas ao preparo para a vida privada, no lar cuidando da família. Com a Lei Imperial de 1827, foi estipulada a criação e ampliação de salas para as meninas. No entanto, essa norma “introduziu diferenças entre os currículos dos meninos e o das meninas, em função do que se esperava socialmente dos sexos” (AUAD, 2006, p. 64). Percebia-se com essa lei uma abertura em relação à educação de meninas e mulheres. Mas tal formação ainda estava associada à função de mãe e dona de casa, o que oportunizou também a presença de mulheres no ensino, *a priori* lecionando no magistério das primeiras letras, enquanto “os níveis mais elevados (liceus, ginásios e academias) continuariam nas mãos dos homens.” (AUAD, 2006, p. 65).

Para Louro (1997, p.95), esse ingresso de mulheres ao magistério só foi permitido porque este passou por um processo de ressignificação, uma nova forma, separada por gênero, no qual professores e professoras possuíam funções diferenciadas para educar de forma não

igual meninas e meninos. Coube às professoras mulheres a função de mães de suas alunas e alunos, sendo a instrução ministrada por essas associadas à educação dada aos filhos e filhas, reforçando atributos relacionados ao feminino, como cuidado, afeto e dedicação. O processo de separação de classes para meninas e meninos também ocorreu no século XIX, sendo oportunizada para as primeiras uma educação que objetivava o lar e o cuidado da família, sabendo-se que “no final do Império, os currículos das escolas femininas ainda eram dedicados ao trabalho doméstico” (AUAD, 2006, p. 66).

No período republicano houve algumas mudanças, mas nada tão significativo para mulheres e meninas. Entretanto, é importante destacar a chegada ao Brasil da Escola Nova que, sob a liderança de Anísio Teixeira e com influências do filósofo John Dewey, “tinha como projeto pedagógico o ideal de ensino oficial, obrigatório, gratuito, leigo e misto” (AUAD, 2006, p. 67). O movimento da Escola Nova não transformou radicalmente a concepção das relações das mulheres com o magistério primário e com uma educação para além da preparação para a vida doméstica. A escola mista, por sua vez, era apenas para otimizar economicamente as classes escolares, pois turmas separadas seriam mais dispendiosas aos cofres públicos.

Como exemplo da divisão do ensino e da função do magistério por sexo é apropriado citar o ensino agrícola, que segundo Marisa Barletto (2007, p. 191), através de sua Lei Orgânica de 1946, determinava o direito de ingresso nos cursos de ensino agrícola para homens e mulheres igualmente, porém mantendo a separação dos espaços e funções, pois foram criadas escolas exclusivamente para mulheres e meninas, considerando a natureza feminina e a aptidão da mulher para os cuidados da vida no lar. Então, ficou previsto no ensino agrícola com a Lei Orgânica de 1946, “não só o ensino profissionalizante agrícola como também o magistério agrícola” (BARLETTO, 2007, p. 191). É pertinente observar, a partir das argumentações de Barletto (2007, p. 193), que o ensino agrícola, público e subordinado ao Ministério da Agricultura foi vetado às mulheres na prática, pois não houve efetivo oferecimento da modalidade de ensino para elas, como prescrito na Lei Orgânica de 1946.

Em relação ao ingresso de mulheres em cursos superiores, é importante destacar, ainda segundo a autora, que, como cursos técnicos viabilizavam ingressos em graduações relacionadas apenas aos estudos contemplados nos primeiros, o curso Normal possibilitava o acesso a apenas alguns cursos de Filosofia. A partir da Lei 1.821 de 12 de março de 1953 foram ampliadas as ofertas a todos os cursos, permitindo o acesso de mulheres ao nível superior que as preparavam e formavam para o magistério secundário, feminizando também

essa modalidade de ensino. Assim, mesmo no nível do Ensino Superior, o magistério permaneceu com contornos traçados pela distinção e separação dos sexos, determinando sua formação e seu exercício profissional para meninas e mulheres, baseando em conceitos de cuidado, zelo, docilidade.

Sobre as demais licenciaturas que formam para o exercício docente, como Letras, História, Biologia, Matemática, Geografia, Química e Física, o processo de ingresso majoritário de mulheres ocorreu mais tardiamente. Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 162-163) foi através da expansão dos ginásios nas décadas de 1950 e 1960, após a promulgação da Lei 5.692/71, que popularizou a escola de primeiro grau de oito anos e com piores nas condições de trabalho e salariais. Embora ainda com a presença significativa de homens nessas formações, principalmente nos cursos de Física, reforçando a separação também no Ensino Superior por discursos binários de gênero, o ingresso de mulheres nas licenciaturas aumentou nesse período, como destacam as autoras a partir de fontes do Enade 2005. É possível compreender então, com base nas considerações teóricas acima explanadas, que a docência, tomada pelo exercício de mulheres, torna a escola um espaço feminino enquanto atuação de sujeitos mulheres de forma ampla.

É importante enfatizar o fato de que, mesmo entre os 6<sup>os</sup> e 9<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental (anos finais), as docentes mulheres também são maioria. Em 2007, foi realizado um estudo exploratório sobre o professor brasileiro, baseado nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, MEC, 2007, p. 21). Esse estudo apontou que, embora haja um afunilamento de acordo com o nível de ensino da educação básica, como por exemplo, um índice de 91,2% de mulheres atuando nos anos iniciais, a porcentagem de professoras que atuam nos anos finais também é superior, sendo 74,4% professoras para 25,6% de professores

A partir do breve histórico traçado sobre a formação de professoras e predominância de mulheres no exercício da docência, fez-se importante investigar um espaço escolar no município de Juiz de Fora, considerando que esse também é configurado com ampla maioria de mulheres docentes, inclusive dos 6<sup>os</sup> aos 9<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental. E para conhecer como o grupo de professoras da entrevista percebe as relações de gênero em suas aulas e disciplinas, bem como compreender as interfaces entre o II PNPM (SPM, 2008) e as reflexões de cada uma delas, foram necessárias algumas mudanças no procedimento metodológico. Explanar sobre a constituição da escola campo e sobre o perfil profissional dessas professoras também foi importante, pois considerar o espaço, o contexto e o tempo de exercício na docência é questão de olhar para essa escola e essas professoras como *locus* e

agentes aonde os discursos se reproduzem e/ou se desconstruem. Então, as envolvidas na pesquisa, não apenas as professoras, mas também a escola investigada, merecem as descrições e explicações que foram realizadas, a partir das próximas linhas.

## 5.2. Quem são as envolvidas na pesquisa?

Como sujeitos dessa pesquisa, foi realizada a opção por ampla maioria de professoras mulheres, devido à argumentação de Guacira L. Louro (1997, p. 89) sobre o fato de que tais agentes de ensino, ainda que sendo mulheres, ocupam um espaço masculino

Quanto ao campo selecionado para a presente pesquisa de Mestrado, é uma escola da Rede Municipal de Juiz de Fora e localiza-se em um bairro da região norte da cidade. Tal instituição atende os níveis de Ensino Fundamental iniciais e finais, além de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. Possui novecentos e sessenta e cinco (965) alunas e alunos ao todo, sendo quinhentos e dezessete (517) crianças matriculadas na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1ºs aos 5ºs anos) e quatrocentos e quarenta e oito (448) meninas e meninos, homens e mulheres que frequentam os Anos Finais do Ensino Fundamental (6ºs aos 9ºs anos) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola também oferece oficinas extraclasse como Dança, Grupos de Estudos em Matemática e Língua Portuguesa (reforço no contra turno para as alunas e alunos com dificuldades de aprendizagem) e também atividades ofertadas no turno em que alunas e alunos estudam, como Projeto de Leitura e de Informática, recebendo alunas e alunos não só do bairro em que se localiza, mas também de adjacências.

O campo dessa dissertação será denominado Escola Lugar Que Eu Resisto, pois esse campo, sendo uma escola da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, representa o cenário escolar, que deve ser *locus* de resistência e enfrentamentos a toda forma de preconceitos. Desse modo, há de considerar que para implantar a coeducação (Aua, 2006), a escola, suas professoras/es, gestoras/es e demais profissionais, devem resistir sempre aos discursos que discriminam, rever suas práticas, pensar sobre sua atuação e reconhecer as discrepâncias acarretadas por modelos binarizados de gênero que se reproduzem em seu interior. Partindo das resistências, devem desconstruir esses padrões historicamente moldados e que tanto geram violências e discriminações.

Das 5 (cinco) docentes sujeitos da pesquisa, cabe destacar que a exceção masculina ao grupo é o professor de Educação Física, pois é o único a lecionar essa disciplina tão importante na escola investigada, visto que na revisão bibliográfica desta dissertação, as

pesquisas encontradas relacionadas aos 6<sup>os</sup> aos 9<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental são, em sua maioria, na área de Educação Física. Por isso, serão estabelecidos diálogos entre a fala desse docente com a produção do pesquisador Luciano Corsino (2011), que aborda diretamente a coeducação nas aulas dessa disciplina.

As entrevistas individuais, previstas e acordadas com as professoras para início de março não foram possíveis de ocorrer nesse período devido a uma greve dos/as profissionais da Educação no município de Juiz de Fora. Ficou estabelecido, então, que os encontros para as entrevistas ocorreriam assim que findasse o movimento. O encontro com as educadoras se deu no segundo semestre de 2015, onde cada uma teve seu tempo para relatar sobre o que fora perguntado e até aprofundar seus pontos de vista.

### 5.3. As cinco docentes se apresentam

Para se chegar até as cinco profissionais docentes, sujeitos da pesquisa, as escolhas foram feitas entre o corpo docente da escola, com a colaboração da coordenação pedagógica da escola investigada, havendo pronta aceitação dessas professoras em participar da pesquisa. Através de orientações para o desenvolvimento da dissertação, ficou estipulado uma docente de disciplinas que representassem as áreas de Linguagem e Literatura (Língua Portuguesa), de Ciências Exatas (Matemática), de Políticas, História e Sociedade (História e/ou Geografia) e de Biológicas (Ciências e Educação Física), pois a escola investigada possui mais de uma professora atuando em cada uma dessas áreas no segmento dos 6<sup>os</sup> aos 9<sup>os</sup> anos, com exceção da disciplina de Educação Física, cujo profissional é homem.

Cabe salientar o quão importante é traçar um pequeno perfil de cada uma delas, mesmo que no breve contato durante as entrevistas, pois essas profissionais são sujeitos constituídos a partir de discursos culturais. Assim,

Professores e professoras – como qualquer outro grupo social – foram e são objeto de representações. Assim, ao longo do tempo, alinham-se a determinadas características, apelam-se para alguns recursos para falar deles e delas. Essas representações não são, contudo, meras descrições que “refletem” as práticas desses sujeitos; elas são, de fato, descrições que os “constituem”, que os “produzem.” (LOURO, 1997, p. 99).

Cada uma das professoras<sup>22</sup> entrevistadas demonstrou seu ponto de vista em relação ao assunto conversado, através de gestos, timbres de voz, expressões faciais e até silenciamentos.

---

<sup>22</sup> Endossando que o feminino será utilizado para se referir ao corpo docente pois essa categoria é maioria feminina, negando, então, o masculino genérico nessa dissertação.



Embora em determinados momentos da entrevista e em algumas questões foram reconhecidas opiniões semelhantes, cada docente demonstrou uma particularidade ao explicar sobre o que fora perguntado. Cada sujeito da entrevista apresenta uma representação desenhada cultural e socialmente, mas ao mesmo tempo, durante o processo da entrevista, cada uma delas demonstrou tentar e/ou querer subverter essas representações, ao discorrer sobre suas práticas e pensamentos, em uma tentativa de revisão e avaliação de suas ações pedagógicas. Com base nesse pressuposto, é pertinente observar que “[...] representações não apenas são múltiplas, mas elas podem, também, se transformar ou se contrapor” (LOURO, 1997, p. 102).

Assim, as análises das entrevistas se pautaram nos discursos que essas professoras argumentaram sobre suas práticas, experiências e relações com suas alunas e alunos. As impressões a partir das entrevistas serão abordadas com objetivo de expor as nuances das respostas e explicações de cada uma delas, ao serem questionadas sobre suas ações e reflexões no que concerne às relações de gênero e os discursos relacionados a essa questão.

#### 5.4. A professora de Ciências: os discursos da Biologia e os discursos culturais

A entrevistada da disciplina de Ciências nessa dissertação atua não apenas nos anos finais do Ensino Fundamental (6<sup>os</sup> aos 9<sup>os</sup> anos), mas ainda na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em etapas dos 7<sup>os</sup> aos 9<sup>os</sup> anos que também correspondem aos anos finais. Ela demonstrou envolvimento com a profissão através de falas sobre o ensino de Ciências, além de possuir um longo caminho na docência – são 31 anos lecionando: 21 como professora da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (MG) e dez anos na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora (MG).

Com base nas perguntas realizadas, a professora discorreu sobre uma visão dentro de conceitos biológicos e binários de gênero. Ao ser indagada sobre as ocupações de todas as suas alunas e seus alunos no espaço da escola, a docente relata perceber a divisão de dois grupos de meninas – as mais extrovertidas e as mais tímidas. Bem como aponta dois grupos de meninos – também os mais expansivos e líderes, e os meninos mais tímidos.

*Normalmente as meninas têm os grupinhos. Tem grupinhos que são distintos, por exemplo, tem as meninas mais falantes, mais atrevidas, vamos dizer assim, entre aspas, tá! Como eu posso definir? Atrevidas, mais comunicativas com os meninos. E as meninas mais recatadas, vamos dizer assim. Elas fazem esses dois tipos de grupinhos. (Professora de Ciências, 2015)*

Além dos dois grupos existentes entre meninas, a professora também diz observar bem dois grupos de meninos – também os mais expansivos e líderes, e os meninos mais tímidos.

*Os mais atrevidos formam os grupinhos deles. E os mais tímidos ficam ali sozinhos ou em grupinhos de dois. Característica de homem, né! Falando biologicamente, o sexo masculino é mais agressivo, são mais pra frente, vamos dizer assim!* (Professora de Ciências, 2015)

Pode-se perceber, assim, que o discurso e as práticas da professora também se voltam para as relações heteronormativas, sendo importante analisar nesse contexto como o ensino de Ciências, pautado em pesquisas e experimentos muitas vezes desenvolvidos através do viés masculino pode reforçar os modelos generificados, pois,

O gênero na biologia vai além da atribuição de masculinidade e feminilidade a plantas e animais desconhecidos. Ele pode também tornar-se codificado em práticas, instituições e nas prioridades de pesquisa da ciência. Supõe-se, com frequência, que as inovações na ciência baseiam-se na descoberta de alguma verdade maior (SCHIEBINGER, 1999, p. 283).

A partir do que assevera Londa Schiebinger (1999), é possível perceber que os discursos da Biologia são pautados por pesquisas científicas que primam em estabelecer determinadas concepções. Estas reverberam nas práticas sociais, podendo ser inseridos nesse contexto o cenário político e também o pedagógico, que conseqüentemente refletem ações docentes que irão trabalhar com seus conceitos e teorias como verdades absolutas e fixas. Geralmente, o que é definido em pesquisas científicas como fenômeno “natural” é reproduzido e concebido como algo incontestável e imutável. Essa premissa inclui as questões de gênero ao marcar diferenças sexuais de forma polarizada, determinando comportamentos, modelos e lugares a serem ocupados. Então, ao afirmar que os meninos são mais imaturos e agressivos devido a “natureza masculina”, a professora o faz baseada em teorias de bases científicas na área biológica que classificam a masculinidade com tais características.

Dentro desses quatro grupos observados por ela – os dois grupos de meninas e os dois de meninos –, a docente não relatou (através de silenciamento) observar ou perceber outras e variadas formas de masculinidades e feminilidades que fujam ao padrão heteronormativo. Os dois grupos de meninas, tanto as mais “atrevidas”, como ela mesma definiu, quanto as mais tímidas, são delineadas pelas normas culturais que classificam e dividem mulheres e meninas por padrões de conduta.

Como os grupos das meninas, os dos meninos também foram traçados pela docente de Ciências dentro do discurso polarizado de gênero determinado pela Biologia: maior

agressividade e maturidade “natural” por parte deles, menos interesse nas aulas, inclusive no conteúdo de reprodução humana.

*[...] só que as meninas, mesmo elas sendo mais soltinhas, elas conseguem muitas vezes acompanhar mais que os meninos o conteúdo. Nas meninas, tanto as que são mais é... as meninas mais soltinhas, muitas conseguem acompanhar também, a gente só tem que tá pedindo mais para elas ficarem quietas, participarem mais da aula. As quietinhas a gente nem precisa pedir mas elas participam mais da aula que os meninos quietinhos. (Professora de Ciências, 2015)*

Sobre o conteúdo de Ciências, a professora destacou a parte de reprodução humana como elemento para trabalhar questões do exercício da sexualidade, prevenção de gravidez e doenças sexualmente transmissíveis através de materiais paradidáticos, como vídeos (ela não lembrou os nomes desses) e um material sobre métodos de prevenção que ela utiliza na EJA e adapta para as/os adolescentes. Novamente, ao descrever sua prática nesse conteúdo, a educadora exterioriza suas falas assentadas nos pilares essencialistas dos estudos da biologia, que construíram condutas determinadas para mulheres e homens.

*Eu falo muito com elas, como que vou dizer, para se preservar mais com relação aos meninos, é...começam a acontecer as paixões, a menina se apaixonou pelo rapaz. Eu falo muito com elas para se manterem mais, se preservarem mais, né! (Professora de Ciências, 2015)*

De acordo com a professora, isso não ocorre para que essas deixem de exercer suas sexualidades, mas sim para que tenham o hábito de usarem métodos preservativos. Esse aconselhamento demonstra que, segundo o ponto de vista da educadora, é de maior responsabilidade das meninas os cuidados com as consequências nas relações sexuais com os meninos (sempre sob a ótica heteronormativa de gênero). Em relação aos materiais didáticos e paradidáticos, a professora de Ciências focou na questão da educação sexual, como métodos de prevenção de gravidez e doenças sexualmente transmissíveis, além da parte anatômica e morfológica dos sexos.

*Olha, eu observo só a parte morfológica. Que os livros falam só da parte morfológica, né, dos órgãos, falam da gravidez, e tem um livro, eu acho que esse livro é muito antigo que falava da parte de adolescência, das dúvidas dos jovens... (Professora de Ciências, 2015)*

Em suas colocações, essa educadora expõe a importância de uma educação sexual no sentido de prevenção de DST e gravidez, porém nesse ponto da entrevista, não refletiu sobre

os discursos culturais que muitas vezes, pautados na biologia, são motes para relações desiguais de gênero no espaço escolar.

Ao ser questionada sobre o conhecimento do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), a professora disse já ter ouvido falar, mas sem detalhes. Lamentou tal plano não ser divulgado entre as/os professoras/es.

*Eu acho que fica muito assim, no plano, no projeto, lá em cima e não é passado para quem realmente precisa!* (Professora de Ciências, 2015)

Ela relatou ainda que nunca fez cursos de formação continuada sobre gênero, e que tais cursos, raramente oferecidos, ocorrem no horário em que está trabalhando.

*Normalmente os cursos que a prefeitura aqui oferece é as seis da tarde. Como é que eu vou fazer um curso seis da tarde se eu estou dando aula, ou de manhã, entendeu? Então fica difícil pra gente fazer! Podia ser, sei lá, on line ou alguma coisa assim, podia ser pra gente fazer um encontro no meio da semana ou no sábado e o resto a gente fizesse on line, semipresencial. Seria interessante!* (Professora de Ciências, 2015)

Ao se colocar sobre essa questão, a professora expõe sobre as duplas jornadas de trabalho, e, conseqüentemente, não só a falta de ofertas e divulgação de cursos de formação, mas também a desmotivação em participar de alguma dessas formações continuadas.

Em determinados momentos da entrevista, a docente de Ciências demonstrou refletir, em alguns aspectos, sobre as construções discursivas que amparam as relações de gênero. Ao detalhar sua prática no ensino de Ciências, essa professora já não se pautou tanto nos argumentos da biologia.

*Eu falo muito, eu sou assim pelo lado da mulher. Porque existe muito preconceito, né, contra a mulher. A mulher que é muito namorada... igual eu falei, eu sempre falo isso com elas, com eles de modo geral. Quando a mulher fica mãe lá, é mãe solteira! Ninguém fala que o menino é pai solteiro!* (Professora de Ciências, 2015)

Assim, essa docente questiona algumas regras que julgam de forma desigual as condutas de mulheres e homens, sendo pertinente destacar que há uma subversão em sua prática, pois a professora já aponta em determinados momentos alguns discursos que sempre marcaram desigualdades nas relações de gênero. Por exemplo, quando a professora diz achar injusto acusar meninas de exercerem suas sexualidades e isentarem os meninos, ela, como formadora de opinião perante suas/seus alunas/os, pode representar uma desestruturação na

forma de pensar essas relações, ainda que em um pequeno universo de algumas turmas dos anos finais de uma escola pública. Dessa forma, essa docente se desestabiliza, apresentando ambiguidades em suas percepções e ações sobre alguns discursos que corroboram com as desigualdades de gênero em suas aulas, pois, como argumenta Louro,

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é masculino ou feminino em uma dada sociedade e em um momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos (LOURO, 1997, p. 21).

Analisando o discurso da professora, é relevante considerar que uma ampla oferta de cursos de formação sobre a temática gênero para professoras/es, gestoras/es e demais profissionais da educação é um mecanismo para auxiliar essas/es profissionais em suas práticas e corroborar para outras reflexões sobre as relações de gênero, além da ótica heteronormativa binária.

#### 5.5. Professora de Geografia: a disciplina como instrumento para debates entre profissionalização e gênero

A docente da disciplina de Geografia entrevistada possui 17 anos de exercício de magistério e, ao início da entrevista, demonstrou-se muito tímida. Com o desenrolar das questões e dos temas surgidos na conversa, começou a expor mais sua opinião e discorrer sobre sua experiência profissional.

Ao ser lançada a primeira questão, que aborda a ocupação e interesse de suas alunas e alunos nos espaços e tarefas escolares, a professora de Geografia opinou segundo uma lógica heteronormativa, dizendo que em relação ao início de sua carreira, as meninas têm se apresentado mais extrovertidas e expansivas que os meninos. Mas também disse que observa os interesse e aptidões das alunas e alunos no espaço da sala de aula de forma não classificatória por gênero.

*Eu acho assim, tem meninos que têm interesse, tem sim, sabe? Acontece sim, às vezes, tem meninas que não interessam. Eu acho, assim, complexo, porque vai existir uma turma que não, mas a gente faz de tudo para buscar esse interesse em relação aos alunos. (Professora de Geografia, 2015)*

A professora desviou o foco das relações de gênero ao argumentar que as novas tecnologias, especificamente o aparelho celular, é um motivador que tira a atenção dos conteúdos e das atividades escolares. Ainda argumentou que, sob seu ponto de vista, a escola não deve ser para todos, por falta de interesse de alguns alunos e alunas e pela falta de responsabilidade da família, que, segundo a mesma, deveria estimular suas/seus filhas/os na escola.

Ao ser direcionada para focar na percepção das relações de gênero, ela argumentou que debate e dialoga sobre a importância da profissionalização em um mundo, como ela mesma definiu, globalizado.

*Tanto os meninos quanto as meninas têm condições! A questão da informatização, da globalização, que eu estou colocando para eles agora.*  
(Professora de Geografia, 2015)

Ao abordar tal assertiva, essa professora expôs que estimula meninas e meninos de forma igual ao ingresso no mercado de trabalho. A partir de sua fala, é importante salientar o quanto a disciplina de Geografia pode contribuir para transformar ações e concepções sexistas e heteronormativas de gênero, uma vez que

A Geografia, enquanto disciplina, tem, então, um papel importante na formação do cidadão consciente do seu papel na produção do espaço, dos seus direitos, nas suas práticas espaciais e sobre as relações entre homens e mulheres (COSTA, 2011, p. 79).

Sob essa perspectiva, é importante perceber o ensino de Geografia como mecanismo para questionar a distinção das ocupações de espaços e funções por gênero, assim como práticas sociais que vêm ocorrendo na contemporaneidade e desestruturam esses arranjos ou ainda os mantêm arraigados a concepções tradicionais e seculares. Através da disciplina de Geografia é possível conhecer e debater estruturas políticas, econômicas e culturais que organizam as diversas sociedades e suas/seus cidadãs/cidadãos, bem como tais sujeitos transformam espaços, transitando por lugares físicos e ideológicos não percorridos e não permitidos transitar antes. Assim, é importante o estudo das relações de gênero para buscar elementos que ajudem a pensar em políticas para apropriação dos espaços, considerando tais relações como uma diversidade em construção, perpassando variações do masculino e do feminino. “A sociedade heteronormativa que insiste em reproduzir sua ideologia encontra cada vez mais fissuras por onde lhe escapa o controle absoluto” (COSTA, 2011, p. 77).

Em relação a conhecer Planos Nacionais que apontem medidas para políticas voltadas as disparidades de gênero, a professora afirmou não conhecer, mas alegou já ouvir menções sobre o PNPM:

*Ah, gente! Sinceramente não mesmo! Não tenho assim, conhecimento não!  
[...]  
Já ouvi falar assim, rapidamente! Mas não sei como funciona diretamente!*  
(Professora de Geografia, 2015)

Observamos aí uma lacuna na entre o que está traçado no II PNPM (SPM, 2008) e a sala de aula, através do que expõe essa professora. A elaboração e materialização de políticas públicas e educacionais que contemplem ações efetivas para o combate às desigualdades de gênero não poderiam despontar a partir do que está delineado nesses planos?

Ao ser realizada a pergunta sobre a participação em algum curso de formação continuada que envolva a temática gênero, a docente de Geografia disse não se lembrar de ter feito nenhum curso específico, mas tem interesse pelo assunto que aborda as questões dos homens e das mulheres na atualidade. Em determinado momento da entrevista, a professora, pensativa, afirmou que provavelmente já participou de alguma palestra sobre a temática, mas que não estava recordando de detalhes do evento.

*É, no geral, não lembro assim muito específico, assim. Já devo ter participado sim, mas não estou lembrada. Já sim, já participei sim, porque assim, tanto, né, eu gosto muito de questões de palestra, de que fala da questão assim, atual, né, entre homem e mulher.* (Professora de Geografia, 2015)

Ela argumentou que devido à dupla jornada de trabalho e ao fato dos cursos serem normalmente durante o dia e à noite, isso dificultava sua participação.

*Acho que é falta de oportunidade mesmo, assim, de... de questão de horário, sabe? Que isso, porque tem muitos cursos, igual ano passado, eu estava aqui de manhã e à noite. Às vezes muitos cursos que tinham era a noite, caía nos dias que eu trabalhava e eu não podia deixar, entendeu? Eu gosto muito desse tipo de coisa.* (Professora de Geografia, 2015)

A partir dessa assertiva, é possível constatar que a escassez de oferta de cursos de formação continuada associada a longas jornadas de trabalho, devido aos baixos salários, contribuem, segundo Carmem Lúcia Costa (Costa, 2011, p. 81), para compor uma situação de deterioração do trabalho pedagógico. O cenário de precarização de formação continuada de

professoras e professores na temática gênero e educação deve ser pauta urgente de políticas públicas educacionais.

A docente disse, com relação aos livros didáticos, que esses materiais sempre mencionam apenas os homens, principalmente nas áreas de Ciências. Demonstrou incômodo com o fato de não ser divulgado os feitos realizados por mulheres.

*Ah, a gente observa, cientistas homens, né! Sempre, assim, cientistas homens! O homem fez isso, o homem fez aquilo, né! Essas coisas assim, retratando sempre e colocando o homem em relação a mulher, né! A mulher sempre ficando um pouco para trás! (Professora de Geografia, 2015)*

Assim, a professora percebeu como as relações de poder estabelecidas entre mulheres e homens são reproduzidas na escola através de materiais didáticos, sendo pertinente considerar que, se

[...] entendermos que ao estudarmos como o trabalho da mulher aparece (ou não) nos livros didáticos de Geografia, contribuímos para o debate e acumulamos elementos para uma análise mais completa da diversidade no espaço da escola como relações de poder (COSTA, 2011, p. 77).

É possível perceber pela fala da professora, que um discurso pautado na Biologia e na heteronormatividade está presente, mas há também uma desestrutura nesse discurso ao surgir conceitos que acarretam em assimetrias nas relações sociais entre mulheres e homens e na desvalorização da mulher em materiais didáticos e paradidáticos. A partir dessa fala, é prudente considerar que, como define Louro (1997, p. 124), práticas cotidianas escolares podem propiciar incertezas, aguçar críticas e autocríticas para desestabilizar hierarquias, um legado do feminismo, segundo a autora. Portanto,

Nessa ação política cotidiana e aparentemente banal, parece importante que observemos as relações de gênero não apenas naquilo que elas apresentam de “mais evidente” (o que usualmente quer dizer aquilo em que se ajustam a nossas expectativas ou às representações dominantes), mas que sejamos capazes de olhar para os comportamentos que fogem ao esperado, para os sujeitos que desejam transgredir as fronteiras e os limites (LOURO, 1997, p. 124-125).

Então, nos espaços de suas salas de aula, ao mediar o conteúdo de Geografia para todas as meninas e todos os meninos, incentivando práticas e funções dissociadas dos tradicionais modelos de gênero e questionando a ausência de feitos científicos de mulheres nos livros didáticos, essa professora está, mesmo que modestamente, voltando seu olhar e



suas ações para uma ótica crítica sobre a norma das relações de gênero, ainda tão polarizada, hierarquizada e heteronormativa. É preciso considerar novamente, com a postura da professora, a importância do ensino de Geografia para a desconstrução das concepções de gênero tradicionais que marcam desigualdades, colocando mulheres e meninas em detrimento de atribuições e direitos em relação aos homens e meninos, sendo passível afirmar que:

A Geografia, como disciplina escolar, tem como meta contribuir para a formação do cidadão e da cidadã que participa pelos movimentos promovidos pela sociedade, que conhece o seu papel no interior das várias instituições das quais participa (COSTA, 2011, p. 79).

Através dos relatos dessa docente, sobre sua prática nessa disciplina que conflui nas questões de gênero sempre presentes nos conteúdos trabalhados (muitos ainda silenciados), é possível constatar uma sutil transformação no ensino de Geografia por parte dessa educadora. Ao mesmo tempo, a ótica biologizante e heteronormativa sobre os arranjos de gênero também se encontra em seu discurso. Novamente, cabe constatar que cursos de formação continuada sobre gênero para docentes que atuam no Ensino Fundamental são pouco ofertados e que esses contribuiriam para mediar as práticas pedagógicas.

#### 5.6. A professora de Língua Portuguesa: questionamentos sobre a prática

A representante da disciplina de Língua Portuguesa, entrevistada nessa dissertação, é uma professora, assim como as suas colegas de Ciências e Geografia, com vasta experiência na docência. Possui 15 anos de exercício no magistério, sendo uma das com mais tempo de trabalho na escola campo, e foi uma das docentes que, a princípio, integrariam o grupo focal. Também foi a profissional mais expansiva, determinada a dar sua opinião a partir das questões.

Ao ser realizada a primeira indagação da entrevista, que diz respeito à ocupação dos mesmos espaços escolares e execução de tarefas por meninas e meninos, essa professora, muito segura, afirmou que não observa divisão de espaços e nem de interesse em atividades e tarefas, pois como ela leciona só para os 9ºs anos, nessa fase alunas e alunos já estão mais adolescentes.

*O que acontece, os nonos anos, eu dou aula para os nonos anos, né! Então, eles são grupos pequenos, e como eles estudam há muito tempo, eles são muito amigos, então, da mesma forma, tanto os meninos quanto as meninas,*

*igualzinho, não tem diferença na sala de aula e se misturam bastante.*  
(Professora de Língua Portuguesa, 2015)

Segundo ela, os laços de amizade e companheirismo entre elas e eles é algo comum em suas aulas. A professora, através de expressões faciais e sorrisos, demonstrou achar tais condutas um aspecto positivo e que não deve haver esse tipo de distinção na escola. É preciso salientar que as alunas e alunos dessa professora, além estarem em faixa etária maior que as/os alunas/os da professora de Ciências (essa leciona para 6<sup>os</sup> e 7<sup>o</sup> anos), estudam juntas/os desde os anos iniciais, ou seja, há uma longa convivência estudantil entre a maioria dessas/es alunas/os.

Sobre conhecer o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM, SPM), ela afirmou que não tinha ouvido falar ou feito leituras anteriores ao dia da apresentação da pesquisa, em novembro de 2014. Ela era futura integrante do grupo focal, que depois fora substituído pelas entrevistas individuais.

*Ah, não! Depois que você veio a escola para se apresentar né, e falou que sua pesquisa é sobre políticas para as mulheres, aí eu comecei a ter um outro olhar, porque antes eu não tinha esse olhar sobre isso não! Aí agora que me despertou.* (Professora de Língua Portuguesa, 2015)

De acordo com essa fala da docente de Língua Portuguesa, é possível compreender que se estabeleceu, através da apresentação dessa pesquisa na Escola Lugar Que Eu Resisto, uma interface entre o II PNPM (SPM, 2008) e as reflexões dessa educadora. Mesmo que na breve apresentação do objeto de pesquisa, é plausível considerar que a professora, ao ter outro olhar sobre a questão, desestabilizou sua prática e discurso, a partir do conhecimento de um Plano Nacional voltado para combater as desigualdades de gênero.

A docente de Língua Portuguesa foi a única professora entrevistada dessa pesquisa que se lembrou vivamente de um curso que participou há alguns anos sobre a temática gênero e orientação sexual. Relatou que o tema era voltado para o combate a homofobia, promovido pela Secretaria Municipal de Educação.

Ao ser questionada se aplicou em sua prática o que aprendeu no curso, a professora afirmou que sim. Até mesmo sem perceber ou mensurar como e o quanto estava trabalhando, tais questões permearam e permeiam suas ações e posturas.

*A gente acaba aproveitando até sem perceber, sem seleciona, né, o que a gente aproveita. Mas é interessante!* (Professora de Língua Portuguesa)

Afirmou também que gostaria de participar de mais cursos sobre assuntos relacionados a gênero e orientação sexual. Ela reclamou que tais cursos não são oferecidos.

*[...] mas nunca teve mais nada! Porque eu queria dar continuidade com esse grupo, mas essa questão de políticas da Secretaria (Secretaria Municipal de Educação), mudança de governo! (Professora de Língua Portuguesa, 2015)*

A docente também disse observar que nos materiais didáticos há a reprodução dos tradicionais modelos de gênero, principalmente quando se trata de Literatura ou texto clássico, que não é possível inovar, mas que observa e questiona esses textos.

*Continua assim! Continua dessa forma! Às vezes, é o que te falei, é até uma questão de observar, eu tenho observado isso. Mas o que acontece, os textos normalmente são texto clássicos ou uma literatura, não tem nada de novo, sabe! Então eles reproduzem aquilo! (Professora de Língua Portuguesa, 2015)*

Sob o contexto da entrevista, cabe argumentar que a professora de Língua Portuguesa vem se desconstruindo, desenvolvendo outros olhares para os tradicionais arranjos de gênero que, como ela mesma relatou, não observava no início de sua carreira. Ela também vem também buscando mecanismos para debater e dialogar sobre a temática. Essa docente passa por um processo de redefinição como professora, de forma diversa e particular de suas colegas, pois uma única constituição profissional não cabe no cenário escolar. Assim,

A concepção de uma identidade una, coerente e estável não cabe aqui (na verdade, não pode caber em relação a qualquer sujeito ou situação). Não existe tal identidade unitária, tanto porque não há só uma (“verdadeira”) representação desse sujeito, quanto porque ele não é apenas um professor ou professora (LOURO, 1997, p. 108).

Embora a ausência de cursos de formação continuada na área seja um obstáculo, essa educadora se questiona, lembrando sua trajetória docente, revê suas posições pessoais, faz críticas a não implementação de cursos de formação sobre gênero, aponta a invisibilidade das mulheres nos livros de História, debate as relações de gênero que aparecem em textos de literatura clássica, lança um olhar sobre as discriminações que violentam e segregam orientações sexuais diferentes da heteronormativa. É plausível destacar que a professora de Língua Portuguesa passa, portanto, por um processo de constante transformação, que, como assevera Louro (1997), ocorre através das resistências dos sujeitos devido às variadas mudanças sociais, políticas, institucionais e discursivas. Então,

Construindo formas organizativas novas, professoras e professores passam a se constituir diversamente, afastando-se em parte, do caráter sacerdotal da atividade e buscando dar a essa atividade uma marca mais política e profissional (LOURO, 1997, p. 108).

Os questionamentos, revisão de posturas e práticas pedagógicas da professora apontam para sua transformação e resistência enquanto professora, a partir do momento que pensa em ações educativas voltadas para mediar e dialogar as relações de gênero com suas turmas. As observações da professora sobre a reprodução hierarquizada e binarizada de homens e mulheres nos livros didáticos e sobre o único curso que fez sobre a temática gênero e orientação sexual, revelam uma situação de déficit na reorganização dessas questões, visto que os materiais didáticos e paradidáticos e os cursos de formação continuada representam uma forma de desestabilizar o padrão hegemônico heteronormativo e androcêntrico nas relações de gênero.

#### 5.7. As relações de gênero e a Matemática

A professora de Matemática sujeito dessa pesquisa trabalha há 17 anos na área e também seria integrante do grupo focal, que deu lugar as entrevistas individuais semiestruturadas. Ela demonstrou motivação com a entrevista e, através da exposição de seus pontos de vista, de sua trajetória profissional e até de exemplos de sua vida cotidiana.

Considerar as reflexões sobre uma docente de Matemática é fundamental para essa dissertação que analisa o PNPM como norte para a escola coeducativa, onde as aptidões e rendimentos nas disciplinas não sejam trabalhadas ou percebidas pelas divisões binárias de gênero. Segundo Londa Schiebinger (1999, p. 314-316), há uma crença popular que divide as aptidões de acordo com o sexo biológico, classificando meninos bons em matemática e meninas com habilidades na área verbal. Essas explicações foram difundidas amplamente através de inúmeros experimentos, por naturalistas, que confirmam as diferenças pautadas no gênero. Outra questão importante a ser ressaltada é que, de acordo com Souza e Fonseca (2010, p. 11), o debate envolvendo relações de gênero e Matemática é considerado uma novidade no Brasil. Os reflexos sobre as interfaces entre esses dois temas ainda são muito tímidos e raramente se configuram em investigações de pesquisas. Dessa forma, o discurso dessa professora pode ser percebido como um ponto importante ao olhar a Matemática sob a perspectiva de gênero.

A professora relatou que observa um novo arranjo de ocupação dos espaços em suas turmas há alguns anos atrás. Segundo ela, atualmente não há tanta divisão em grupos de meninas e de meninos.

*[...]antigamente quando comecei a lecionar, a gente via mais, assim, grupinhos de meninos e grupinhos de meninas. Hoje em dia a gente ainda vê, isolados, mas eu acho que a gente começa a ver eles mais misturados que separados. Hoje não tem muito essa não! (Professora de Matemática, 2015)*

Sua percepção de organização do espaço escolar assemelha-se à percepção da professora de Língua Portuguesa que, como foi explanado anteriormente, também não observou divisões por gênero na execução das atividades e ocupação dos espaços escolares.

Argumentou também que existem meninas brilhantes e meninos brilhantes, por isso, tais alunas e alunos elegem seus pares por esses critérios, ressaltando que, há alguns anos, as ocupações nas salas de aula eram divididas por gênero. A professora de Matemática afirmou compreender que as organizações devem ficar por conta de alunas e alunos, que elas e eles devem ter autonomia em se agruparem nos pontos da sala de aula e para realizarem tarefas em grupos.

*A gente tem meninos e meninas brilhantes! Então, assim... aí eu quero sentar com aquele menino porque sei que ele também tira nota boa, um menino que estuda! Então, tanto que eu não gosto de separar alunos, eu, de estipular, menino vai sentar com fulano! Eu deixo eles fazerem isso, eu acho que é um direito deles, entendeu? (Professora de matemática, 2015)*

Em relação à segunda questão que lhe fora apresentada, sobre o conhecimento do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM, SPM), ela deu resposta semelhante à sua colega de Língua Portuguesa, afirmando que teve pequena informação durante a apresentação dessa dissertação que estava em desenvolvimento, no ano de 2014, quando ainda seria o grupo focal a técnica de pesquisa a ser desenvolvida. Assim, é possível considerar que também no caso da professora de Matemática, essa dissertação configurou, novamente, uma interface entre o II PNPM e as reflexões de outra docente entrevistada, através do momento de apresentação dessa na escola.

No entanto, a professora não sabe detalhes desse plano e de nenhum outro que aborde objetivos e ações que questionem as organizações que regem as relações de gênero. Em interrogação mais ampla sobre o conhecimento do PNPM, a docente respondeu muito entusiasmada, que tais informações deveriam ser mais divulgadas.

*Esse conhecimento, né! Ah, eu acho que isso aí deveria ser mais divulgado, até mesmo... porque eu, por exemplo, não tinha acesso, não sabia que isso existia. E é uma coisa boa!* (Professora de Matemática, 2015)

A professora também relatou que nunca fez cursos de formação sobre a temática gênero, mas que já fez revisões de suas práticas e refletiu sobre outras formas de trabalhar a partir de situações novas, declarando o seguinte:

*Eu acho que dentro da escola a gente passa por situações que a gente para e pensa: gente, eu nunca imaginei isso! Mas eu tenho que sair disso de alguma forma, então eu tenho que buscar um caminho para mostrar se aquilo era certo, se aquilo era errado para o menino.* (Professora de Matemática, 2015)

É importante considerar que, através de sua fala, as/os professoras/es devem rever suas práticas, sair do lugar de conforto e olhar suas/seus alunas/os como agentes de construção social. Como assevera Louro (1997, p. 64), é indispensável o questionamento das formas de ensinar e como ensinar, e os sentidos que alunas e alunos aprendem. A professora não relatou abertamente se tem interesse em cursos sobre gênero. No entanto, em sua expressão facial e aceno positivo com a cabeça, demonstrou disposição para seu aperfeiçoamento.

Sobre as representações de mulheres e homens em materiais didáticos e paradidáticos, a professora observa que os problemas apresentam questões sobre o número de meninas e meninos em uma sala. Ela deu um exemplo de problemas com frações, cuja representação no livro de Matemática utilizado destaca veementemente os grupos e/ou números de alunas/os por gênero. Enfatizou que notou muito esse tipo de enunciado em exercícios. Ela destacou ainda um outro exemplo no livro de Matemática, aonde um problema pedia para ser calculado o total de meninos que jogavam futebol e o total de meninas que jogavam vôlei, ou seja, uma atividade que distinguia claramente o esporte por gênero e sexo.

*No livro didático, então, assim, eu acho que distribuí mesmo. Aí teve outra atividade também falando disso. Falando, é, x meninos jogam futebol, x meninas jogam vôlei.* (Professora de Matemática, 2015)

A partir do problema que envolveu esporte, a professora relatou uma discussão ocorrida na sala envolvendo a disciplina de Educação Física, quando uma das alunas se queixou que, naquele dia, as meninas não tinham participado da Educação Física porque o professor da disciplina tinha trabalhado futebol. A professora mediu a situação e perguntou

porque haveria problemas para as meninas jogarem futebol. Ela obteve a resposta de um menino, que argumentou que o número de meninas era inferior e, sendo maioria, prevaleceu o futebol somente para os meninos. Segundo essa professora, as meninas de sua turma (7º ano) também não se sentem motivadas pelo futebol. De acordo com sua fala, ao reportar uma situação que tinha ocorrido no contexto de outra disciplina, houve um questionamento relacionado a determinados modelos que regem as relações de gênero.

*Então, em função da aula que eu estava dando, surgiu esse assunto também, e eu achei interessante e eu debati desse jeito. Eu falei: vocês estão sendo machistas! E vocês também sendo preconceituosas! Por que vocês não jogaram futebol? Assim, tanto elas reclamaram quanto eles também. E eu acho isso legal também!* (Professora de Matemática, 2015)

Segundo a docente de Matemática, as meninas não gostam da atividade de futebol na Educação Física, se recusando a praticá-la. Porém é preciso salientar que o fato de não gostarem e se esquivarem dessa modalidade esportiva, pode estar atrelado à questão de não terem motivação por esse esporte, devido ao forte discurso cultural de que futebol é uma atividade “masculina”. Nesse contexto, é plausível considerar que a professora de Matemática percebe as relações de gênero em suas aulas não apenas nas representações dos livros didáticos, mas também através dos discursos de suas próprias alunas e alunos. E ainda faz uma reflexão interessante:

*Engraçado! Como o futebol ainda é visto como coisa de menino!* (Professora de Matemática, 2015)

Através do depoimento da professora, que acabou fugindo um pouco do conteúdo de Matemática para as aulas de Educação Física, é necessário destacar que: “Se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de Educação Física esse processo é, geralmente mais explícito e evidente” (LOURO, 1997, p. 72). Nas atividades físicas também se percebe a heteronormatividade como forma que rege os arranjos de gênero, ao ser determinado que o futebol é uma atividade “masculina” e com apenas um único padrão de masculinidade válido.

A professora foi chamada para retomar a atenção para sua disciplina, Matemática, e dentro da questão maior sobre seu envolvimento com a temática gênero em cursos de formação e materiais didáticos e paradidáticos, foi questionada sobre como observa interesses e rendimentos em relação a essa disciplina da área de Ciências Exatas. A docente declarou, então, perceber que os meninos gostam mais de Matemática do que as meninas.

*[...] eu acho que os meninos gostam mais de matemática do que as meninas[...]é agora eu tenho meninos ótimos e meninas muito boas também!*  
(Professora de Matemática, 2015)

Durante essa parte da entrevista, a professora chegou a demonstrar por expressão facial (pensativa, suspirando) são menos motivadas e interessadas. A partir de tal colocação, a docente coloca à tona a questão da preferência masculina para a Matemática, desvelando o contexto da produção de discursos que expõe a “falta de interesse” das meninas pela disciplina, uma vez que: “O silêncio de grande parte das alunas nas aulas de Matemática e, muitas vezes, o ‘aparente desinteresse’ pela matéria refletem toda uma produção discursiva sobre o que constitui ‘ser uma boa mulher’ e ‘uma boa mãe’” (SOUZA & FONSECA, 2010, p. 134).

A assimilação desses discursos binários de gênero refletem como as masculinidades e feminilidades são moldadas através do discurso da diferença biológica e também da racionalidade cartesiana que organiza o mundo sob a ótica masculina, como afirmam Maria Celeste R. F. de Souza e Maria da Conceição F. R. Fonseca (2010), classificando mulheres e meninas como “naturalmente” incapazes para a matemática, frágeis e com maior aptidão para atividades que requerem mais cuidados do que raciocínio lógico. Portanto, os discursos que contribuem para alegar que interesses e aptidões de determinados conhecimentos são pautados de acordo com o sexo biológico ainda estão presentes na escola, embora sendo questionados. Pelo relato da professora sobre menor interesse das meninas por Matemática, é possível considerar que essas produções discursivas relacionadas ao desinteresse em Ciências Exatas estão presentes nas alunas da professora de Matemática, na Escola Lugar que Eu Resisto.

Entretanto, imediatamente após a essa fala sobre maior desinteresse das meninas pela Matemática, a professora foi categórica ao afirmar que acredita que opções por determinadas disciplinas nada têm relacionado ao gênero ou sexo biológico, seria uma questão de “dom” (palavra que ela enfatizou). Alegou que existem meninos ótimos, mas também meninas muito boas, que é só uma questão de aptidão. Pertinente lembrar que no início de sua entrevista, a professora considerou que há tanto meninas quanto meninos brilhantes em Matemática, e que esse é um fator que modela os agrupamentos entre elas e eles na sala de aula, independente de gênero.

Nesse ponto da entrevista, ela ainda deu seu exemplo pessoal, alegando que se tivesse que optar novamente em alguma carreira, o faria na área de Ciências Exatas. Declarou com convicção que rendimentos e predileções em determinadas áreas do conhecimento é questão de dom e, segundo suas palavras



*Eu acho, eu acho que isso aí vai mais é, de um dom da pessoa, de gostar daquilo. Igual a gente. Eu mesma, se tivesse que optar, eu optaria de novo pela área de exatas, entendeu? Eu acho que isso aí, eu acho que não que eu não sairia bem em outras disciplinas, mas é aquilo que eu gosto mais! É muito individual, não tem nada de sexo não! (Professora de Matemática, 2015)*

Com base nas assertivas feitas pela professora, é possível compreender uma sutil desconstrução de conceitos e ressignificação de posturas acerca das relações de gênero no ambiente escolar. Ainda há o silenciamento das diversas manifestações de ser menina e ser menino nesse cenário. A docente alegou perceber também que, no contexto específico de suas turmas, os meninos têm maior interesse em Matemática do que as meninas, mas crê que tais predileções para as Ciências Exatas não estão atreladas ao gênero ou ao sexo biológico. Ela também não divide suas turmas em grupos distintos de alunas e alunos, explicando que há meninas e meninos brilhantes em sua disciplina. Dessa forma, partindo da análise do relato dessa docente, percebe-se que também ocorre uma desestabilização na forma de enxergar alguns discursos que fixam os arranjos de gênero. Entretanto, seu olhar volta-se ainda para um prisma binário em alguns aspectos, pois não há relatos das diversas maneiras de ser menina e menino que fuja ao modelo heteronormativo no interior da escola.

#### 5.8. O professor de Educação Física: a exceção masculina docente e as organizações de alunas e alunos em suas aulas

O professor da disciplina de Educação Física, sujeito dessa pesquisa de campo, é o único integrante homem e possui 15 anos de exercício na docência, sendo dez anos na Rede Municipal de Juiz de Fora e cinco que lecionou na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Foi o único professor homem para a entrevista de campo, porque a disciplina de Educação Física foi a que obteve mais pesquisas levantadas na revisão bibliográfica por essa dissertação, em um total de 7 (sete) das 18 (dezoito) teses e dissertações contextualizadas nos Anos Finais (6<sup>os</sup> aos 9<sup>os</sup> anos). Também se faz importante avaliar as abordagens de um/a profissional da área, pois

A Educação Física parece ser, também, um palco privilegiado para manifestações de preocupação com relação à sexualidade das crianças. Ainda que tal preocupação esteja presente em todas as situações escolares, talvez ela se torne particularmente explícita numa área que está, constantemente, voltada para o domínio do corpo (LOURO, 1997, p. 74).

Ao desenvolver atividades que envolvem resistência, reflexos, agilidade e força, através dos variados esportes e demais atividades que coordenam a movimentação dos corpos, tal disciplina avalia, observa e corrige alunas e alunos. Louro (1997, p. 75) argumenta que a Educação Física, por corresponder ao aprendizado de práticas competitivas como os esportes, pode reafirmar a representação de o ideal atleta ser um menino ou rapaz, símbolo da masculinidade. Assim, demarcam-se os lugares distintamente ocupados por elas e por eles. Segundo Luciano Corsino (2012, p. 21-22), os processos de hierarquização de gênero nas aulas de Educação Física são estabelecidas pelas relações de poder existentes nesse ambiente por meio de organizações, tratamento de conteúdos e relação entre as/os professoras/es e alunas e alunos. Esses fatores podem operar a favor das diferenças hierarquizadas.

O professor, assim como suas demais colegas da Escola Lugar Que Eu Resisto, demonstrou disponibilidade e interesse em participar. Demonstrou-se um pouco confuso ao ser realizada a primeira pergunta, mas não menos motivado. A princípio, disse ser comum os agrupamentos entre alunas e alunos, ocorrendo então uma organização binária e heteronormativa na ocupação de espaços nas aulas de Educação Física.

*[...] Que tem... o adolescente tem aquele grupinho dele, entendeu? Ou às vezes que tem alguma afinidade. Os meninos têm aquela afinidade de ficar com os meninos, as meninas com as meninas, entendeu? Tem sempre aquele grupinho ali. (Professor de Educação Física, 2015)*

A partir dessa afirmação, é pertinente constatar que alunas e alunos dos 6<sup>os</sup> aos 9<sup>os</sup> anos estabelecem divisões por gênero durante as aulas de Educação Física na Escola Lugar Que Eu Resisto, mas o professor disse observar organizações diferentes durante os recreios, sendo o único entrevistado a relatar sua percepção nas disposições e ocupações de espaços durante esse momento escolar.

*E às vezes há uma afinidade entre menino e menina também, entendeu? Há uma afinidade também. Você pode observar que tem menino que tem afinidade com menina e vice versa, né! Eles ocupam bem o espaço, utilizam bem o espaço, principalmente em recreio, né! Recreio que eles são doidos para sair de sala e para ir na Educação Física, né! (Professor de Educação Física, 2015)*

Com base nesses argumentos do educador, é possível considerar que essas organizações mudam de acordo com o contexto escolar, com os interesses das próprias alunas e alunos. Durante os recreios não há tanta distinção por gênero nas convivências quanto nos

momentos de Educação Física. Mas há a motivação em sair da sala de aula e ocupar um espaço maior.

Ao ser questionado, dentro dessa pergunta mais ampla, se observa uma oposição entre esses grupos distintos. O professor de Educação Física alegou perceber mais rivalidade entre as próprias meninas, que são mais agressivas entre elas, e que tais demonstrações de competição entre alunas vêm sendo observadas por ele em outras escolas por onde passou.

O docente se mostrou em dúvidas ao ser questionado sobre o conhecimento em relação ao PNPM (SPM), argumentando que já ouviu menções ao documento, mas expressou ser de forma vaga.

*É, já ouvi falar, já ouvi falar! Mais em relação a proteção da mulher, né?*  
(Professor de Educação Física, 2015)

Dessa forma, a partir de suas colocações, o docente demonstrou que, em sua trajetória profissional, não teve acesso a informações sobre planos voltados para a temática gênero e ainda apresentou dúvidas com relação ao PNPM, associando-o a um programa voltado para medidas protetivas e de combate violência doméstica (o que também é elemento do plano), argumentando que a cada dia a violência está aumentando em relação às mulheres por parte de seus companheiros homens.

Numa pergunta sobre como/se observa violências sofridas por meninas na escola, desviou o foco dessas e relatou as variadas violências sofridas e cometidas por alunas e alunos por motivos de prováveis usos de drogas ou rivalidades entre gangues. Ao ser direcionado a explicar sobre a violência sofrida pelas alunas especificamente, o professor afirmou achar que é mais tranquila a questão em relação a essas, mas destacou que há uma crescente rivalidade entre as meninas. Enfatizou que a violência ocorre mais entre os meninos.

*Sempre há violência né! Muitas escolas há violência, entendeu?[...] você tinha aluno que quer pegar o outro, assim, a nível de droga, né!* (Professor de Educação Física, 2015)

Ou seja, o profissional de Educação Física até esse momento da entrevista demonstrou perceber e olhar mais sobre as rivalidades masculinas por ocupação de espaços e poder dentro da escola, alegando ainda que há escolas mais agitadas que outras. A questão da violência contra as meninas no ambiente escolar lhe fora novamente questionada e o professor argumentou da seguinte forma:

*É, sempre há, né! Sempre há! Sempre há e sempre vai existir né. Do menino contra a menina, entendeu?[...]E tem menina que enfrenta menino, entendeu?* (Professor de Educação Física, 2015)

Ao reagirem à violência e domínio dos meninos, essas alunas mencionadas pelo docente tentam romper a ótica da agressividade como algo naturalmente masculino e resistem ao papel tradicionalmente imposto às mulheres e meninas de passividade e submissão.

Relatou nunca ter participado de cursos de formação continuada sobre a temática gênero e educação e também não teve essa formação no curso de graduação. Ficou surpreso ao saber que a Secretaria Municipal de Educação já disponibilizou cursos e palestras sobre o tema. O docente também afirmou já ter participado de demais cursos direcionados ao esporte, mas sem expor questões de gênero. Disse ainda que ouviu algo relacionado em canais educativos de televisão, mas não lembrou consistentemente em qual programa e qual abordagem. Mesmo não tendo participado de cursos ou não possuindo formação em sua graduação sobre gênero, alegou que se interessaria em participar de eventos que tratam do assunto.

*Nunca ouvi falar! E tem cursos nessa área? Boa pergunta, né! [...] Nunca ouvi falar desses cursos não. Seria interessante, né!* (Professor de Educação Física, 2015)

Sobre como enxerga os conceitos sobre homens e mulheres retratados nos materiais didáticos e paradidáticos, o professor disse que não utiliza livros didáticos ou apostilas em suas aulas e/ou planejamentos. Enfaticamente alegou (alterando o tom de voz como um protesto) nunca ter recebido nenhum material enquanto professor no exercício da docência de Educação Física. Argumentou que não há materiais didáticos e paradidáticos que tenha chegado a suas mãos para auxílio e orientação de aulas e planejamentos, se queixando que para as demais disciplinas sempre chegam livros, exceto a dele. Disse ainda já ter questionado a direção da escola sobre tal fato. O docente demonstrou se apropriar do momento da entrevista para realizar desabafos sobre contextos de suas aulas e práticas, pois elevava o tom de voz ao reclamar da ausência de livros e manuais para orientação de trabalho e também pela falta de materiais como bolas, a fim de que os conteúdos da disciplina sejam conduzidos com qualidade e seja efetivado o real aprendizado dos esportes.

*Não vem! Pra nós, por exemplo. As outras áreas têm livros porque chega livros pra eles. Pra nós não chega livros! Na Educação Física! [...] A gente luta diariamente! A gente tem uma bola! Uma bola furou, acabou a vida da gente!* (Professor de Educação Física, 2015)

Em relação à sua prática, como percebe as misturas e separações em suas aulas, o professor relatou que os meninos têm dificuldades ainda para aceitar as meninas em determinadas tarefas, como já descrito nesse capítulo (relato da professora de Matemática), destacando o futebol como o esporte onde ocorrem os maiores conflitos. Há, portanto, segregações por parte dos garotos para que suas colegas não participem da mesma atividade esportiva que eles.

*[...] porque os meninos têm dificuldade de aceitar as meninas! Por exemplo, olha, vamos falar do futebol!* (Professor de Educação Física, 2015)

Sob esse prisma, cabe considerar Corsino (2012, p. 79), ao afirmar que várias pesquisas e estudos sobre misturas e separações nas aulas de Educação Física Escolar apontam um contexto de não aceitação, violência e dificuldades de organização. É de suma importância avanços para uma política coeducativa, onde ocorram estratégias e ações para que meninas e meninos não permaneçam apenas misturados no espaço físico da escola, mas com separações de atividades. É passível argumentar que a segregação e discriminação de determinadas práticas e atividades divididas por gênero, principalmente quando se coloca em destaque a resistência, a agilidade e a força, mostram, segundo Corsino (2012, p. 38), como o corpo é uma construção que sofre influências e estabelece as relações de gênero. Nesse sentido, a análise das construções dos corpos é fundamental para corroborar para a Educação Física Escolar Coeducativa.

O professor continuou a discorrer sobre a participação e inserção das meninas nos mesmos esportes que os meninos, alegando perceber alunas com habilidades e que gostam de jogar futebol. Ele lamentou sobre a falta de apoio do estado e município para com o futebol feminino, pois muitas meninas se espelham em jogadoras e precisam de incentivo. O docente de Educação Física se mostrou muito motivado nessa parte da entrevista, defendendo o incentivo de esportes para meninas, relatando que o futsal ainda tem um pouco mais força que o futebol de campo para as meninas. Citou o JEMG (Jogos Escolares de Minas Gerais) como um exemplo de evento estudantil que ainda abarca o futsal para meninas. Mesmo dando exemplos de esportes que separam times de acordo com o gênero, enfatizou que existem meninas com habilidades no esporte que gostam de jogar com os meninos e que incentiva essa prática. Ele ainda citou alguns exemplos (dois apenas na Escola Lugar Que Eu Resisto) de alunas que normalmente jogam com seus colegas.

*Tem que incentivar! Eu tenho que incentivar! Eu vejo que ela tem habilidade, eu procuro priorizar: não, ela vai jogar! Que ela sabe jogar! Às*

*vezes, aí eu até desafio ele: ó, talvez ela até joga melhor que algum menino aí! Aí eles começam a aceitar, entendeu? [...] Aqui tem uma menina ali, mas não sei se você tem tempo de ver! Porque a menina joga, a menina sabe jogar! São duas: uma acho que no 7 M3 ou M2. Ah, lá tem no 9M2 que joga, entendeu? (Professor de Educação Física, 2015)*

Ainda que seja uma minoria, as duas meninas citadas pelo professor retratam uma subversão aos modelos culturais impostos a mulheres e homens na sociedade. E essas sutis formas de subversão aos tradicionais arranjos do que é concebido como masculino e feminino representam ressignificações de normas culturalmente hierarquizadas, mas também retratam fortes discrepâncias nas relações de gênero no contexto das aulas de Educação Física. Ainda há constituído o *jogo* das relações de poder que, como argumenta Corsino (2012, p. 82), produzem efeitos que acarretam conflitos nas aulas, transformando essas em um *jogo de resistências e aceitação* (já explanado neste capítulo), submetendo determinada habilidade a categoria de um discurso de quem a possui e quem não a deve possuir. Portanto, a resistência em aceitar meninas no futebol, torna o aprendizado desse esporte um território deles. Mesmo com as tentativas de mediação do professor em colocar as meninas para ocuparem esse território, a aceitação ou não delas, ainda quando essas comprovam habilidade no esporte, é uma apropriação discursiva que abrange relações de poder sobre o que é determinado como masculino e o que é feminino, revelando uma assimetria nas relações de gênero, construída culturalmente e refletida no interior da escola.

Nesse relato sobre a participação de meninas e meninos em mesmos times de futebol durante suas aulas, o docente demonstrou muita empolgação, pois demonstrou acreditar que a separação nesse esporte não pode ocorrer se o aluno ou aluna tem apreço e habilidade. Ele acredita que as meninas que jogam futebol com meninos servem de inspiração para outras colegas. Nessa fase do relato, o professor citou as meninas e meninos que não gostam de futebol, preferindo o jogo de queimada, que participam juntos, sem a divisão de gênero. Sob essa premissa, é plausível apontar que

[...] há necessidade de que professoras e professores considerem novas formas de organização nas aulas de Educação Física, tomando os cuidados necessários para que as relações desiguais de gênero não sejam produzidas e potencializadas. Tais objetivos poderão ser atingidos a partir da elaboração de diferentes estratégias, considerando-se as formas de organização dos (as) alunos (as), de modo que as *misturas* sejam oferecidas como uma das possibilidades de procedimento didático (CORSINO, 2012, p. 88).

A partir da fala do professor, é possível constatar que o educador físico volta, modestamente, seu olhar para as relações desiguais entre meninas e meninos que ocorrem no

contexto de suas aulas e como tais relações ainda são fortemente regidas por padrões impostos sobre a sexualidade e a constituição de corpos binarizados. Porém, suas aulas ainda estão pautadas em modelos que definem e separam por gênero. As aulas de Educação Física da Escola Lugar Que Eu Resisto apresenta separações, hierarquizações de espaços e atividades majoritariamente dominados pelos meninos, mas também resistências e questionamentos acerca dessas configurações. Assim como ocorre nos cenários escolares das pesquisas de Presta (UNICAMP, 2006), Dornelles (UFRGS, 2007), Mello (UNINOVE, 2011), Corsino (UNIFESP, 2011), Uchoga (UNICAMP, 2012), Jaco (UNICAMP, 2012) e Ramos (UNIVERSO, 2012).

Mesmo com um longo caminho a percorrer para uma Educação Física Escolar Coeducativa que, como indica Corsino (2012, p. 38), promoveria um debate sobre o que é conhecido como masculino e como feminino, percebendo que há diferentes masculinos e diferentes femininos a serem valorizados, o professor questiona os mecanismos que separam alunas e alunos nas atividades esportivas. Esse fato historicamente ocorreu e ocorre nas aulas de Educação Física, pois suas aulas ainda abarcam as separações por gênero. Nesse contexto, vale considerar novamente o pesquisador (CORSINO, 2012, p. 38), ao abordar que, mesmo não generalizando, a Educação Física Escolar ainda é marcada historicamente pela separação de meninas e meninos.

## **6 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE O II PNPM E A SALA DE AULA**

Analisando as falas e pontos de vista das cinco professoras entrevistadas, a partir de suas práticas, é possível constatar que os arranjos e organizações entre alunos e alunas ocorrem de formas variadas, de acordo com as disciplinas e docentes. Nos relatos das professoras de Língua Portuguesa, Geografia e Matemática, respectivamente, não há separação clara de meninas e meninos nos espaços da escola e desenvolvimento das atividades. Porém, a docente de Matemática apontou perceber que meninos gostam mais das aulas de Matemática que meninas, em determinados momentos.

Enquanto nas aulas das três professoras alunas e alunos não se separam por gênero para fazerem atividades, mas sim por afinidades e interesses, nas aulas do professor de Educação Física tal fato não ocorre. Neste caso, é nítida a distinção por sexo/gênero, com a existência de uma competição entre elas e eles, mesmo com a mediação do docente para a não separação de meninas e meninos nas partidas de futebol e nos jogos de queimada. O mesmo se observa nas aulas da professora de Ciências, partindo de seu próprio relato, de que alunas e alunos se subdividem em dois grupos delas e dois grupos deles e que, muitas vezes, as alunas não gostam de sentar com os meninos. Já a professora de Geografia não relatou diretamente quais arranjos determinam as divisões, ocupações dos espaços escolares e desenvolvimentos das atividades. Segundo suas percepções, tais organizações variam de turma para turma, sendo que o gênero não seria fator determinante dessas configurações em suas aulas.

A diferença de faixa etária existente dos 6<sup>os</sup> aos 9<sup>os</sup> anos poderia representar um elemento pontual para os arranjos, afinidades e agrupamentos entre alunas e alunos na escola investigada. Porém, comparando o relato do professor de Educação Física, que afirmou haver



divisões e rivalidades por conta do futebol, com os relatos das professoras de Geografia, Língua Portuguesa e Matemática, que alegaram não haver distinção dos espaços nas salas nem distinção por desenvolvimentos de atividades, é pertinente considerar que essa diferença etária entre os segmentos não configura o único fator que acarreta as variações de arranjos entre alunas e alunos dessa etapa de ensino. É preciso endossar que o docente de Educação Física leciona sua disciplina para todas as turmas dos 6<sup>os</sup> aos 9<sup>os</sup> anos, e as professoras de Geografia, Língua Portuguesa e Matemática atuam também com turmas de 7<sup>os</sup> e 9<sup>os</sup> anos. A docente de Matemática ainda expôs que em um determinado momento de sua aula, suas alunas e alunos descreveram as rivalidades e resistências dos meninos em relação a participação das meninas no futebol durante as aulas de Educação Física. Rivalidades e resistências essas que a mesma afirmou não haver em suas aulas, como percebia ocorrer há alguns anos atrás. Assim, pelas falas das professoras, com os arranjos que ocorrem em suas aulas, aonde já não há separações e distinções acentuadas em razão de gênero, e comparando com as aulas de Educação Física, cabe considerar que misturar apenas não adianta, sem a perspectiva da coeducação.

Sendo assim, torna-se urgente que a escola repense e desconstrua muitas práticas, pois como assevera Auad (2003, p. 138), mesmo não sendo a única instância de socialização, a escola, sem reflexão pedagógica, apenas mistura meninas e meninos em seu interior, administrando as posições assimétricas e polarizadas de gênero. Essa reflexão pedagógica deve ser construída a partir de subsídios oferecidos às instituições educacionais, como políticas públicas, programas e projetos que atuem diretamente na formação de professoras e professores e na elaboração e distribuição de materiais didáticos e paradidáticos. Tais subsídios poderiam se consolidar em políticas públicas a partir do que está proposto no PNPM.

Através das entrevistas, dos objetivos, metas, prioridades e planos de ação contidos na segunda revisão desse importante Plano Nacional, foi possível perceber quais aproximações e distanciamentos há entre ele e a sala de aula, bem como conhecer como o grupo de professoras percebe as relações de gênero em suas aulas e disciplinas, a partir dos discursos, vivências e relações entre suas alunas e seus alunos. Nesse contexto, são estruturadas informações obtidas através dos relatos das docentes e dos prescritos no II PNPM (SPM, 2008), descritas nas próximas linhas. Em relação ao objetivo geral do Plano, fica destacado como importante mecanismo para o combate às desigualdades de gênero:

Contribuir para a redução da desigualdade de gênero e para o enfrentamento do preconceito e da discriminação de gênero étnico-racial, religiosa, geracional, por orientação sexual e identidade de gênero, por meio da formação de gestores/as, profissionais da educação e estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, SPM, II PNPM, 2008, p. 61).

Tal documento possui também como uma das prioridades (II PNPM, SPM, p. 62) a promoção da formação inicial e continuada de todas/os as/os profissionais da educação para o trabalho relacionado à igualdade de gênero, raça/etnia e diversidades, assim como um dos planos de ação<sup>23</sup> destaca a formação continuada dessas/es profissionais. Ou seja, o PNPM reitera em objetivos, prioridades e planos de ação a fundamental importância de cursos de formação inicial e continuada de professoras/es e demais educadoras/es para o trabalho sobre as relações de gênero, sempre interseccionalizadas com as categorias raça/etnia, geração, orientação sexual e em condições de deficiência.

No entanto, com base nos relatos das professoras, constata-se haver hiatos na promoção da formação continuada para as/os profissionais da educação, pois as mesmas afirmaram que nunca participaram de cursos sobre a temática, reclamando da pouca oferta de horários e divulgação de cursos, palestras e oficinas que abordem questões de gênero e educação.

É possível perceber aí um distanciamento entre o II PNPM e a sala de aula, pois o que está pautado nesse documento sobre cursos de formação continuada sobre a temática gênero não reverberou em programas e projetos para esse grupo específico de docentes dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Deve-se considerar não apenas a escassez de cursos que deveriam ser ofertados e/ou falhas nas divulgações desses, mas também a falta de tempo das professoras devido a extensas jornadas de trabalho, como foi mencionado por duas entrevistadas. Importante salientar ainda que todas as professoras da entrevista demonstraram interesse em participar de cursos e julgaram ser importante a abordagem da discussão de gênero, mas possuem mais de um turno de trabalho, acumulando dois cargos. Com maiores jornadas de trabalho, menores são as disponibilidades para investir e participar de cursos de formação continuada, palestras e seminários, mesmo sendo eventos promovidos e organizados pelo poder público, não onerando em taxas de pagamento para participações.

Sobre ofertas de cursos na área de gênero, cabe destacar que o tema tem gerado polêmicas, culminando com a supressão dos termos igualdade racial, de gênero e orientação sexual do PNE 2014-2024 (Lei 13.005/2014), orquestrado por setores políticos extremamente

---

<sup>23</sup> II PNPM, SPM, plano de ação 2.1.1, p. 63.

conservadores e fundamentalistas religiosos. Observa-se ainda que, no município de Juiz de Fora, entre os anos de 2012-2014, qualquer abordagem e discussão em seminários e cursos para educadoras/es sobre as relações de gênero não foram promovidas, retornando no segundo semestre de 2015, através do evento “Diversidade: avançar é preciso”, cujas oficinas e palestra de abertura apontaram para os desafios em combater toda forma de discriminação às categorias minoritárias em direitos, incluindo preconceitos por gênero, orientação sexual e identidade de gênero, interseccionalizado com raça/etnia, geração, classe e condição de deficiência. Ainda no ano de 2015, houve a III Conferência Municipal de Políticas para as Mulheres (III CMPM)<sup>24</sup>, ocorrida em agosto, cujas discussões estavam inseridas na revisão dos eixos para as Conferências Estadual e Nacional de Políticas para as Mulheres, elegendo delegadas para os debates em nível estadual.

Nesse cenário, observa-se outro distanciamento entre o que está delineado como prioridade no II PNPM (SPM, 2008) e o que está chegando até as professoras, pois o Plano expõe “estimular a produção e difusão de conhecimentos sobre gênero, identidade de gênero, orientação sexual e raça/etnia em todos os níveis de ensino [...]” (II PNPM, SPM, 2008). Segundo as professoras, elas nunca participaram de nenhum curso de formação continuada sobre a temática, mesmo em período anterior a 2014, com a retirada dos termos gênero e orientação sexual do PNE 2014-2024 (BRASIL, Lei 13.005/2014), queixando-se também da pouca divulgação e variadas possibilidades de dias e horários para atender a todas.

Importante salientar que a formação inicial e continuada de professoras e professores é fator imprescindível para que as discussões de gênero sejam questionadas e refletidas. Essa formação deve se construir com disciplinas nos cursos de formação inicial

Tendo em vista, capacitar agentes da educação para a democracia para implementar práticas educativas que considerem essa abordagem na escola. Tais disciplinas possibilitem o debate crítico sobre concepções distorcidas e padronizadas dos seres humanos, construídas ao longo da história. (MUNCK, 2016, p. 15)

Outro ponto importante da entrevista a ser contextualizado com o II PNPM (SPM, 2008) é a referência aos materiais didáticos e paradidáticos. Elementos imprescindíveis ao trabalho pedagógico, esses materiais sempre reproduziram os tradicionais e hierarquizados arranjos de gênero, por isso, algumas ações estabelecidas no II PNPM (SPM, 2008) referem-se a: “Elaborar e distribuir materiais didáticos referentes a gênero, raça, etnia, orientação sexual e direitos humanos” (II PNPM, SPM, 2008, p. 64). O Plano Nacional ainda discorre

---

<sup>24</sup> Resolução 01/2015. Prefeitura de Juiz de Fora. Diário Oficial Eletrônico do Município de Juiz de Fora. Atos do Governo do Poder Executivo. [www.pjf.mg.gov.br/e\\_atos/e\\_atos](http://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos)

sobre: “Aprimorar a avaliação do livro didático em relação a gênero, raça, etnia, orientação sexual e direitos humanos” (II PNPM, SPM, 2008, p. 64) Ou seja, tal documento aponta caminhos para a reestruturação desses materiais como mecanismo a fomentar uma educação coeducativa, onde as representações de mulheres e meninas não seriam apenas pautadas nas funções do universo privado (doméstico), mas em funções do universo público e remunerado junto com os homens e meninos, sendo que esses também fossem representados nas divisões de tarefas do universo doméstico e em profissões diversas, incluindo aquelas que são culturalmente reconhecidas como femininas.

Em relação aos materiais didáticos, é pertinente destacar as considerações que alguns guias de livros didáticos do Plano Nacional de Livro Didático- PNLD, apresentaram no ano de 2011, quando ainda estava em vigência o II PNPM. No Guia de livros didáticos de Língua Portuguesa (PNLD, 2011, p. 13) está determinado que todas as coleções que veicularem estereótipos de preconceitos de cunho étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, entre outros serão excluídas do PNLD. Ainda no Guia de livros didáticos de Geografia (PNLD, 2011) estão traçados como princípios para o ensino de Geografia de qualidade “Permitir a discussão e a crítica, estimulando atitudes para o exercício da Democracia”. (PNLD, 2011, p. 9).

Também é fundamental mencionar o guia de Ciências (PNLD, 2011), que traz uma interrogação sobre um dos itens de ética e cidadania a seguinte questão

A coleção respeita a diversidade econômico-social, cultural, étnico-racial, de gênero, religiosa ou qualquer outra forma de manifestação individual e coletiva, evitando estereótipos e associações que depreciem determinados grupos ou que desvalorizem a contribuição dos diferentes segmentos da sociedade? (PNLD, 2011, p. 21)

É possível argumentar que o Plano Nacional de Livros Didáticos- PNLD 2011 aborda a importância desses materiais pedagógicos como elementos para traçar uma educação que desconstrua toda forma de violência e discriminação contra as categorias sociais, viabilizando um espaço escolar pautado na criticidade, cidadania, democracia e respeito.

Porém, mesmo com as proposições para efetivar mudanças nos materiais didáticos e paradidáticos no que tange aos modelos distintos de gênero culturalmente representados, registrados no II PNPM (SPM, 2008) e nos Guias de livros didáticos de Língua Portuguesa, Ciências e Geografia do PNLD 2011, as professoras afirmaram observar poucas alterações nos livros e ausência de materiais de apoio sobre a questão. Duas professoras, de Língua Portuguesa e Geografia, respectivamente, disseram observar ausências de mulheres em

materiais de História e Ciências, pois muito embora não sejam suas disciplinas, elas têm acesso também aos livros de tais matérias. A professora de Língua Portuguesa relatou também presença de textos clássicos da Literatura no livro por ela trabalhado que apresentam distintamente qual a função das mulheres e dos homens. Da mesma forma, a docente de Geografia destacou pouca alteração no livro de Geografia, afirmando que as abordagens desse material em relação ao mercado de trabalho globalizado apontam timidamente informações sobre o ingresso das mulheres nesse cenário, bem como a dupla jornada de trabalho enfrentada por elas. Entretanto, não afirmou que as mulheres estão mais inseridas no trabalho remunerado fora do lar e/ou que sofrem com menores remunerações e maiores dificuldades em ingressar no universo do trabalho assalariado.

O professor de Educação Física argumentou em tom de protesto nunca ter recebido qualquer material didático e paradidático em sua trajetória docente para trabalhar gênero em suas aulas com seus alunos e suas alunas, desconhecendo que propostas para as desconstruções dos tradicionais modelos de mulheres e homens estão contidos no II PNPM (SPM, 2008), através de prioridades e ações. Enquanto sua colega da disciplina de Matemática, apontou observar em enunciados de operações e equações o número de meninas e o número de meninos em determinados problemas, como o total/quantidade de alunas e alunos nos contextos expostos nesses exercícios. A mesma professora explicou ainda que no livro didático por ela utilizado, alguns exemplos pautam-se na tradicional divisão por sexo biológico (ao dar o exemplo de um problema que interrogava sobre o número de meninos que jogavam futebol e o número de meninas que jogavam vôlei, no contexto apresentado pelo livro). A professora de Ciências argumentou mais sobre o aspecto da sexualidade biológica, em assuntos como reprodução humana, doenças sexualmente transmissíveis (DST) e métodos preventivos. Por sua disciplina ser da área Biológica, a docente centra-se mais nas questões voltadas para o viés fisiológico e da saúde do que para o social ao argumentar sobre os materiais que utiliza.

Aí está outro ponto que distancia as propostas do II PNPM (SPM, 2008) e as falas e experiências das professoras. Através do que foi relatado por elas, embora com observações diferentes, é possível perceber que os livros didáticos adotados pela escola investigada não apresentam significativas reformulações no que diz respeito aos modelos tradicionais de gênero, com outras e diversas representações para além do binarismo e da heteronormatividade. Para discorrer mais a respeito sobre os materiais didáticos e paradidáticos, seria pertinente uma análise profunda desses recursos pedagógicos. O que se realizou nesta dissertação foi um estudo do II PNPM e seus reflexos na sala de aula, partindo das falas das

professoras. Portanto, foi tomando como base essas falas, que apontam as poucas alterações que os materiais utilizados por essas docentes sofreram, vide as entrevistas das professoras de Ciências, de Português, de Matemática e de Educação Física.

Em relação ainda aos materiais didáticos e paradidáticos, podemos atrelar as ações do II PNPM (SPM, 2008) com a proposta de coeducação defendida por Auad (2006), argumentando que esses materiais precisam servir como mecanismos de desconstrução de preconceitos que acometem principalmente mulheres e meninas, mas também homens e meninos, além de outros sujeitos percebidos socialmente no campo feminino do gênero, não enquadrados na valorizada concepção polarizada, como é o caso, por exemplo, de travestis, transexuais e outras/os. Dessa forma, é necessária

[...] a reflexão sobre as imagens de mulheres, meninas, meninos e homens veiculadas nos livros didáticos pode contribuir para uma educação igualitária. Há de se fazer uma análise dos livros já em circulação. Além disso, é importante criar obras com uma divisão igualitária das personagens masculinas e femininas (AUAD, 2006, p. 84).

Outro ponto analisado, articulando os reflexos do II PNPM (SPM, 2008) e a sala de aula, foram os relatos sobre as variadas formas de convivência, ocupação de espaços, parceria, divisão e conflitos entre os meninos e as meninas. O docente de Educação Física descreveu a resistência dos meninos que, ao aceitar ou não suas colegas na atividade de futebol, tomam atitudes de discriminação com as alunas, configurando um contexto de separações que indicam formas de violência dos meninos para com as meninas e, mesmo com as tentativas do professor em combatê-las, estão arraigadas aos tradicionais arranjos de gênero que regem um discurso com ênfase no biológico, classificando força, reflexo e agilidade como aptidões masculinas. Um cenário de separações e divisões também ocorre nas aulas de Ciências da escola campo da pesquisa, pois a professora dessa disciplina destacou dois grupos distintos formados de acordo com o gênero e a não aceitação de parcerias das meninas com os meninos, sob a alegação delas de que eles “são muito chatos”.

Pode-se considerar que a discriminação sofrida pelas meninas nas aulas de Educação Física, embora com algumas subversões e reações, e as divisões e não parcerias entre meninas e meninos nas aulas de Ciências, implicam uma necessidade de que o que está disposto no capítulo sobre educação do II PNPM (SPM, 2008), oriente programas e projetos pedagógicos que efetivamente cheguem até as professoras, pois aí apresenta outro distanciamento entre esse Plano Nacional e a sala de aula. Uma das prioridades estabelecidas no II PNPM (SPM, 2008, p. 62) refere-se à promoção de medidas educacionais para enfrentar todas as formas de

violência contra as mulheres, enfocando em questões étnico-raciais, geracionais e de orientação sexual. Assim, os cursos de formação continuada devem ser direcionados as demandas do gênero com as demais categorias, a fim de possibilitar um trabalho pedagógico que efetivamente desconstrua espaços de reprodução de discriminações e abra caminhos para a escola coeducativa e para a democracia.

Com base nos pressupostos do II PNPM (SPM, 2008) é necessário considerar uma educação pela igualdade de gênero contextualizada em dimensões raça/etnia, orientação sexual, condição de deficiência, geração, classe. É pertinente, então, com embasamento em Castro (2005, p. 8), discutir sobre a necessidade de estimular e ampliar debates na escola sobre perspectivas políticas e programas pedagógicos, considerando todas as crianças e jovens, sua diversidade e as desigualdades sofridas segundo raça, gênero, classe e outras dimensões (geração, região, condição de deficiência).

As docentes de Língua Portuguesa e Geografia alegaram não haver divisões de espaços e/ou agrupamentos por gênero em suas aulas, coexistindo parcerias na execução de tarefas e atividades entre alunas e alunos, bem como disseram que os desenvolvimentos de aprendizagens e potencialidades independem do gênero em suas disciplinas. Em contrapartida, a professora de Matemática, que também afirmou não haver agrupamentos pelo critério de gênero e sim de afinidades e motivações nos conteúdos, mencionou perceber menor interesse entre as meninas para com sua disciplina. Podemos destacar que nas três matérias das docentes acima citadas, as organizações de espaços, de parcerias e execução de atividades não são ditadas por parâmetros de gênero, não havendo também, segundo suas percepções, hierarquizações tanto no desempenho quanto no desenvolvimento da aprendizagem entre suas alunas e alunos, exceto a demonstração de pouco interesse em Matemática por parte das alunas.

Está exposto nos objetivos, prioridades, metas e planos de ação do II PNPM (SPM, 2008) que reformulações nos materiais didáticos e paradidáticos, cursos de formação continuada para profissionais da educação e apoio a pesquisas em graduação e pós-graduação devem estar em consonância com tais dimensões. Foi observado, ainda, através das entrevistas, um silenciamento quanto às variadas formas de masculinidades e feminilidades, bem como questões relacionadas raça/etnia, a alunas/os com deficiências e possíveis (ou não) preconceito de classe, o que indica mais um distanciamento entre o que está traçado no II PNPM (SPM, 2008) e a sala de aula.

As aproximações observadas entre o que está proposto no II PNPM (SPM, 2008) sobre combate à desigualdade de gênero e as ações das professoras na sala de aula, estão

relacionadas a exceções dentro dos contextos que se distanciam. Assim, é possível perceber, ainda que tímido, mas não menos importante, o relato sobre as aulas de Ciências, no que tange a utilização de livros e materiais de apoio para o trabalho voltado à saúde e direitos sexuais e reprodutivos, as considerações da professora de Geografia sobre como aborda as jornadas de trabalho das mulheres em suas aulas e as percepções dessa docente e da docente de Língua Portuguesa sobre a ausência de mulheres nos livros de Ciências e os textos clássicos reproduzidos nos livros Português adotados pela escola.

Outro ponto compreendido como uma aproximação entre o que está proposto no II PNPM (SPM, 2008) e a sala de aula é a diminuição das divisões entre meninos e meninas nos espaços da sala de aula e desenvolvimento de tarefas de três disciplinas da escola investigada. Deve-se considerar que, mesmo sob uma lógica polarizada de gênero e com ausências de cursos de formação continuada sobre a temática, estão surgindo outras organizações desses modelos, como exemplos as aulas de Língua Portuguesa, Geografia e Matemática.

Foi pensada a possibilidade de uma entrevista formativa com as docentes da Escola Lugar Que Eu Resisto. Entretanto, mesmo desconstruindo alguns conceitos dos tradicionais arranjos de gênero, essas professoras mantêm um discurso voltado para o prisma da heteronormatividade e dos binarismos de gênero. Elas também se encontraram assoberbadas com a reposição de uma longa greve de três meses no segundo semestre letivo de 2015 e janeiro de 2016. Como essa entrevista demandaria tempo para debates, leituras sobre o PNPM e reflexões das práticas docentes, tal possibilidade pode ser um mote para novas pesquisas sobre a temática.

Assim, a partir de contundentes distanciamentos e de algumas poucas, mas significativas aproximações entre o que está proposto no capítulo sobre Educação do PNPM e a sala de aula, representadas aqui nas cinco professoras de uma escola da rede municipal de Juiz de Fora/MG, é pertinente que futuras pesquisas voltem o olhar para os demais cenários escolares, outras etapas de ensino e também trabalhos que busquem encontrar a (s) causa (s) desse hiato entre os Planos Nacionais e a escola. Então, boas perguntas são ótimas conclusões de um aprofundamento de análise: até onde há resistências e enfrentamentos aos discursos e práticas de discriminação no cenário escolar? Nos anos subsequentes à conclusão dessa dissertação, os cursos de formação profissional continuada na temática gênero passaram ou não a ser amplamente implantados, divulgados e oferecidos ao magistério da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora? Em um contexto político de ameaças aos direitos humanos de todos os grupos de mulheres e meninas, quais possibilidades de se caminhar na contramão do retrocesso para desenvolver uma escola coeducativa?



É necessário, portanto, descobrir quais mecanismos viabilizam aproximações e desestabilizam os modelos binarizados e assimétricos de gênero, visto que o propósito dessa dissertação não é apontar com exatidão todas as causas desses distanciamentos e aproximações, mas sim expô-los, descrevê-los, e suscitar outras interrogações e pesquisas a partir dos dados analisados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Alinhada às perspectivas feministas igualitarista e interseccional, essa dissertação abordou os reflexos do II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (II PNPM, SPM, 2008) na sala de aula, através das falas de um grupo de professoras dos 6<sup>os</sup> aos 9<sup>os</sup> anos do Ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora/MG. Ao mirar em tais reflexos, foram observadas sutis aproximações, mas muitos distanciamentos ainda entre os elementos do II PNPM e esse espaço, pois a escola ainda é um cenário que reproduz o modelo hegemônico, heteronormativo e hierarquizado de gênero.

Entretanto, como assevera Munck (2016, p. 2) a apropriação do saber sobre a temática gênero na formação docente é um mote para questionamentos e mudanças de visões padronizadas sobre os sujeitos que reforçam desigualdades. E que a multiplicação desses saberes pode desestruturar o que é imposto como natural sobre feminilidades e masculinidades, possibilitando, então, que a educação seja um relevante fator de desestabilização dessa ótica hierarquizada e heteronormativa. Por isso a dissertação que aqui se teceu voltou seu olhar para as falas docentes, que ao narrarem suas trajetórias, apontaram empecilhos para suas formações continuadas sobre as questões de gênero. Essas falas endossam o quanto é urgente a materialização das prioridades traçadas no II PNPM em programas e políticas públicas, afim de que a escola realmente galgue passos para a coeducação.

Ao partir para as entrevistas com as professoras, no ano de 2015, é importante considerar também o cenário de retrocesso que se configurou e que ainda persiste, no que tange aos avanços para implantação de tal temática na educação. Como argumenta Moreira (2016, p. 84), estamos assistindo uma crise política do Estado, com constantes agressões a

laicidade por forças conservadoras e religiosas fundamentalistas, e essas forças vêm interferindo veementemente de forma opositora a uma educação voltada para o combate a toda forma de violência por gênero e orientação sexual, visto a retirada de tais termos do PNE 2014-2024. Assim, se no período que o II PNPM (SPM, 2008) foi apresentado já se enfrentava impasses para que a temática gênero ganhasse relevância nas salas de aula, a partir das discussões sobre a retirada de tais termos nos planos municipais, estaduais e nacional de educação o cenário de retrocesso acentuou-se durante os anos de 2014 e 2015.

Nesse contexto, por meio dos seus objetivos traçados e alcançados, essa dissertação pode e deve ser um instrumento para estudar e debater tal cenário. Assim, pautando-se em tais objetivos, é pertinente explicar as seguintes conclusões a respeito do observado nessa pesquisa. Primeiro, foi possível conhecer, através da história de importantes Conferências Internacionais e Nacionais, a relevância que tiveram para a elaboração do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, reconhecendo as participações dos Movimentos Feministas com protagonismo nesse contexto. A análise desse importante Plano Nacional também apontou que o mesmo pode ser mecanismo para o desenvolvimento de ações que contribuam para o processo de coeducação, pois em seus objetivos, prioridades e ações estão descritas possibilidades para uma educação onde não haja distinção de aprendizados, tarefas e funções que seguem os modelos binarizados e assimétricos de gênero.

Cabe ressaltar também que essa dissertação realizou levantamento bibliográfico de outras pesquisas tecidas na área da educação voltadas para a temática gênero e as relações nos espaços escolares, a fim de conhecer quais pontos em comum há entre as pesquisas levantadas e essa dissertação. Considerando um período de 10 (dez) a 11 (onze) anos- 2004-2014 (inclui 2015, ano em que foram realizadas as entrevistas), além dos diferentes locais em que foram desenvolvidas, as demais pesquisas e a dissertação aqui desenvolvida apresentaram pontos em comum, ao apontarem que ainda ocorrem divisões de atividades e espaços nas aulas de Educação Física, nos discursos pautados na heteronormatividade, na biologia e nos modelos culturais impostos de gênero, mas também há resistências de alguns grupos de meninas que tentam burlar os padrões impostos. Há que ressaltar que nesse período também ocorreu a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres I CNPM (2004), confluindo na elaboração do PNPM e em encontros subsequentes para avaliações dos pontos desse Plano Nacional. Portanto, faz-se necessário indagar como que os pressupostos sobre educação contidos no PNPM chegaram ou não às escolas, através da consolidação de políticas e programas voltadas a efetivação de uma educação não sexista, não racista, não homofóbica, não lesbofóbica, considerando que nas pesquisas levantadas por essa dissertação e na mesma,

ainda há forte manutenção dos modelos binarizados de gênero através do que foi analisado pelas pesquisadoras e pesquisadores dessas teses e dissertações.

Assim, conhecendo os pontos em comum entre a dissertação aqui apresentada e outras pesquisas desenvolvidas nesse período do início dos anos 2000, foi possível também perceber significativos distanciamentos e algumas aproximações entre o II PNPM (SPM, 2008) e a sala de aula. Como as observações das professoras entrevistadas sobre os livros didáticos, que também configuram um reflexo desse Plano Nacional na sala de aula. Ao relatarem ausências do protagonismo de mulheres nos livros de Ciências e História, além de textos de Literatura que ainda retratam os tradicionais modelos de homens e mulheres, essas docentes apontam que avaliações e alterações não estão sendo efetivamente realizadas nesses materiais utilizados pela escola investigada. Embora o PNLD 2011 direcione, como foi explanado nessa pesquisa, orientações para que os livros didáticos constem debates e visibilidades sobre as questões de gênero e orientação sexual, a fim de combater discriminações, o que as professoras argumentaram sobre os livros adotados pela escola, apontam que ainda há muito que mudar em relação a esses conceitos.

Outro significativo distanciamento entre esse Plano Nacional e a sala de aula são as poucas divulgações e ofertas de cursos de formação continuada, conferências, seminários e palestras para o combate a toda forma de discriminação. Há também o fato de que as professoras mantêm uma visão heteronormativa de gênero, silenciando sobre as variadas formas de ser menina e menino no cenário escolar em que atuam, revelando o quão importantes são cursos de formação continuada que abordem questões sobre gênero, orientação sexual e identidade de gênero e suas correlações com raça/etnia, classe e geração.

As aproximações entre o que anuncia as políticas públicas e a sala de aula, no relato das professoras dessa pesquisa, são percebidas dentro dos contextos que distanciam. Assim, mesmo com carência de cursos de formação continuada sobre questões voltadas para o debate da igualdade de gênero, igualdade racial, geracional, de orientação sexual e identidade de gênero, as docentes, ainda com percepções binarizadas, já demonstraram alguns discursos de desconstrução de conceitos tradicionais que regem e impõem as relações entre mulheres e homens. Foi o caso dos relatos de três professoras que observaram algumas situações postas e/ou silenciadas nos livros didáticos, como a ausência de mulheres nos livros de Ciências. Quanto ao material dessa disciplina, as abordagens sobre saúde sexual, combate às DST e prevenções de gravidez são explanadas nos livros, segundo a docente de Ciências, bem como o material paradidático que a escola possui sobre educação sexual, representando também uma aproximação entre a sala de aula e o II PNPM (SPM, 2008, p. 64), visto que no capítulo

sobre Educação desse importante plano é apontada como uma das ações a elaboração de materiais que discorrem sobre essa questão.

É preciso destacar que entre 2012 a 2015 não foram disponibilizados cursos e palestras sobre a temática gênero na formação continuada para professoras e professores da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. No ano de 2015, em agosto, foi realizada a III Conferência Municipal de Políticas para as Mulheres (III CPM) e no mês de novembro do mesmo ano, foi oferecido um momento para discussões e debates sobre gênero, através do Seminário “Diversidade: avançar é preciso”, como já mencionado anteriormente nessa pesquisa. Porém, foram apenas esses dois momentos de maior relevância para discussões acerca do assunto.

Então, há de se constatar que, enquanto o PNPM (BRASIL, SPM) caminha em uma direção que aponta pressupostos para o combate as assimetrias de gênero, o município de Juiz de Fora, apresentando reflexos de uma situação do âmbito nacional, caminhou para a direção oposta nesses últimos três anos (2012-2015), ao não promover e/ou divulgar amplamente debates sobre tal questão nas pautas educacionais e políticas. Nesse cenário de retrocesso, que teima em inviabilizar a efetivação da pauta de gênero na educação, é pertinente considerar Munck (2016, p. 5) ao discorrer que, mesmo o Estado possuindo a laicidade, esse fator não impede que posições fundamentalistas religiosas deixem de tomar decisões políticas.

Também dentro desse cenário, como força oposta ao cenário de repressão, a importância de manifestações e presenças dos feminismos igualitarista e interseccional, cujos conceitos, embasados em Crenshaw (2002), Castro (2005), Hirata (2014) e Auad (2002-2003), estão presentes nas elaborações de políticas públicas e Planos Nacionais existentes, que vão se tecendo a partir do ciclo de políticas de Ball (1994, apud Mainardes, 2006). Por meio de ações feministas, há de se considerar o que afirma Mary G. Castro (2005, p. 10) sobre a visibilidade e legitimação social adquiridas por movimentos sociais como o feminismo, o movimento negro e o movimento juvenil, através de secretarias específicas, leis e programas, mesmo que ainda não ideais. Ou seja, ao tornarem-se visíveis, esses movimentos atuam no contexto da influência, e as implantações de programas, leis e secretarias correspondem ao contexto da produção de textos. Através do contexto da prática é notório perceber que ainda há um caminho a percorrer para se chegar ao ideal, e, portanto, é preciso observar os efeitos refletidos na prática, levando em conta o contexto dos resultados, para conhecer os entraves ainda existentes.

Foi importante também transcorrer pelos contextos do ciclo de políticas acima expostos, descrevendo o contexto da estratégia, por meio de pesquisas e análises, como

fundamental para compreender os fenômenos que mantêm toda forma de violência e discriminação por gênero na escola e dificultam seu enfrentamento, bem como a acentuação desses problemas através da interação com demais categorias, impedindo o processo da coeducação. Como considera Auad (2006, p. 87), para uma escola coeducativa, é necessário que professoras, professores, feministas, estudiosas de gênero e pesquisadores da área educacional se agreguem em prol da promoção da coeducação, promovendo práticas e políticas públicas de igualdade. Sob esse prisma, é pertinente enfatizar que teses e dissertações, como as que aqui foram explanadas, são elementos importantes elencados no contexto da estratégia, além da dissertação aqui tecida, que pretende participar como elemento desse quinto contexto e contribuir para discussões que confluam no combate às discrepâncias e violências ocasionadas por gênero, muitas vezes agravadas pela interação com raça/etnia, classe social, geração, orientação sexual, identidade de gênero e condição de deficiência.

Cabe endossar, que professoras entrevistadas possuem muitos anos na docência, tanto em práticas escolares quanto em tempo de formação acadêmica. Algumas relataram não ter tido contato com essas abordagens à época de suas graduações e outras não mencionaram tal fato. Porque e como estão começando a rever algumas percepções e falas sobre os tradicionais modelos impostos às mulheres, mesmo sem acesso a cursos de formação e palestras, é uma interrogação posta nessa dissertação como possibilidade para futuras investigações acadêmicas, e boas interrogações podem ser o norte para o aprofundamento de novas análises. Também são pertinentes futuros estudos sobre a formação inicial nas licenciaturas que preparam docentes para atuarem dos 6<sup>os</sup> aos 9<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental.

Nessa dissertação não houve pretensão em esgotar todas as interrogações, mesmo porque o PNPM é reavaliado e possui seus eixos reavaliados em um período de 2 anos, a partir das conferências municipais, estaduais e nacionais de políticas para as mulheres. Assim, futuras análises do PNPM (BRASIL, SPM) são relevantes, assim como estudos comparativos com outros Planos Nacionais, bem como as influências e contextualizações dessas políticas no cenário escolar. É preciso investigar e conhecer mais amiúde como/se os pressupostos contidos nesses documentos estão se concretizando em políticas públicas e estão chegando à escola como mecanismo para o combate a toda forma de discriminação, seja sexista, racista, lesbofóbica, homofóbica, transfóbica, de classe e geracional. Sob esse prisma, é de suma importância, a partir das aproximações e distanciamentos aqui percorridos, observar e analisar como o processo de coeducação está sendo concretizado na escola. Tais observações e análises poderão ser foco, tema e motivação para futuras pesquisas e contínuas transformações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUAD, Daniela. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. *Relações de gênero nas práticas escolares: da escola ao ideal de coeducação*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. Educação para a Democracia e Coeducação: apontamentos a partir da categoria gênero. *Revista USP*, São Paulo, n. 56, p. 136-146, 2002/ 2003. Disponível em: <[www.usp.br/revistausp/56/16](http://www.usp.br/revistausp/56/16)>. Acesso em 04 mar. de 2014.

BALL, Stephen J. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BANDEIRA, Lourdes. *Avançar na transversalidade da perspectiva de gênero nas políticas públicas*, Brasília. Comissão Econômica para América Latina e Caribe-CEPAL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres-SPM. 2005. p. 4-10.

BARLETTO, Marisa. Relações de educação e gênero na região agrícola- o rural e o urbano na formação de mulheres. *Caderno Espaço Feminino*, Uberlândia, n. 2, p. 173-204, 2007. Disponível em: <[www.seer.ufu.br](http://www.seer.ufu.br)>. Acesso em 10 mar. de 2015.

BENEVIDES, Maria Victória. Educação para a Democracia. *Lua Nova*, São Paulo, n. 38, p. 223-237, 1996. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo)>. Acesso em 22 jul. de 2014.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. *O que é Participação*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

BRASIL. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social/CDES. *As Desigualdades na Escolarização no Brasil: relatório de observação nº 5*. Brasília, Presidência da República, 2014. Disponível em: <[www.cdes.gov.br/relatório\\_de\\_observação\\_n.4](http://www.cdes.gov.br/relatório_de_observação_n.4)>. Acesso em 19 mar. de 2015.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Senado Federal. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/civil/civil\\_3/constituicao](http://www.planalto.gov.br/civil/civil_3/constituicao)>. Acesso em 21 jun. de 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2011: Ciências*. Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2010. [www.fnde.gov.br/...pnld/.../2349-guia-pnld-2011---anos-finais-do-ensino-fundamental](http://www.fnde.gov.br/...pnld/.../2349-guia-pnld-2011---anos-finais-do-ensino-fundamental). Acesso em Junho/2016

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2011: Geografia*. Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2010. [www.fnde.gov.br/...pnld/.../2349-guia-pnld-2011---anos-finais-do-ensino-fundamental](http://www.fnde.gov.br/...pnld/.../2349-guia-pnld-2011---anos-finais-do-ensino-fundamental). Acesso em Junho/2016

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2011: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2010. [www.fnde.gov.br/...pnld/.../2349-guia-pnld-2011---anos-finais-do-ensino-fundamental](http://www.fnde.gov.br/...pnld/.../2349-guia-pnld-2011---anos-finais-do-ensino-fundamental). Acesso em Junho/2016

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura/INEP. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em 20 mar. de 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*, Brasília, 2007. Vol. 4. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)>. Acesso em 06 out. de 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. *Plano Plurianual 2008-2011*, Brasília, 2007. p. 82-84. Disponível em: <[www.planejamento.gov.br/.../plano\\_plurianual/PPA](http://www.planejamento.gov.br/.../plano_plurianual/PPA)>. Acesso em 05 set. de 2014.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação 2011-2020: Lei nº 8.035/2010, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. Disponível em: <[www.observatoriodopne.org.br](http://www.observatoriodopne.org.br)>. Acesso em 20 out. de 2015.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <[www.observatoriodopne.org.br](http://www.observatoriodopne.org.br)>. Acesso em 20 out. de 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *Anais da I Conferência Nacional para as Mulheres*, Brasília, 2008. Disponível em: <[www.spm.gov.br/publicacoes/publicacoes/2004/CNPM](http://www.spm.gov.br/publicacoes/publicacoes/2004/CNPM)>. Acesso em 05 jul. de 2014.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*, Brasília, 2008. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/planonacionalpoliticamulheres.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/planonacionalpoliticamulheres.pdf). Acesso em 10 fev. de 2014.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *III Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*, Brasília, 2008. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/planonacionalpoliticamulheres.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/planonacionalpoliticamulheres.pdf)>. Acesso em 10 set. de 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Políticas para as Mulheres. *Questionário sobre a aplicação da Declaração e Plataforma de Ação de Beijing e o documento final do 23º período extraordinário de sessões da Assembleia Geral (2000) para preparação das avaliações e exames regionais que terão lugar em 2010 para a comemoração de Beijing +20*. Brasília, 2009. p. 6-7. Disponível em: <[www.spm.gov.br/questionario-aplicacao-declaracao-plataforma-beijing](http://www.spm.gov.br/questionario-aplicacao-declaracao-plataforma-beijing)>. Acesso em 15 jan. de 2015.

CARLOS, Paula Pinhal de. *Sou para casar mas não me apego: práticas afetivas e representações de jovens sobre amor e conjugalidade*. 2011. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC.

CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-193, 2003. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf](http://www.scielo.br/pdf)>. Acesso em 17 mar. de 2015.

CASTRO, M.G., Gênero e Raça: desafios à escola. In: SANTANA, M. O. (Org) *Lei 10.639/03– educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação fundamental*. Pasta de Texto da Professora e do Professor. Salvador: Prefeitura Municipal de Salvador, 2005. Disponível em <[www.educacao.salvador.ba.gov/documentos/genero.raca.pdf](http://www.educacao.salvador.ba.gov/documentos/genero.raca.pdf)>. Acesso em 22 nov. de 2015.

CORREIA, Maria Ivete Martins. *Educação Católica, Gênero e Identidades: O Colégio Santa Rita de Areia na História da Educação paraibana (1937-1970)*. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB.

CORSINO, Luciano Nascimento. *Relações de Gênero na Educação Física Escolar: uma análise das misturas e separações em busca da coeducação*. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências: Educação e Saúde na Infância e na Adolescência). Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_; AUAD, Daniela. *O professor diante das relações de gênero na educação física escolar*. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

COSTA, Carmem Lúcia. A presença e ausência do debate de Gênero na Geografia do Ensino Fundamental e Médio. *Revista Latino-americana de Geografia e Gênero*, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 76-84, 2011. Disponível em: <[www.revistas2.uepg.br](http://www.revistas2.uepg.br)>. Acesso em 23 out. de 2015.



CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos de discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, Florianópolis, UFSC, p. 171-188, 2002. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf](http://www.scielo.br/pdf)>. Acesso em 06 out. de 2015.

CUNHA, Aldeneia Soares da. *Geografia e Educação: implicações do gênero no exercício da docência e na construção do espaço das escolas públicas de Manaus/AM*. 2012. Tese (Doutorado em Ciências). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

DORNELLES, Priscilla Gomes. *Distintos e Destinos? A separação entre meninos e meninas na educação física escolar na perspectiva de Gênero*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS – FGV. *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930*. Ed. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <[www.cpdoc.fgv.br](http://www.cpdoc.fgv.br)>. Acesso em 24 jul. de 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília. Liber Livro Editora, 2005.

\_\_\_\_\_; BARRETO, Elba S. de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. *UNESCO*. Brasília, 2009. p. 162-163. Disponível em: <[unesdoc.unesco.org/images](http://unesdoc.unesco.org/images)>. Acesso em 20 mar. de 2015

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo. Atlas, 2008. p. 114-115.

GIOVANAZZO, Renata A. *Focus Group em pesquisa qualitativa: fundamentos e reflexões*. *Revista Administração On Line*, v. 2, n. 4, 2001. Disponível em: <[www.fecap.br/adm/online/art24](http://www.fecap.br/adm/online/art24)>. Acesso em 28 out. de 2014.

GONZALEZ, Roseli Kubo. *Educação Especial e processos de encaminhamento para salas de recursos: relações de gênero e cor/raça*. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

HIRATA, Helena. Gênero, Classe e Raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 26, n. 1, 2014. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf](http://www.scielo.br/pdf)>. Acesso em 11 out. de 2015.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. *Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça*. Brasília, 2011. p. 20-21. Disponível em: <[www.ipea.gov.br/retrato](http://www.ipea.gov.br/retrato)>. Acesso em 21 jun. de 2014.

JACO, Juliana Fagundes. *Educação Física Escolar e Gênero: diferentes maneiras de participar das aulas*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

LIMA, Maria Teresa Mendes de Oliveira. *Entre tapas e beijos, quais as possibilidades? Tessituras nas relações de gênero em uma escola do Ensino Fundamental II*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP.

LOPES, Maura Corsini. Políticas de Inclusão e Governabilidade. *Revista Educação e Realidade*. UFRGS. ISSN 0100-3143, 2009. Disponível em [www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade](http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade). Acesso em junho 2016.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. *Educ. Soc. Campinas*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em 13 out. de 2014.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. *Anais*. Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN: 85.98623-01-06. 10p. Disponível em: <[www.sepq.org.br/IIsipeq/anais](http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais)>. Acesso em 24 fev. de 2015.

MEIRELLES, Tatiana. *Pegar, ficar, namorar... jovens mulheres e suas práticas afetivo-sexuais na contemporaneidade*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS.

MELLO, Tzusy Estivalet. *Educação Física Escolar e Gênero: representações feministas radicais*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho, São Paulo.

MIRANDA, Cyntia Mara. Os movimentos feministas e a construção de espaços institucionais para a garantia dos direitos das mulheres no Brasil. *IX Encontro da ABCP*, UFT, 2014. Disponível em: <[www.encontroabcp2014.cienciapolitica.org.br](http://www.encontroabcp2014.cienciapolitica.org.br)>. Acesso em 20 out. de 2015.

MOREIRA, Jasmine. *Janelas fechadas: o percurso da pauta LGBT no PNE 2014*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade Federal do Paraná, Curitiba, PR.

MUNCK, Daniela Rodrigues. *Expressões do Fundamentalismo Cristão no Ensino Superior: Liberdade de Expressão ou obstáculo a Democracia*. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG.

MUSEU NACIONAL (UFRJ). *Relatório de Bertha Lutz ao Ministro das Relações exteriores sobre sua participação na Conferência do México, 1975*. Rio de Janeiro, 7p. Documento transcrito por Teresa N. Marques. Disponível em: <[lhs.unb.br/bertha](http://lhs.unb.br/bertha)>. Acesso em 09 set. de 2014.

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

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero, 2000. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 1-33. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo)>. Acesso em 16 dez. de 2014.

OBSERVATÓRIO 2. Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2012-2015. *Revista do Observatório Brasil para a Igualdade de Gênero*, 2012, n. 4, p.11-19. Disponível em: <[www.observatoriodegenero.gov.br/revista-observatorio2](http://www.observatoriodegenero.gov.br/revista-observatorio2)>. Acesso em 15 jan. de 2015.

OLIVEIRA, M.M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, Vozes, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher/CEDAW*. 1979. Disponível em: <[www.observatoriodegenero.gov.br>Eixos>Internacional](http://www.observatoriodegenero.gov.br/Eixos>Internacional)>. Acesso em 02 set. de 2014.

\_\_\_\_\_. Conferência Mundial dos Direitos Humanos. *Declaração e Programa de Ação de Viena*, Viena, 1993. p. 3-5. Disponível em: <[www.observatoriodegenero.gov.br>Eixos>Internacional](http://www.observatoriodegenero.gov.br>Eixos>Internacional)> Acesso em 02 set. de 2014.

\_\_\_\_\_. *Relatório da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento*. Plataforma de Cairo, 1994. Disponível em: <[www.observatoriodegenero.gov.br>Eixos>Internacional](http://www.observatoriodegenero.gov.br>Eixos>Internacional)>. Acesso em 03 set. de 2014.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. Comissão Interamericana de Direitos Humanos. *Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher – Convenção de Belém do Pará*, Belém do Pará, 1994. Disponível em: <[www.observatoriodegenero.gov.br>Eixos>Internacional](http://www.observatoriodegenero.gov.br>Eixos>Internacional)>. Acesso em 03 set. de 2014.

PRESTA, Michelle G. Gargantini. *Atividades rítmicas na Educação Física Escolar: relações de gênero, preconceito e possibilidades*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

QUIRINO, Glauberto da Silva. *Sexualidade e Educação Sexual: prática docente em uma escola de Juazeiro do Norte/CE*. 2012. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde). Centro de Ciências Naturais e Exatas da Universidade de Santa Maria, Santa Maria/RS.

RAMOS, Michelle R. Ferraz. *Representações sociais docentes de Educação Física escolar sobre a relação entre conteúdos de ensino e as identidades de gênero*. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciência da Atividade Física). Universidade Salgado de Oliveira, Rio de Janeiro.

ROSATO, Tatiane Penariol. *Reforma de Currículo e Identidades Sexuais: performances de gênero em adolescentes de escolas estaduais de ensino fundamental de Cuiabá/MS*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MS.

SCHIENBINGER, Londa. *O Feminismo mudou a Ciência?* Bauru, EDUSC, 2001. Tradução: Raul Fiker

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol.20, n. 2, pp.77-99, 1995.

\_\_\_\_\_. O Enigma da Igualdade. *Estudos Feministas*, Florianópolis, n. 13, p. 11-30, 2005.

SILVA, Patricya Karla Ferreira e. *Educação escolar indígena: uma análise a partir da perspectiva da sexualidade e gênero no município indígena de Baía da Traição/PB*. 2010. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Centro de Ciências Humanas Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB.

SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis. Vozes, 2014.

SOARES, Vera. Muitas faces do Feminismo no Brasil. *Fundação Perseu Abramo*, São Paulo, p. 33-54, 2006. Disponível em [www2.fpa.org.br/portal/uploads/feminismo](http://www2.fpa.org.br/portal/uploads/feminismo). Acesso em 15/07/2016.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. *Relações de Gênero, Educação e Discurso: enunciados sobre mulheres, homens e matemática*. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

STUDARDT, Heloneida. Manchete na Conferência Internacional da Mulher. *Revista Manchete*, n. 1.211, de 5 de julho de 1975, p. 10B-11. Origem: Acervo da Biblioteca do Senado Federal. Disponível em: <[lhs.unb.br/bertha](http://lhs.unb.br/bertha)>. Acesso em 09 set. de 2014.

TELES, Maria Amélia de Almeida. Feminismo no Brasil: trajetória e perspectivas. In: SOTER (Org.). *Gênero e Teologia: interpelações e perspectivas*. São Paulo, Loyola, 2003.

TIMOTEO, Carolina Quieroti. As transformações do movimento feminista no Brasil e sua relação com a América Latina. In: V SIMPÓSIO INTERNACIONAL LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA- REVOLUÇÕES NAS AMÉRICAS: PASSADO, PRESENTE E FUTURO. 2013, Londrina. Feminismos, sexualidades e marxismos na América Latina. *Anais*. Londrina: UEL, 2013. CD ROOM. ISSN: 2177-9503. Disponível em: <[www.uel.br/grupo-pesquisas/gepal/anais](http://www.uel.br/grupo-pesquisas/gepal/anais)>. Acesso em 20 ago. de 2015.

TOREZAN, Keila Roberta. *Motivação para a leitura em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental: análise por dimensão, rendimento, sexo e escola*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran. *Educação Física Escolar e Relações de Gênero: risco, confiança, organização e sociabilidades em diferentes conteúdos*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

UNITED NATIONS ORGANIZATIONS. *DECLARAÇÃO E PLATAFORMA DE AÇÃO DA IV CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE A MULHER, 1995*. Pequim, 1996. Disponível em: <[www.observatoriodegenero.gov.br](http://www.observatoriodegenero.gov.br)>>[Eixos](#)>>[Internacional](#)>. Acesso em 05 set. de 2014.

\_\_\_\_\_. *Report of the World Conference for Review and Evaluation for Achievement to the United Nations Decade for Women: Equality, Development and PEACE*. Nairóbi, 1986, Tradução da autora. Disponível em: <[www.observatoriodegenero.gov.br](http://www.observatoriodegenero.gov.br)>>[Eixos](#)>>[Internacional](#)>. Acesso em 05 set. de 2014.

\_\_\_\_\_. *Report of World of the International Conference of the International Women's Year*. Cidade do México, 1975, tradução das autoras. Disponível em: <[www.observatoriodegenero.gov.br](http://www.observatoriodegenero.gov.br)>>[Eixos](#)>>[Internacional](#)>. Acesso em 05 set. de 2014.

\_\_\_\_\_. *Report of the World Conference of the United Nations Decade for Women: Quality, Development and Peace*. Copenhagen, 1980, Tradução da autora. Disponível em <[www.observatoriodegenero.gov.br.>Eixos>Internacional](http://www.observatoriodegenero.gov.br/Eixos/Internacional)>. Acesso em 05 set. de 2014.

WAISELFISZ, Júlio Jacobo. *Mapa da Violência 2015: homicídios de mulheres no Brasil*. 1ª edição, Brasília, 2015. Disponível em <[www.mapadaviolencia.org.br](http://www.mapadaviolencia.org.br)>. Acesso em 20 jan. de 2016.

ZEFERINO, Jaqueline Cardoso; BARLETTO, Marisa; SALLES, José Geraldo do Carmo. A participação de mulheres no esporte universitário: um campo em disputa. *Revista da Escola de Educação Física da UFRGS Movimento*. Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 11-30, 2013. Disponível em: <[www.seer.ufrgs.br/movimento](http://www.seer.ufrgs.br/movimento)>. Acesso em 10 mar. de 2015.

## **ANEXOS**

## **ANEXO I – RELATÓRIO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS**

O ingresso no curso de Mestrado em Educação da UFJF/PPGE, ocorreu no ano de 2014, na linha de pesquisa **“Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional”**, sob orientação da prof<sup>a</sup> dr<sup>a</sup> Daniela Auad. O projeto de pesquisa intitulado **“O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) e as professoras: reflexos na sala de aula”** Foi elaborado em consonância orientadora e orientanda, com o objetivo de delinear a importância entre a implantação de políticas públicas como o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (II PNPM, SPM, Brasil, 2008), contextualizada com os Parâmetros Curriculares Nacionais/Pluralidade Cultural e Orientação Sexual(PCN, MEC, Brasil, 1998), com o caderno **“Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos”** (SECADI, MEC, 2007) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DCN/EDH, MEC, Brasil, 2012) nas ações docentes de professoras dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Juiz de Fora.

No primeiro semestre desse ano, cursei as seguintes disciplinas obrigatórias: **História da Educação Brasileira**, pelo prof<sup>o</sup> dr<sup>o</sup> Marlos Bessa, e **Pesquisa em Educação I**, pela prof<sup>a</sup> dr<sup>a</sup> Núbia Aparecida Shapper. Entre as disciplinas eletivas, também cursadas no primeiro semestre, estão: **Tópicos em Gestão, Avaliação, Políticas Públicas: Igualdade, Diferença e Desigualdades: políticas públicas e abordagens teóricas**, pela minha orientadora, prof<sup>a</sup> dr<sup>a</sup> Daniela Auad. A disciplina **Educação Intercultural e Diferenças**, pela prof<sup>a</sup> dr<sup>a</sup> Luciana Pacheco, o **Seminário Permanente em Pesquisa**, que se estendeu pelo 2º semestre letivo, pelo prof<sup>o</sup> dr<sup>o</sup> Cassiano Caon Amorim. Além das disciplinas citadas, no primeiro semestre de 2014, participei dos encontros do grupo de pesquisa coordenado por minha orientadora prof<sup>a</sup> dr<sup>a</sup> Daniela Auad e pela prof<sup>a</sup> dr<sup>a</sup> Cláudia Regina Lahni. Nosso grupo de pesquisa **“Flores Raras: Educação, Comunicação e Feminismos**, ocorre às quintas-feiras, quinzenalmente, com discussões e debates sobre igualdade de gênero, direitos da mulher à educação, cidadania e segurança, através de leituras de autoras(es) feministas e que discorrem sobre identidades e diferenças, como Judith Butler, Guacira Lopes Louro, Joan Scott, Stuart Hall, Nancy Fraser, Mary Castro, Tomás Tadeu Silva. Discussões sobre combate ao machismo, racismo e homofobia na escola e demais searas sociais que contribuem com processos educativos estão presentes em nossos encontros. As orientações individuais com a professora orientadora também ocorreram na primeira metade do ano, em dias semanais alternados, para delinear a pesquisa.



No segundo semestre de 2014, já tendo cumprido os créditos das disciplinas obrigatórias e de duas eletivas, continuei cursando o **Seminário Permanente em Pesquisa** (eletiva), cursei uma disciplina eletiva ministrada por minha orientadora, só para alunas orientandas, intitulada **Estudo Independente: igualdade e identidade nos Feminismos, Pós-Feminismos e Múltiplos Movimentos Sociais**, além da continuidade do grupo de pesquisa e das orientações individuais. Outra disciplina eletiva, foi o **Estágio Docência**, acompanhando minha orientadora na disciplina Sociologia da Educação I, para o 1º período de Pedagogia, durante o segundo semestre.

Vale salientar que durante o ano, paralelo à todas as atividades desenvolvidas no espaço da UFJF, me dediquei as pesquisas bibliográficas e documentais sobre políticas públicas, movimentos sociais que contribuíram para essas e revisão de literatura de produções acadêmicas e pesquisas sobre igualdade de gênero e educação, no período de 2004 à 2014. Essas pesquisas valeram-se de consultas e estudos nos sites da Capes (banco de teses e dissertações), Além do pedido de autorização junto à SE/PJF para a realização da pesquisa de campo junto às professoras do 6º ao 9º ano de uma escola municipal de Juiz de Fora.

Em setembro do segundo semestre do corrente ano, participei do **II Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade, VI Seminário Nacional Corpo, Gênero e Sexualidade e II Encontro Gênero e Diversidade na Escola**, ocorrido de 24 à 26 de setembro, na UFJF. Nesse evento, além da participação como ouvinte e no minicurso “**Discussão de gênero e sexualidade no espaço escolar para além da abordagem biológica e higienista**”, apresentei trabalho na comunicação oral no Eixo Temático 16 “**Relações de Gênero, Sexualidades e Corporeidades na Educação e na Comunicação**”, sobre artigo meu publicado nos anais do evento, intitulado “**Igualdade de gênero e educação: o que ditam as políticas públicas e como pensam e agem as professoras**”, que levou ao título de minha pesquisa.

Ao final do ano letivo de 2014, fizemos no grupo de pesquisa uma avaliação oral sobre as discussões realizadas e propomos novas leituras e dinâmicas para o próximo ano. Na disciplina **Seminário Permanente em Pesquisa**, que durou os dois semestres, o trabalho final foi traçar diretrizes para a citada disciplina em 2015, com novas propostas e sugestões.

Em relação à pesquisa propriamente dita, está categorizada em pesquisa documental dos relatórios das conferências mundiais para as mulheres (1975, 1980, 1985, 1995), bem como artigos em revistas da época e artigos de participantes também já estão sendo feitos. Em pesquisa bibliográfica para o estado da arte sobre o tema gênero e educação, que já possui levantamentos e já em estado de categorização (quais segmentos abordam mais

o tema, quais anos). Quanto ao campo, também já houve um primeiro contato com as professoras dos anos finais do ensino fundamental (sujeitos da pesquisa), escolha dos pseudônimos, tempo de docência e disciplinas que lecionam.

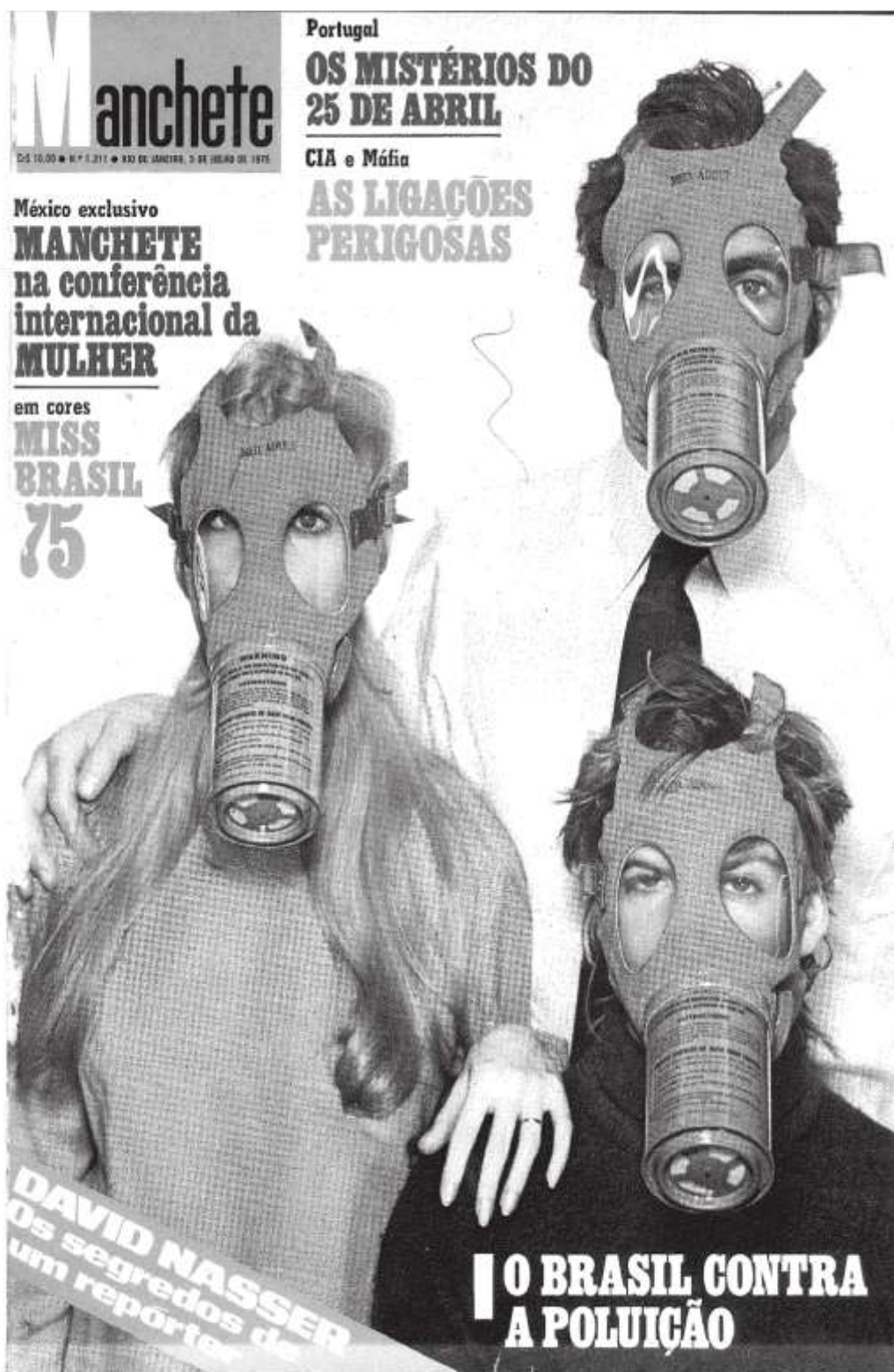
No ano de 2015, além dos escritos da pesquisa, foram desenvolvidos dois artigos para publicação. Um deles em parceria com a orientadora professora doutora Daniela Auad e intitulado “Políticas Públicas e Coeducação: o desafio da democratização a partir das relações de gênero em uma perspectiva feminista”, já está publicado na Revista Org&Demo (Organização e Democracia), pela UNESP de Marília (SP), em edição especial, volume 16. Outro artigo em parceria com a colega mestranda Maria Rita Neves Ramos, com o título “Os Feminismos e a Educação: o contexto histórico da escola para a igualdade de gênero. Também nesse ano foram realizadas as entrevistas na escola campo.

No mês de agosto participei como observadora da III Conferência Municipal de Políticas para as Mulheres em Juiz de Fora/MG, onde foram debatidos os eixos do Plano Municipal de Políticas para as Mulheres e selecionadas as delegadas para a Conferência Estadual de Políticas para as Mulheres, realizada em Belo Horizonte. E no mês de setembro participei como observadora também da II Conferência Intermunicipal de Políticas para as Mulheres, realizada no município de Viçosa/MG, tendo como *locus* a Universidade Federal de Viçosa (UFV), e com a participação de representantes de municípios vizinhos. Ambos os eventos estão intrinsecamente ligados a minha pesquisa, pois através dos debates e análises dos eixos dos planos municipais das supracitadas cidades e das escolhas das delegadas, serão delineadas as proposições importantes para o IV PNPM (IV Plano Nacional de Políticas para as Mulheres), a partir da IV Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (IV PNPM, SPM), em março de 2016.

Também no mês de setembro ministrei o minicurso intitulado “Intersecções e Diversidade: pensar e agir a partir de Raça, Gênero, Classe e Geração na Escola”, ocorrido na IV Semana da UEMG (Universidade Estadual de Minas Gerais), campus Ubá/MG. Esse minicurso foi planejado, organizado e ministrado junto com as colegas mestrandas Fernanda Bichara da Silva e Maria Rita Neves Ramos.

Em 10 de novembro de 2015, participação na palestra de abertura do evento Diversidade: avançar é preciso, proferida pelo professor Rogério Junqueira. Nesse mesmo dia houve uma reunião de orientação da pesquisa. As reuniões de orientação seguiram também pelo mês de dezembro do mesmo ano.

EXO II- REVISTA MANCHETE 1975- I CONFERÊNCIA MUNDIAL PARA MULHERES- CAPA



Mulher, descreve o encontro que reuniu 14.000 representantes de todas as raças e países

# S MULHERES

Fotos AP



us trajes típicos. Acima, um aspecto geral do plenário, instalado no Ginásio Juan de la Barrena, vendo-se as delegações em suas tribunas.





**Valentina Tereshkova** (ao lado) a astronauta soviética, que foi como delegada de seu país ao México. No centro, o Presidente Luis Echeverría chega ao recinto da Conferência, com Kurt Waldheim, secretário-geral da ONU. Atrás deles, aparecem a Senhora Echeverría e a Dra. Helvi Sipilä. Acima, Glória Steinem, acusada na reunião de colaborar com a CIA.

“A mulher é a grande reserva revolucionária do mundo.” Com essa frase polêmica, o presidente do México, Luis Echeverría, abriu, no Ginásio Juan de la Barrera, no centro da capital mexicana, a Conferência Mundial do Ano Internacional da Mulher, patrocinada pela ONU. Ao lado de Kurt Waldheim, Secretário Geral da ONU, Echeverría usou uma linguagem que nada fica a dever a Benito Juárez e a Zapata. Mas algumas delegadas asseguravam ser necessário evitar que a revolução feminina tomasse o rumo da revolução mexicana, transformada — segundo algumas delegadas radicais — numa burocracia política institucionalizada. Ao mesmo tempo, 200 mulheres operárias criaram, diante do belo edifício do ginásio, um tumulto que chegou a interromper a fala do Secretário Geral da ONU, Waldheim. Elas queriam ingresso à sala das conferências, onde não puderam entrar por não estarem credenciadas. “Eu não falo em nome de nenhuma organização feminina”, disse, na rua, Maria Dolores Hernandez, “nem em nome de nenhum parlamento. Falo a partir do útero explorado e do fogão sem comida das mulheres pobres.” Em seu discurso, o Presidente Luis Echeverría garantiu que “as mulheres são aliadas naturais de todos os oprimidos do mundo por serem elas próprias oprimidas”.

SEQUE



A Sra. Kunemei, delegada de Serra Leoa (esquerda)

## As mulheres do Terceiro Mundo querem escolas, alimentos e planos de saúde



**A Sra. Lea Robin** (no alto), esposa do primeiro-ministro de Israel e delegada à Conferência. Ela tentou dialogar com a Sra. Iyhan el Sadat (acima), primeira-dama do Egito, mas não foi bem acolhida. "As mulheres devem lutar pela paz", disse a Sra. Robin.

**A**s "oprimidas" invadiram a bela capital do México, transformando-a numa espécie de planeta feminino. Roupas típicas — saris, panos, quimonos, esvoaçantes tunicas senegalesas — povoam as ruas movimentadas, onde, na maioria dos edifícios, imensos anúncios luminosos saudam o Ano Internacional da Mulher. Cerca de 14 mil mulheres estão na Cidade do México, mobilizadas pelo congresso. Mas as contradições entre as situações dessas mulheres são flagrantes. Enquanto numa calçada do Paseo de La Reforma uma índia com seu filhinho envolto no poncho perguntava **Que se pasa?**, Glória Steinem — a famosa feminista americana convocada para uma reunião de jornalistas que antecedeu o congresso — declarava: "Não é verdade que o feminismo seja uma invenção norte-americana. E se fosse, seria a única coisa boa que os Estados Unidos exportaram para o resto do mundo." Descontraída, com os cabelos caídos pelo rosto e seus já tradicionais grandes óculos, Steinem declarou que o feminismo é apenas uma forma de humanismo: "Somos contra a discriminação contra as mulheres, como somos contra a discriminação das minorias raciais e o sofrimento dos povos subjugados. Com a diferença de que as mulheres não têm, sequer, um território próprio." Tão charmosa quanto Steinem é a chefe da delegação norte-americana, Patricia Hutar, o que não impediu uma manifestação — que quase se transformou em conflito — organizada por mulheres norte-americanas negras e descendentes de mexicanas, diante da Embaixada dos Estados Unidos. Elas desejavam ser incluídas na delegação e declaravam que em seu país — onde se concentra mais da metade da riqueza mundial — também existem mulheres



**Imelda Marcos**, esposa do presidente da Filipinas, mostrou-se das mais atentas aos informes; ver

com problemas de saúde, alimentos e escolas.

"Problemas iguais aos das mulheres do Terceiro Mundo", dizia Margaret T. Labrada, militante da American Arbitration Association. "Em Nova Iorque, a poucos quarteirões da Casa Branca, há um bairro chamado Niño de Viboras em que se mata por um pedaço de pão." E diante das ponderações de Daniel Parker — o outro chefe da delegação americana — as mulheres gritavam: "Eles nunca deixam os pobres falar." Reconhecendo que nos países do Terceiro Mundo os principais problemas das mulheres — operárias ou camponesas — são esgotos, escolas, programas de saúde e creches, a senhora Bervely Manley, esposa do primeiro-ministro da Jamaica, declarou: "Eu não gosto da palavra oprimida. Mas é esta a situação das trabalhadoras dos campos das fábricas no meu país." Françoise Giroud, ministra dos Assuntos Femininos da França, não aceitou a provocação das mulheres que citaram os argumentos de Simone de Beauvoir — a grande ausente do congresso — discordando de muitos pontos de seu programa em favor das mulheres francesas: "Na realidade, apenas na Suécia, por causa do seu socialismo peculiar, a mulher obteve igualdade com o homem."

### Betty Friedan acha que o programa do feminismo é um

**S**OB a proteção de um guarda-chuva que um homem segurava — sem protestos sexistas da parte da líder das mulheres americanas — Betty Friedan chegou ao congresso paralelo que se desenrolava no Centro Médico, com a força de um terremoto. Vestida à última moda, o cabelo grisalho, os sapatos molhados pela chuva que cai todas as tardes na Cidade do México, ela foi logo protestando pelo fato de ser a Conferência Internacional das Mulheres presidida pelo procurador-geral da república mexicana, Pedro Ojeda Paullada. "Está certo que as delegações sejam compostas de homens e mulheres. Afinal, o problema feminino é comum a toda pessoa humana. Mas isso de escolherem um homem para presidir esse encontro do Ano Internacional da Mulher é mais uma prova de não reconhecimento de que as mulheres são capazes de liderar os acontecimentos." A noite, Betty Friedan promoveu uma

reunião da National Organization of Woman (NOW) para analisar a marcha dos trabalhos e apresentar suas críticas. Estas eram muitas e causticas. "A NOW é, hoje, o movimento que mais cresce nos Estados Unidos. Transformou-se naquilo que eu sempre quis que fosse: um movimento político. A favor das liberdades, pois na vigência destas as organizações femininas podem reivindicar. Contra o fascismo, que é o regime onde as mulheres são oprimidas como cidadãs e oprimidas como mulheres. Contra as discriminações raciais, os ódios religiosos, as ditaduras. Não existe problema no mundo que não seja político; e o das mulheres ainda mais do que os outros." Sem se perturbar com as interrupções — do gênero de "Por que você usa o nome do seu ex-marido?" — Betty Friedan esclareceu que considera muito diferentes as lutas das mulheres norte-americanas das lutas das mulheres do Terceiro Mundo.





...mas, acha que o feminismo não deve agredir o homem. Li Su-wen, chefe da delegação chinesa, está chegando à Conferência, protegida da chuva por um policial.



Não foi possível evitar que os conflitos nacionais se projetassem na Conferência. A Sra. Lea Rabin, delegada de Israel, tentou estabelecer o diálogo com a esposa do presidente egípcio, Sra. Jyhan el Sadat, "para tratar da paz, que é um programa feminino, acima das guerras". Não foi acolhida e manifestou, de público, seu desapontamento. Mas as duas afirmaram ser impossível falar em libertação feminina sem paz, e ainda mais difícil discutir a paz sem resolver a questão do Oriente Médio. A Sra. Sadat reconheceu que as mulheres do seu país têm muitos problemas específicos: "Um deles, é o da poligamia do homem."

**P**ARA as cubanas, entre as quais se encontra Vilma Espín — ex-guerrilheira em Sierra Maestra — "a mulher burguesa não tem solução, porque a família burguesa está decadente e se encontra tão doente quanto o resto da sociedade de classes." Uma das presenças mais curiosas da Conferência Internacional da Mulher é a de Betsy Wilches de Rodríguez, líder da Associação Cristã Feminina da Colômbia. Ela afirma que, como em todas as outras instituições, a mulher também é discriminada dentro das Igrejas cristãs: "Na Igreja Anglicana, é tal a discriminação que os homens rezam, agradecendo a Deus por não terem nascido mulheres. Há uma oração

especial para isso. Na Igreja Católica, nós sabemos que as mulheres ocupam cargos subalternos. As moças vivem em situação de permanente minoridade. Nas missas, as mulheres cantam no coro e recolhem esmolas, enquanto o padre celebra a cerimônia. Afinal de contas, Cristo veio libertar a todos: homens e mulheres."

Enquanto o Congresso oficial se desenrola no Ginásio Juan de la Barrera, tendo entre outras estrelas a presença um tanto esquisita da astronauta soviética Valentina Tereshkova, a pouca distância, no Centro Médico, acontece um Congresso paralelo, denominado a Tribuna Internacional. Não chega a ser um congresso de contestação — a esposa do Presidente Luís Echeverría abriu, pessoalmente, os trabalhos — mas conta com organizações feministas não oficiais, algumas bastante radicais, como a NOW, de Betty Friedan.

Nesta Tribuna Internacional o ambiente é bem mais agitado. Numa das bancadas está Isabel Allende, filha do falecido presidente do Chile, ao lado de Angelica Arenal, viúva de Siqueiros, ambas dispostas a fortalecer um plano de boicote contra a delegação chilena. Nos corredores, fica-se sabendo que há muito descontentamento contra o aspecto formal do Congresso oficial. Uma japonesa — de quimonos tradicional — garante que passou meses

economizando seus salários para relatar nessa conferência as condições das operárias do seu país e não lhe deram credenciais. Uma indiana sacode para o ar sua sandália bordada e afirma: "Nesse sapato, a artesã faz tudo, o homem apenas prega a sola mas ganha o dobro. As artesãs têm que falar aqui e agora."

**A**LGUMAS africanas estão preparando um documento à parte para mostrar que o Congresso não deu suficiente oportunidade às mulheres do Terceiro Mundo de expressarem suas reivindicações. A maioria delas acha que a mais importante verdade sobre a condição feminina está contida num trecho do discurso do Presidente Luis Echeverría: "Não há mulher mais discriminada do que aquela a quem falta o pão."

As mexicanas ouviram sem muito entusiasmo o apelo que o presidente estendeu a todos os homens "principalmente o oprimido, que reproduz no seio familiar a conduta dos seus opressores. Devemos reconhecer que as mulheres são submissas em todas as classes sociais. Nas ricas, por um modelo de vida que não escolheram. Nas pobres, porque se tornam proletárias de proletários".

As mulheres mexicanas alegam que participaram pouco e mal da conferência. Mais de 600 empregadas no metrô — que trabalham em três turnos por dia e não estão ao abrigo das leis trabalhistas, que protegem os homens — não conseguiram participar do Congresso por não pertencerem a nenhuma organização feminista: "Gostariamos de pelo menos falar às outras mulheres."

Quanto às chinesas — a delegação mais numerosa — estavam vestidas em roupas iguais às dos homens e se recusavam a falar antes do pronunciamento oficial de Li-Su-wen, chefe da delegação. Nenhuma conduzia o livro de Mao, mas já se sabia o que iriam dizer: "A libertação da mulher e a do homem são as duas faces da mesma medalha."

## tema político e o modelo tecnocrata marginaliza a mulher. Rica ou pobre

**A**FRICANAS, asiáticas e latino-americanas estão lutando por sobrevivência. Por instalações sanitárias, por alimentos, por escolas. Quem se integra ao esforço de desenvolvimento dos seus países tem que verificar também que modelo de desenvolvimento é este. Por que se for o capitalismo, pior para as mulheres. O capitalismo explora a mulher em qualquer nível. Ela diz que já não é presidente da NOW, passou a direção da organização a outras mãos, mas continua militando, abrindo escritórios, fazendo conferências. "É necessário engajar outras mulheres. Mas é preciso ver que mulheres. Porque — e estou falando principalmente para africanas e sul-americanas — quando qualquer movimento se inspira em movimentos americanos, no mesmo momento em que importa as idéias, importa também a CIA. Não há entidade americana, por inocente, filantrópica ou desengajada que seja, que não leve a CIA

consigo. A CIA está em todas. Olha essa moça aí, a Glória Steinem..."

Quando lhe perguntaram se era verdade que a diretora da revista Ms e também líder feminista trabalhava para a agência de espionagem americana, Betty Friedan não vacilou:

"Ela foi acusada e não se explicou. Pelo menos não se explicou de modo convincente. É essa a tática da CIA: infiltrar elementos nos movimentos mais válidos. Num congresso como este, por exemplo."

Betty Friedan também deu sua opinião sobre a crise da família. Ela acha que não há motivo para alarme: a família está se transformando porque o mundo está se transformando e com ele o papel tradicional da mulher.

"Outras pessoas ajudarão a criar a criança. Uma comunidade nova se reunirá em torno dela. Pai, mãe e irmãos não terão os papéis que têm hoje. Por outro lado, colegas professoras, técnicos terão novos papéis. Não há nada demais

nisso. A família não será abolida. Apenas evoluirá."

Betty Friedan acha que o desenvolvimento tecnológico não pode ser objetivo das mulheres, se for desprovido de humanismo.

"A tecnologia e o progresso não podem ser um fim em si. Do que valem os computadores para as minorias raciais e os desempregados?"

**R**ETIROU, limpou e recolocou seus óculos e se dirigiu, ainda, a uma feminista tcheca.

"Você dirá que, em sua pátria, as mulheres têm os mesmos direitos e os mesmos salários dos homens e eu sei que é verdade. Mas pergunto: quem lava os pratos? É claro que as mulheres. Já para as nossas amigas do Terceiro Mundo, a situação é mais dura: é preciso que lutem para que haja pratos para lavar."

**ANEXO III Tabela com as pesquisas levantadas sobre a temática Gênero e Educação, Relações de Gênero e Educação e Coeducação**

Modalidades/segmento das pesquisas	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011 <sup>25</sup>	2012	2013	2014	Total
Educação Infantil	1	2			1	3	1	4	2	2		16
Anos iniciais Ensino Fundamental	1	1			2	2	2	4	10	1		23
Anos Finais Ensino Fundamental			1	1	1		2	6	7	1		18
EJA	1		1		1		1	4	3	1		12
Ensino Médio/profissionalizante			1			1		8	8		1	19
Ensino Superior					1			10	6			17
Formações, ações, reflexões de professoras/es					2	2		9	4			17
Currículos, programas e pesquisas sobre Gênero					2	1	1	3	5	2		14

<sup>25</sup> Até o ano de 2011 as teses e dissertações selecionadas foram pesquisadas no *site* do Banco de teses e dissertações da CAPES. Durante os anos de 2014 e 2015 essa fonte ainda não havia disponibilizado pesquisas com os temas gênero e educação publicadas a partir de 2012. Assim, a partir desse ano, as buscas foram feitas nas bibliotecas digitais das Instituições de Ensino Superior que apresentaram maior número de teses e dissertações com essa temática em todos os níveis e modalidades de ensino no Banco da CAPES.



## ANEXO IV Quadro relativo ao levantamento bibliográfico de pesquisas sobre Gênero e Educação, Relações de Gênero e Educação e Coeducação nos Anos Finais do Ensino Fundamental<sup>26</sup>

PESQUISAS	AUTORAS/ES	ASSUNTO	INSTITUIÇÃO	ANO
Atividades rítmicas na Educação Física escolar: relações de gênero, preconceitos e possibilidades - Dissertação	Michelle G. Gargantini Presta	Análise das questões de gênero envolvendo atividades de dança nas aulas de Educação Física.	UNICAMP	2006
Distintos e destinos? A separação entre meninas e meninos na educação física escolar na perspectiva de gênero - Dissertação	Priscilla G. Dornellas	Separação entre meninas e meninos por professoras/es nas aulas de educação física.	UFRGS	2007
As meninas de agora estão piores do que os meninos: gênero, conflito e violência - Dissertação	Paulo Rogério da Conceição Neves	Investigação da violência praticadas por meninas do ensino fundamental II	USP	2008
Educação Católica, gênero e identidades: o Colégio Santa Rita de Areia na História da Educação paraibana (1937-1970) - Tese	Maria Ivete Martins Corrêa	Perceber o penamento católico ultramontano na educação de meninas do ensino ginasial.	UFPB	2010
Reforma de Currículo e Identidades Sexuais: performances de gênero em adolescentes de escolas estaduais de ensino fundamental de Cuiabá/MS- Dissertação	Tatiane Penariol Rosato	Abordagem da noção hegemônica de identidade sexual baseada na heterossexualidade compulsória e as imbricações das reformas curriculares nessa seara.	UFMS	2011
Educação Física escolar e gênero: representações feministas radicais- Dissertação	Tzusy Estivalet de Mello	Análise das falas de mulheres feministas e não feministas sobre injustiças praticadas contra meninas nas aulas de educação física.	UNINOVE	2011
Pegar, ficar, namorar...jovens mulheres e suas práticas afetivo-sexuais na contemporaneidade- Dissertação	Tatiana Meirelles	Análises culturais e modos de viver a sexualidade de meninas de uma escola municipal de periferia de Porto Alegre.	UFRGS	2011
Sou para casar ou pego, mas não me apego: práticas afetivas e representações de jovens sobre amor e conjugalidade- Tese	Paula Pinhal de Carlos	Estudo e análise de práticas afetivas de meninas e meninos de escolas públicas de três municípios do sul do país: Porto Alegre, Florianópolis e São José.	UFSC	2011
Entre tapas e beijos, quais as possibilidades: tessituras nas relações de gênero em uma escola do Ensino Fundamental II- Dissertação	Maria Teresa Mendes de Oliveira Lima	Investigação das concepções de feminino e masculino e sexualidades presentes através das falas e práticas de professoras/es e alunas/os.	UNESP	2011
Relações de Gênero na educação física escolar: uma análise das misturas e separações em busca da co-educação. Dissertação	Luciano Nascimento Corsino	Conhecer como se estabelecem as relações de gênero nas aulas de educação física de uma escola estadual de Guarulhos/SP.	UNIFESP	2011
Motivação para leitura em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental: análise por dimensão, rendimento, sexo e escola- Dissertação	Keila Roberta Torezan	Análise sobre motivação para a leitura tendo o gênero como um dos propositivos analisados.	UFSCAR	2012
Educação Física escolar e relações de gênero: risco, confiança, organização e sociabilidades em diferentes conteúdos- Dissertação	Liane Aparecida R. Uchoga	Compreender como ocorrem as relações de gênero na Educação Física em duas escolas de Campinas/SP	UNICAMP	2012
Educação Física escolar e Gênero: diferentes maneiras de participar das aulas- Dissertação	Juliana F. Jaco	Análise das diferentes formas de participar das aulas de educação física de alunas e alunos adolescentes de duas escolas estaduais de Campinas/SP	UNICAMP	2012
Geografia e Educação: implicações do gênero no exercício da docência e na construção do espaço das escolas públicas de Manaus/AM- Tese	Aldeneia S. da Cunha	Compreender as implicações de gênero constitutivas no exercício da docência.	USP	2012
Representações sociais de docentes de Educação Física escolar sobre a relação entre conteúdos de ensino e as identidades de gênero- Dissertação	Michelle R. Ferraz Ramos	Como docentes de educação física escolar da rede pública do município de São Gonçalo/RJ relacionam conteúdos às identidades de gênero.	UNIVERSO	2012
Sexualidade e Educação Sexual: prática docente em uma escola de Juazeiro do Norte/CE- Tese	Glauberto da Silva Quirino	Investigação das ações e relações docentes e seus trabalhos sobre Educação Sexual de adolescentes dos anos finais do ensino fundamental.	UFMS/FURG	2012
Educação Especial e processos de encaminhamentos para salas de recursos: relações de gênero e cor/raça. Tese	Roseli Kubo Gonzalez	Averiguação e análise dos motivos que levam alunas e alunas às salas de recursos na Rede Municipal de São Paulo, com recorte em gênero	USP	2013

## ANEXO V

<sup>26</sup> A partir do levantamento feito n Banco de Teses e Dissertações da CAPES e nas bibliotecas digitais de Instituições de Ensino Superior que apresentaram número significativo de pesquisas sobre gênero e educação, foram selecionadas as teses e dissertações que contextualizaram os 6ºs aos 9ºs anos do Ensino Fundamental.

FORMULÁRIOS DE AUTORIZAÇÃO E COMPROMISSO PARA PESQUISA DE CAMPO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Juiz de Fora, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_**

Sr(a). Diretor(a)

Tendo em vista o objetivo de coleta de dados para a pesquisa

\_\_\_\_\_ que  
subsidiará a Dissertação de Mestrado do(a) aluno(a)

Regularmente matriculado no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, com o número \_\_\_\_\_ e sob a orientação do(a) Dr(a) \_\_\_\_\_; vimos solicitar o apoio desta instituição no sentido de receber o (a) referido(a) mestrando(a), para o desenvolvimento das atividades de pesquisa relacionadas à produção de sua Dissertação de Mestrado na \_\_\_\_\_ Escola

Gostaríamos de registrar que a atuação do(a) mestrando(a) nesta instituição, é entendida por nós, como expressão de mútua colaboração e aprofundamento de vínculos institucionais entre diferentes espaços educativos.

Agradecendo sua atenção, subscrevemo-nos e nos colocamos a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente

\_\_\_\_\_  
Orientador(a)

\_\_\_\_\_  
Coordenador(a) do Programa



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE COMPROMISSO**

Sr(a). Diretor(a)

Eu, \_\_\_\_\_, aluno(a) regularmente matriculado(a) no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora com o número \_\_\_\_\_ e sob a orientação do(a) Dr(a) \_\_\_\_\_; me comprometo a socializar com a equipe técnico-administrativa desta instituição, bem como os demais membros da comunidade, os resultados da pesquisa \_\_\_\_\_ rea-  
lizada nesta instituição, bem como seu produto final que se constitui na dissertação de Mestrado.

Juiz de Fora, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
MESTRANDO(A) EM EDUCAÇÃO DA UFJF



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Sr(a). Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal de Juiz de Fora.

\_\_\_\_\_

(nome da instituição)

**aceita** receber o (a) mestrando(a)

\_\_\_\_\_, para  
desenvolver atividades de pesquisa relacionadas ao Projeto de Dissertação

\_\_\_\_\_ no  
período de \_\_\_\_\_.

Endereço da Instituição: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ e- mail: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura (e carimbo) do responsável pela instituição

**Ciência do(a) orientador(a).**

Eu, \_\_\_\_\_, orientador(a) do(a)  
mestrando(a) \_\_\_\_\_,  
tenho ciência de que o(a) mesmo(a) realizará sua pesquisa na instituição acima citada

\_\_\_\_\_

Orientador(a)

**ANEXO VI**

TERMO DE CONSENTIMENTO DAS PROFESSORAS PARA A  
ENTREVISTA

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa referente ao projeto de mestrado em educação (PPGE\_UFJF) intitulado “**O PNPM e as professoras mulheres: aproximações e distanciamentos entre as políticas públicas e a sala de aula**” desenvolvido por Raquel Borges Salvador. Fui informada de que o projeto de pesquisa é orientado pela prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daniela Auad. Fui esclarecida de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa, destacando-se que os dados obtidos em eventuais observações, em entrevistas e registros de qualquer natureza, produzidos por mim durante a pesquisa, somente serão utilizados na produção da dissertação e em futuros trabalhos acadêmicos, ressaltando que será resguardado o anonimato de todas as participantes da pesquisa, por meio do uso de pseudônimos para referir-se a elas na redação da dissertação e de outros trabalhos acadêmicos. Atesto ter recebido uma cópia desse termo.

Juiz de Fora, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Participante:

\_\_\_\_\_

Pesquisadora:

\_\_\_\_\_

**(Raquel Borges Salvador- Mestranda em Educação- PPGE/FACED/UFJF)**

**Contatos:**

**Raquel Borges Salvador- [rborgessalvador@yahoo.com](mailto:rborgessalvador@yahoo.com)/ (32)91973821**

## **ANEXO VII**

**TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA INDIVIDUAL**

**Entrevista com a Professora de Ciências-21 anos de docência**

**Como meninas e meninos ocupam os espaços da escola, seja através das atividades extra classe como oficinas (teatro, músicas, esportes, danças, artesanato), durante o recreio, aulas de educação física ou visitas à biblioteca e laboratório de informática? Como você observa esse processo?**

-De manhã eu trabalho com 6 ano e no EJA corresponde ao 9 ano, 8 e 7 ano. Correspondente *tá*.

-Você está falando de sentar próximo? Perguntei.

-Normalmente as meninas tem os grupinhos, tem grupinhos que são distintos, por exemplo, tem as meninas mais falantes, mais atrevidas vamos dizer assim, entre aspas, *tá!* como eu posso definir atrevidas, mais comunicativas com os meninos, e as meninas + recatadas vamos dizer assim. Elas fazem esses dois tipos de grupinhos.

Volto a perguntar: e a participação delas em outras atividades da escola, e a dos meninos também?

-Eu observo sempre esse mesmo tipo de agrupamento. As mais soltinhas juntas e as mais... e os meninos eu observo diferente. Os mais atrevidos formam os grupos deles. E os mais tímidos ficam mais ali sozinhos ou em grupinhos de dois. Característica de homem né! Homem normalmente é mais agressivo, né, falando biologicamente, o sexo masculino é mais agressivo são mais p frente vamos dizer assim. Os mais tímidos ficam mais sozinhos. Porque os meninos tem sempre aquilo q a gente chama de macho alfa, né. O alfa ele tá sempre lá na frente. Eu vejo muito a parte biológica.

Diante de tal, fala, eu perguntei:

-Qual sua opinião sobre isso? Dos meninos que se comportam como “machos alfa”, dos mais tímidos ficarem sozinhos...

-Eu tenho observado o seguinte: que... os meninos, os meninos que são mais, (gesticulou com as mãos de forma rápida) que querem se mostrar mais, eles muitas vezes não acompanham o que o professor..., não acompanham o conteúdo, não fazem atividades que a gente pede, estão sempre dando problema em sala de aula. As e os que são mais quietinhos, os meninos, geralmente são os que rendem mais, falando no meu conteúdo *tá?* Eles rendem mais fazem todas as atividades, fazem o que a gente pede. A timidez não deixa eles participarem da aula, mas eles conseguem acompanhar. A mesma coisa as meninas. Só que as meninas, mesmas elas sendo mais soltinhas, elas conseguem muitas vezes acompanhar mais que os meninos o conteúdo, nas meninas tanto as que são mais é... as meninas mais soltinhas muitas conseguem acompanhar também, a gente só tem que está pedindo mais *pra* elas fixarem quietas participarem mais da aula. As quietinhas a gente nem precisa pedir mas elas participam mais da aula que os meninos quietinhos.

Perguntei: Você observa então que nos 2 grupos das meninas mais expansivas e dos meninos também mais expansivos, a participação das meninas é... a professora me interrompeu e completou: - É maior! É maior que dos meninos.

Perguntei: e nos grupos dos “quietinhos”? A professora respondeu: -o rendimento é praticamente igual, só que as meninas são mais participativas que os meninos. Os meninos, quando “ele é mais tímido” ele se fecha *pra* ele!

Enfatizei sobre o fato dela trabalhar com a disciplina de ciências, como ela observa as participações:

-Você acha que a sua disciplina de ciências desperta mais interesse em quais grupos? Você vai para laboratórios...

-Não, é mais aula mesmo. Só quando chega numa determinada disciplina né. Por exemplo eu estou no sexto ano agora. É, e as turmas aqui estão muito difíceis, para sair com eles de sala de aula é muito complicado, *tá!* Mas normalmente eu trabalho a parte de cadeia alimentar, por exemplo, eu posso dar uma volta com eles na escola *pra* mostrar né... mas infelizmente eu não posso fazer isso sempre porque as turmas são muito complicadas! Por exemplo, eu trabalho com 7 série, quando chega na parte de reprodução eu trago o que eu trabalho com métodos anticoncepcionais. Aqui na escola na EJA tem um material muito bom *pra* mostrar *pra* eles métodos de prevenção. Eu falo muito com as meninas principalmente nos 6ºs anos também já *tão* muito né, precoces vamos dizer assim. Eu falo muito com elas, como que eu vou dizer, *pra* se preservar mais com relação aos meninos, é... começam a acontecer as paixões, a menina se apaixona pelo rapaz! Eu falo muito com elas isso *pra* elas se manterem mais, preservarem mais né! Eu falo muito essa parte desses bailes né de sair *pra* namorar e já na primeira vez já ter relação sexual com o menino, e o uso de preservativo, então são isso eu converso muito com eles, mostro muito *pra* eles aqueles métodos preservativos q a gente tem, então isso dá *pra* gente mostrar mais né ...filmes, mostrar material , porque a escola aqui tem um material muito bom, de, de... como é que chama o negócio gente? Ah, esqueci o nome! Um programa que tinha aí, e quando eles me perguntam alguma coisa relacionada a isso, normalmente eu paro a aula *pra* orientar, conversar com eles sobre isso. Eu acho que essa parte é muito importante que a gente trabalha. Entendeu? *Pra* sair aquela visão lá que mulher fácil, de mãe solteira, né, eu acho que a minha parte né, eu tenho que falar isso com eles, mesmo que o assunto não seja, que seja assunto de 8º anos, mas se os 6º anos me perguntar, eu paro *pra* dar uma conversada com eles. Sobre ser mãe solteira, de ser menina que não fica com todos os meninos. Eu falo sempre com elas o seguinte: menina que fica com todos os meninos é considerada galinha e menino que fica com todas as meninas ele é o gostosão da escola, entendeu? Eu mostro esses dois lados *pra* eles. Não sei se está dentro do que você precisa...

Respondi:

-Ok, eu fiz a pergunta mas você pode expandir sim sua resposta, pode comentar a vontade e expor sua posição.

Fui para a segunda questão:

**Você tem conhecimento de políticas públicas e educacionais para a igualdade de gênero, como o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM, SPM)? Pode comentar sobre a questão?**

-Eu já ouvi falar, mas eu vou ser sincera, que nunca chegou nada *pra* mim assim, entendeu? Dizendo né... sei lá...acho que isso tinha que ser mais divulgado, que os professores tinham que participar mais disso né...tinha que ser feito capacitação para professor, não só professor de ciências, *pra* todos os professores para serem capacitados para trabalharem com os meninos, *pra* a gente trazer isso *pra* dentro das escolas né. Eu acho que fica muito assim, no plano, no projeto lá em cima e não é passado *pra* quem realmente precisa. Tinha que ter nessas upas, escolas. Upas eu não sei porque eu não tenho conhecimento, mas escolas... a gente tem que estar trabalhando com os meninos...

Terceira e última pergunta:

**Em sua trajetória profissional, descreva seu envolvimento com as questões de gênero, como por exemplo, já participou de algum curso sobre a temática e qual (quais), ou observou e observa os conceitos sobre homens e mulheres retratados nos materiais didáticos e paradidáticos? E esses conceitos construídos aparecem na sua prática com alunas e alunos?**

-Não (pensativa)! Normalmente esses cursos que aparecem, aparecem no horário que eu estou dando aula. Normalmente os cursos que a prefeitura aqui oferece é 6 horas da tarde, como é que vou fazer um curso 6 horas da tarde se eu estou dando aula, ou de manhã entendeu? Então fica difícil *pra* a gente fazer... podia ser, sei lá, *on line* ou alguma coisa assim, podia ser *pra* a gente fazer um encontro no meio da semana ou no sábado, e o resto a gente fizesse *on line*, semipresencial. Seria interessante!

Enfatizei a parte dos materiais didáticos, se/como ela observa os papéis retratados e polarizados.

A professora respondeu:

-Eu tenho alguns livros de 7ª série que fala muito da questão biológica, né! Que tem que falar! Eu falo de todos os órgãos sexuais masculinos e femininos, de reprodução, e tem muitos que falam da parte da adolescência, entendeu? Das dúvidas que os meninos têm em relação a problemas sexuais, de reprodução...

Perguntei se ela já parou para observar como são retratadas nas gravuras homens e mulheres.

Ela respondeu:

-Olha, eu observo só a parte morfológica, que os livros falam só da parte morfológica, né, dos órgãos falam da gravidez. E tem um livro, eu acho que esse livro é muito antigo que falava da parte de adolescência, das dúvidas dos jovens... falava sim sobre questões biológicas, sem entrar em muitos detalhes né (ri), porque, né... (ri). Os que eu uso atualmente nem toca muito nessa parte não. Pega mais mesmo a parte da biologia. Fala das Doenças Sexualmente



Transmissíveis né, que é uma coisa muito importante, né! Mas eu acho que precisava, sei lá, de pegar um psicólogo, uma pessoa que viesse *pra* conversar, porque a gente acaba tendo que fazer... professor na escola acaba tendo que fazer tudo! Aí eu costumo fazer assim com os meninos quando eu vou começar a trabalhar essa parte: é eu dou um papelzinho *pra* eles em branco, porque muita gente que tem vergonha de perguntar né! Aí eu quero que vocês escrevam as perguntas que vocês querem fazer, mas não precisa colocar os nomes (explanando como aborda a questão com alunas e alunos), e depois misturo tudo e vou tirando, e vou lendo e respondendo. Aí dessa forma eles ficam mais soltos, costumam perguntar um monte de coisas, umas coisas que são assim, absurdas, né!

Aí aproveitei a fala dela e complementei:

-Ao fazer esse trabalho, você observa quem tem mais interesse?

A professora respondeu:

-Normalmente são as meninas! Os meninos têm muito mais dúvidas que as meninas a determinados assuntos. E só assim, porque hoje em dia né! Porque um tempo atrás as meninas, né! A vergonha era maior de perguntar (ri), mas hoje em dia as meninas estão mais assim, procurando saber mais né. Ah, Elas são mais precoces, né! Elas estão na puberdade, os meninos são mais bobões! Só vão amadurecer mesmo depois, por volta de 15/16 anos. As meninas não! As meninas amadurecem muito mais cedo, elas já começam a se interessar pelos rapazes, pelos meninos da mesma turma não, a gente fala isso com elas e elas falam: Nossa Senhora professora! Esses meninos são muito chatos! Mas essa diferença biologicamente, isso é explicado também né, porque os meninos mais amadurecidos são...eles amadurecem mais tarde. Então por isso que meninas se interessam pelos meninos mais velhos. Os meninos nessa idade não, né! Ficam falando muita bobeira, mas muitas vezes eles nem sabem o q eles estão falando (ri). As meninas não né, as meninas têm mais interesse né, de saber...

E continuou a detalhar sua prática:

-Eu falo muito! Eu sou muito assim, pelo lado da mulher, porque existe muito preconceito, né, contra a mulher. A mulher que é muito namoradeira... igual eu falei, eu sempre falo isso com elas, com eles de modo geral. Quando a mulher fica mãe lá o é mãe solteira ninguém fala que o menino é pai solteiro (ri)!

Perguntei o que ela achava desse julgamento social.

Ela respondeu:

-Eu acho uma injustiça, porque afinal de contas, ele fez filho mas ele não casou!

Agradei:

-Muito obrigada por sua contribuição professora! E ela falou:

-Nada, foi muito legal falar sobre esses assuntos. A gente às vezes nem para *pra* pensar!

## Entrevista com a Professora de Geografia- 17 anos de exercício da docência

**Como meninas e meninos ocupam os espaços da escola, seja através das atividades extra classe como oficinas (teatro, músicas, esportes, danças, artesanato), durante o recreio, aulas de educação física ou visitas à biblioteca e laboratório de informática? Como você observa esse processo?**

A professora, se mostrou muito tímida e respondeu:

Eu acho, atualmente, eu estou achando, a turma, de uma forma geral, elas estão muito agitadas em relação a alguns anos anteriores que eu já trabalhei! E as meninas estão assim, mais “danadinhas” que os próprios meninos (ri). Eu não sei se é porque elas conseguem desenvolver mais que os meninos atualmente né! Mas, assim, questões de, de namorados né, querer... essas coisas assim. Agora, eu já tive uma experiência, com os meninos maiores, não foi nem no ensino fundamental não, foi no Ensino Médio, quando a gente saiu *pra* fazer uma atividade fora da escola eles até se comportaram muito bem! Eu achei até que ia ter problemas, eles até se comportaram muito bem! Tanto os meninos quanto as meninas, sabe? É, deixa eu ver mais o que... ah, interesse! Eu acho assim, a questão do celular atualmente, né, está tirando um pouco essa questão de interesse, porque eles querem ficar, a gente tem que falar o tempo inteiro: gente, olha o celular, olha o celular, guarda o celular. Essa questão tira um pouquinho, mas assim a gente percebe que tem aqueles que realmente quer. Mas igual eu falo *pra* você, assim, uma coisa que eu vou colocar até entre aspas aqui: acho que tem hora que a escola não é *pra* todos né! Porque nem todos os alunos têm aquela percepção do que está querendo naquele momento, sabe? Então, eu acho assim, que falta interesse, e acho também que falta interesse também da casa não? Dos pais incentivarem também! Eu acho que falta muito interesse, muito muito! Isso que a gente vê mais em todos os momentos, até em termos de disciplina, porque se tem interesse em casa, a disciplina é melhor dentro de sala sabe? Se a gente vê aquele pai que acompanha direitinho as atividades. Porque o que a gente vê: às vezes tem atividades que a gente passa, eles não fazem, são poucos aqueles que fazem. A gente percebe que os pais não estão acompanhando os alunos mesmo em casa! Não têm, não olham, se teve dever hoje, os pais não estão acompanhando isso!

Aí eu voltei o foco para meninos e meninas, se ela já desenvolveu atividades extraclasse.

Ela respondeu:

-Já fiz atividades extraclasse, mas com alunos do Ensino Médio. Até que aqui ainda não fiz não né, mas já fiz com maiores. Com menores não fiz não. Aí é uma outra realidade.

Perguntei sobre interesses de meninas e meninos.

-Eu acho assim, tem meninos que têm esse interesse, têm sim, sabe! Acontece sim, às vezes! Tem meninas que não interessam, eu acho assim, complexo, porque vai existir uma turma que

sim e turma que não, mas a gente faz de tudo *pra* buscar esse interesse em relação aos alunos, a gente tenta fazer coisas diferentes é... fazer perguntas, indagações! Não é contextualizado também a matéria, puxando, por exemplo, eu estava trabalhando sobre as globalizações, então não falei só sobre os países, falei sobre as competitividades entre as pessoas também! Puxei um pouquinho *pra* eles, aqueles que não estão tendo interesse, não estão tendo visão de mundo, vai ficando *pra* trás! Aqueles que não estão buscando, correndo atrás do que é interesse deles. A gente também tem que se policiar, que a gente tem que buscar algo importante *pra* que no futuro você tenha uma boa colocação no mercado de trabalho.

Perguntei se ela observa a questão do interesse, se é misto entre meninos e meninas.

Ela respondeu:

Isso, eu acho é misto! Isso, um pouco, porque tem meninos que têm interesse e, vou falar, não são todos não, mas tem aqueles que ainda perguntam, dão sua opinião sobre o assunto sobre aquele assunto, mas tem aqueles que também fazem brincadeiras com o próprio assunto, né... como sempre!

Ao finalizar suas respostas, eu passei p a segunda questão:

**Você tem conhecimento de políticas públicas e educacionais p a igualdade de gênero, como o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM, SPM)? Pode comentar sobre a questão?**

-Ah gente (expressão de decepção)! Sinceramente, não mesmo! Não tenho assim, conhecimento não!

Aí perguntei:

-Quanto tempo você exerce sua profissão? Ela respondeu:

-Ah, tem uns Dezessete anos!

-Você já ouviu falar do PNPM? Continuei a questionar.

Ela respondeu:

-Já ouvi falar assim rapidamente, mas não sei como funciona diretamente.

-O que você assim... o que você acha de ter ouvido falar e... a professora me cortou, empolgada:

- Não, eu acho assim importante para as mulheres, né! Porque, eu acho que tudo que vem dizer a questão *pra* mulher, igual, por exemplo, o crescimento! Porque o conhecimento eu acho assim importante, né! Porque sempre assim: o homem que ganha mais, né! Essas coisas todas, né! E assim, essa questão, o homem ganha mais, mas a mulher, gente, a rotina da mulher é muito grande, né! Não é uma coisa assim, porque a mulher trabalha fora mas

trabalha dentro de casa também, entendeu? Então, ela tem que estar o que? Interligada com o mundo né! Com o que está acontecendo lá fora, não só dentro de casa.

**Em sua trajetória profissional, descreva seu envolvimento com as questões de gênero, como por exemplo, já participou de algum curso sobre a temática e qual (quais), ou observou e observa os conceitos sobre homens e mulheres retratados nos materiais didáticos e paradidáticos? E esses conceitos construídos aparecem na sua prática com alunas e alunos?**

-Ih, gente (pensativa, tentando lembrar)! Específico não sabe? Só assim dentro da matéria mesmo, dentro da geografia, meio ambiente, essas coisas assim, agora específica não.

-Dentro de seu curso de geografia, na sua formação ou em uma palestra, você viu alguma coisa sobre gênero? Perguntei contextualizada a questão maior.

Ela respondeu:

-É, no geral, não lembro assim muito específica assim. Já devo ter participado sim, mas não estou lembrada. Já sim, já participei sim! Porque assim, tanto né, eu gosto muito de questões de palestra, de que fala da questão assim, atual né, entre homem e mulher. Acho que é falta de oportunidade mesmo! Assim de... de questão de horário, sabe! Que isso, porque tem muitos cursos! Igual ano passado eu estava aqui de manhã e à noite, Às vezes muitos cursos que tinham eram a noite, caia nos dias que eu trabalhava e eu não podia deixar...entendeu? Eu gosto muito desse tipo de coisa.

Enfatizei a segunda parte da pergunta, sobre como é retratado o que é “masculino” e o que é “feminino”, de forma binária nos materiais didáticos e paradidáticos inclusive nos materiais de geografia.

Ela respondeu:

-Ah, a gente observa, cientistas homens, né! Sempre assim cientistas homens! O homem fez isso, o homem fez aquilo, né! Essas coisas assim, retratando sempre e colocando o homem em relação a mulher, né! A mulher sempre ficando um pouco *pra* trás. E outro dia eu vi na reportagem no MG TV falando de uma cientista. Eles colocando, não sei o nome dela, porque ela foi assim, um marco do prêmio Nobel! Eu achei muito interessante essa entrevista! Porque não é tão divulgado aquilo que a mulher faz entendeu? Então eu achei assim, muito interessante! Porque a mulher tem tanta coisa *pra* ser colocada, e às vezes fica *pra* trás em relação ao homem né! Eu achei essa questão, acho que foi na universidade (se referiu ao evento Mulheres na Ciência) foi quinta feira. Eu achei muito interessante! Falei assim: olha gente tem que ter mais coisa que a mulher participa, porque mulher faz muita coisa né! E fica guardado, fica engavetado!

Aí eu aproveitei e contextualizei a fala dela com as aulas. Você trabalha essas questões da ausência de divulgação das mulheres cientistas nas suas aulas de geografia? Você já teve oportunidade de trabalhar isso?

Ela respondeu:

Olha, só eu sempre, quando eu vou trabalhar um tema que me dá oportunidade de falar sobre as pessoas, assim, sem ser matéria, né, assim, dando espaço *pra* falar de outras coisas, eu sempre coloco, eu não coloco assim, a menina ou o menino, eu coloco os alunos, né, participarem né, eu coloco os dois (usa o masculino genérico para se referir a todas e todos). Ativamente, participarem igual! Eu falo do mercado de trabalho, entendeu? Tanto os meninos quanto as meninas têm condições! A questão da informatização, da globalização que eu estou colocando *pra* eles agora, é... então, eu nunca coloco assim: ah não o menino é mais capacitado que a menina! Eu trato com igualdade. Eu puxo um foco da minha matéria *pra* esse tipo de coisa. Eu sempre puxo o foco *pra* esse tipo de coisa.

Agradei e terminei a entrevista.

### **Entrevista com a Professora de Língua Portuguesa- 15 anos de exercício da docência**

**Como meninas e meninos ocupam os espaços da escola, seja através das atividades extra classe como oficinas (teatro, músicas, esportes, danças, artesanato), durante o recreio, aulas de educação física ou visitas à biblioteca e laboratório de informática? Como você observa esse processo?**

-O que acontece, os 9ºs anos, eu dou aula para os 9ºs anos né! Então, eles são grupos pequenos, e como eles estudam há muito tempo, eles são muito amigos, então da mesma forma, tanto os meninos quanto as meninas, igualzinho, não tem diferença na sala de aula e se misturam bastante.

Eu perguntei a professora o que ela acha dessa união que ela me relatou existir nas aulas, e se tem algum tipo de rivalidade. E ela respondeu:

-Excelente, excelente! O entrosamento deles é ótimo! Um, como eu falo, um relacionamento bem saudável deles. Acho porque eles são mais maduros né, então. Eles são amigos, mais alegres, são animados, são observadores. É bom! A mesma coisa o rendimento, não difere por ser menino ou menina. Difere por outros fatores agora não essa questão.

**Você tem conhecimento de políticas públicas e educacionais p a igualdade de gênero, como o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM, SPM)? Pode comentar sobre a questão?**

Ah, não! Depois que você veio a escola *pra* se apresentar né (se referindo ao dia que a coordenação pedagógica me apresentou para as professoras que seriam entrevistadas), e falou que sua pesquisa é sobre políticas para as mulheres, aí eu comecei a ter um outro olhar! Porque antes eu não tinha esse olhar sobre isso não! Aí agora que me despertou. Às vezes eu vejo alguma coisa, eu leio alguma coisa que me chama atenção né! Se saiu alguma coisa na área de história falando da... a voz das mulheres na história sabe, achei interessante, as heroínas não citadas, heroínas não estudadas! Aí eu comecei a observar que até então, realmente... é, e não era do meu interesse, engraçado né? Aliás, não sei nem se não era do meu interesse, não tinha esse olhar sobre esse assunto. E para mim...

**Em sua trajetória profissional, descreva seu envolvimento com as questões de gênero, como por exemplo, já participou de algum curso sobre a temática e qual (quais), ou observou e observa os conceitos sobre homens e mulheres retratados nos materiais didáticos e paradidáticos? E esses conceitos construídos aparecem na sua prática com alunas e alunos?**

-Ah eu já participei! É, lá na Secretaria de Educação, quando ainda diziam como é que é, movimento LGBT... é o que? É o atual? (pensativa, em dúvida), aquele antigo (interferi dizendo GLS, a nomenclatura antiga).GLS (ela repetiu empolgada pela lembrança! Eu fiz um curso interessantíssimo que era dado inclusive por um dos presidentes ou diretores do GLS (atual movimento LGBT) e foi muito interessante de ver que tinha umas dinâmicas que você imaginava uma situação, um garoto homossexual ou uma garota homossexual. Tinham essas dinâmicas no curso e como você vê que as pessoas que estejam ali, por mais que tenham o desejo de não ser preconceituosas, gente, como somos!! O quanto somos! Foi muito interessante!

Perguntei se ela chegou a aplicar o que aprendeu nesse curso na prática dela e a olhar mais sobre a questão na escola?

Ela respondeu:

-A gente acaba aproveitando até sem perceber, sem selecionar né o que a gente aproveita. Mas, é interessante, eu me afeição, aliás eles se afeioam muito a mim, qualquer garoto que tem algum problema, acho que até pelo olhar que você desenvolve né! Qualquer garoto que tem algum problema de aprendizagem ou algum que tem alguma questão com a homossexualidade e que por isso sofre preconceito, eu tento a protegê-los, e aí essa proteção gera afeição né, e rola, mas eu não sei... (ficou pensativa lembrando de alguma situação específica ocorridas na carreira). Engraçado, é... embora não houvesse divisão sobre homossexualidade masculina e feminina, é homossexualidade masculina sempre né! É o que vigora mais né! E aí eu lembro de exercícios que a gente fazia, era sempre um menino gay. Ah, não tinha essa história não né, era sempre o gay. E tem bastante tempo né Raquel, que eu fiz esse curso. mas nunca mais teve nada! Porque eu queria dar continuidade, continuar com esse grupo, mas essa questão de políticas da Secretaria (Secretaria de Educação), mudança de governo... (tom de voz desanimador)

Contextualizando a questão 3, voltei o foco para os materiais didáticos e paradidáticos.

-E com relação aos livros e materiais, como são retratados e retratadas mulheres e homens nesses modelos que são muito polarizados, o que é feminino, o que é masculino?

Ela respondeu:

-Continua assim, continua dessa forma! Às vezes, é o que eu te falei, é até uma questão de observar eu tenho observado isso. Mas o que acontece, os textos normalmente são textos clássicos ou uma literatura, não tem nada de novo, sabe? Então eles reproduzem aquilo. Mas, esses dias a gente estava até vendo Machado de Assis e isso me chamou a atenção que era um conto belíssimo, que era pai contra mãe e aí tem bem claro isso, isso aqui é papel do homem e isso aqui é papel da mulher. Mas Machado de Assis também né, pode ter algo bem inovador em Machado de Assis, né!

Perguntei se ela procura questionar as relações de gênero através dos materiais didáticos e paradidáticos e essas questões dos papéis muito polarizados, se ela questiona com alunas e alunos, ou se elas e eles observam.

Ela respondeu:

-Pois é, isso que ia falar. dependendo da turma, principalmente por ser 9ºs anos, eles mesmos, dependendo do fato, eles mesmos começam a rir, eles começam a questionar, e quando eles não fazem isso aí eu faço né: " gente observa isso aqui, olha essa situação". E até agora tem um texto que a gente vai trabalhar eu e a professora de História. É uma lista que tem as tops, eu vi num texto excelente no *facebook* e me apropriei dele para trabalhar com eles. As tops, as tops 10, é uma lista de meninas que dão, que transam a vontade e essa lista é divulgada por toda uma escola e o que acontece que pode ser verdadeira ou não, mas o fato de ser divulgada tem tirado as crianças da escola e essas meninas ficam marcadas para o resto das vidas! Aqui no bairro por exemplo se fosse essa situação... (foi interrompida por uma funcionária e pediu uns minutos). E na época do cangaço havia uma situação que os garotos, que homens que estupravam as mulheres, além de estuprá-las marcavam elas com ferro quente no rosto *pra* que elas fiquem registradas, e aí dá *pra* fazer um *link* com cangaço e a era atual, porque as meninas continuam sendo marcadas e o objeto que é usado qual é? O de antes e o de hoje? Piru, o pênis né! Hoje marca-se com pênis, antes era com pênis e ferro quente.

Perguntei quando elas realizarão esse trabalho?

Ela disse:

-Segundo semestre agora! Se você quiser te passamos o trabalho.

Agradei pela proposta e pela entrevista concedida e encerrei.

**Entrevista com a Professora de Matemática- 17 anos de docência**

**Como meninas e meninos ocupam os espaços da escola, seja através das atividades extra classe como oficinas (teatro, músicas, esportes, danças, artesanato), durante o recreio, aulas de educação física ou visitas à biblioteca e laboratório de informática? Como você observa esse processo?**

-Olha Raquel, antigamente quando comecei a lecionar a gente via mais assim grupinhos de meninos e grupinhos de meninas, hoje em dia a gente ainda vê, isolados, mas eu acho a gente começa a ver eles mais misturados que separados, hoje não tem muito essa, não! Hoje em dia tem muita menina que sai de braço dado com menino, que é mais amiga, entendeu? “O meu melhor amigo é ele” entendeu, e vice versa.

Dentro dessa questão, perguntei sobre as ocupações desse espaço na sala de aula, de desempenhar uma atividade. Ela respondeu:

-Em sala? Atividade em grupo né?

-Também, eu acho que acontece essa mistura, na maioria das vezes tem algumas meninas que gostam de assentar com meninas, mesmo porque elas acham que os meninos são mais largados, então elas querem assentar com alguém que saiba também *pra* não deixar de tirar nota boa na atividade. Mas sei que tem momentos que elas, já conhecem o aluno né! A gente tem meninos e meninas brilhantes, então assim aí quero sentar com aquele menino, porque sei que ele também é menino que tira nota boa, um menino que estuda, então..., tanto que eu não gosto de separar alunos, nem de estipular, menino vai sentar com fulano! Eu deixo eles se fazerem isso, eu acho que isso é um direito deles, entendeu? E acho, é melhor, e vou te falar que eles não gostam quando a gente escolhe. Meu menino também está no 7º ano, tem 12 anos, e lá onde ele estuda eles costumam muito colocar é, os números pares, é junto com número par e número ímpar junto... então assim, já é uma escolha então, muitas das vezes eles assentam com quem eles não querem e eu não acho muito legal isso, eu, que estimula mais o menino escolher o par dele, seja um menino, seja uma menina. *Pra* ele ficar mais à vontade com as atividades.

**Você tem conhecimento de políticas públicas e educacionais p a igualdade de gênero, como o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM, SPM)? Pode comentar sobre a questão?**

-Não, não tinha, fiquei sabendo aquele dia que você se apresentou! (quando me apresentei para entrevistá-las, através da mediação da coordenadora pedagógica, em novembro de 2014)

Continuei:



-E o que você acha sobre isso, de por exemplo, ter um plano que discorre sobre educação. Que tem planos de ação para educação, e assim... e você enquanto professora que está há 18 anos em exercício? Você não ter... (ela interrompeu)

-Esse conhecimento, né? Ah, Eu acho que isso aí deveria ter sido mais divulgado, até mesmo...porque eu por exemplo, não tinha acesso, não sabia que isso existia. E é uma coisa boa! E isso ajuda a gente dentro da escola, ainda mais com todas essas diferenças que estão acontecendo né, essa questão de introduzir, é... a questão da sexualidade mesmo né, então acho que isso é importante! Acho que isso é legal a gente, é... seria legal a gente ter conhecimento disso ficar sabendo antes né, eu acho que ajudaria muito!

**Em sua trajetória profissional, descreva seu envolvimento com as questões de gênero, como por exemplo, já participou de algum curso sobre a temática e qual (quais), ou observou e observa os conceitos sobre homens e mulheres retratados nos materiais didáticos e paradidáticos? E esses conceitos construídos aparecem na sua prática com alunas e alunos?**

-Não, nunca participei de nenhum curso não, mas eu acho na profissão da gente a gente acaba é, passando por várias situações que a gente acaba aprendendo isso e ensinando os meninos da maneira que a gente entende, entendeu? Porque a gente passa por isso, eu acho que dentro da escola a gente passa por situações que a gente para e pensa: gente, eu nunca imaginei isso! Mas eu tenho que sair disso de alguma forma, então eu tenho que buscar um caminho *pra* mostrar se aquilo era certo, se aquilo era errado para o menino! Deixar o menino dar a opinião dele também em função disso. Acho que a gente vai aprendendo, tem coisa que a gente só aprende na prática!

Dentro do contexto da pergunta, enfatizei a última questão relacionada a material didático e paradidático.

- Como que você observa esses conceitos sobre homem e mulher retratados nos materiais didáticos e paradidáticos, por exemplo, você é professora de matemática e a matemática é uma disciplina que envolve historicamente conceitos culturais que discorrem a participação maior de meninos.

Ela respondeu:

-Eu dei uma atividade agora no quadro, nessa última aula que eu dei, eu estava dando probleminhas com fração e nesse tipo de problema eu observei muito isso! A questão do menino e da menina, um dos problemas que eu coloquei no quadro foi assim:  $\frac{3}{5}$  dos alunos numa sala de aula são meninas, quantos meninos eu tenho, do número total de alunos da escola eu tenho x meninos, aí mais ou menos, o número de meninos é maior que o número de meninas, então cita muito essa, eu interrompi:

-Isso no livro didático?

E a professora confirmou (demonstrou empolgação com a entrevista):

-No livro didático! Então assim, eu acho que distribuí mesmo. Aí teve uma outra atividade também falando disso, falando, é, x meninos jogam futebol, x meninas jogam vôlei. Então, Aí surgiu uma situação agora dentro da sala, porque por esse exercício que eu estava dando eu coloquei no quadro eles foram ler o problema, aí eles ainda viraram *pra* mim, a Maria (nome fictício de uma aluna) falou assim *pra* mim: ô professora, hoje a gente ficou sem jogar, se fazer Educação Física, porque o professor deu futebol. Aí eu falei: mas qual o problema gente? Aí eu virei e falei assim: mas qual o problema? (rindo). Aí os meninos... (deu a entender que os meninos fizeram careta) aí eu virei e falei assim: mas que meninos machistas! Porque eles viraram e falaram assim: mas elas são só quatro hoje professora, a gente estava dominante, tinha que ser futebol! Então assim, tipo assim, a escolha predominou *pra* da maioria ali no dia, e eu falei (para as meninas): porque vocês não jogaram futebol? Então em função da aula que eu estava dando, surgiu esse assunto também, e eu achei interessante e eu debati desse jeito, eu falei: vocês estão sendo machistas e vocês também sendo preconceituosas! Porque vocês não jogaram futebol? Assim, tanto elas reclamaram quanto eles também eu acho legal isso aí também.

Disse sobre como a construção do discurso do futebol ser considerado esporte masculino:

- Engraçado, como o futebol ainda é visto como coisa de menino!

Ela continuou muito motivada sua fala:

- Exatamente! Aí você vê que, como se separa na hora de... e eles amam Educação Física! Tanto os meninos quanto as meninas! O dia que tem aula de Educação Física *pra* eles é assim, sabe. Tem inclusive meninos que faltam durante a semana, mas se aquele dia é de Educação Física ele vem naquele dia, porque ele gosta da aula de Educação Física. Porque eles querem fazer alguma atividade que vencem os dois lados, porque misturar eles não conseguem. Porque não joga futebol? Separa dois *pra* um time, dois *pra* outro ou porque então vamos combinar, hoje é futebol vocês vão jogar todo mundo, na terça vou dar vôlei então vai jogar todo mundo! (a professora se mostrou motivada em falar sobre a questão da Educação Física)

Aí desviei a fala dela das aulas de Educação Física para as aulas de matemática:

- E na matemática em sala de aula, questão de interesse, como você observa...

Ela interrompeu:

-Eu não observo... eu acho que os meninos gostam mais de matemática do que as meninas. As meninas são mais assim sabe... (pensativa, como se as meninas viajassem mais). É, agora, eu tenho meninos ótimos e eu tenho meninas muito boas também. Então eu falo assim: gosto, eu falo isso com eles, entendeu, eu acho que gosto é uma coisa que nasce com você né? Você optar, gostar mais da área de exatas, ou da área de humanas, eu não vejo assim... por conta de separar não uma coisa ou outra, a gente tem os dois gostando também e deixando de gostar também. Gostando e deixando de gostar (rindo).

Continuei questionando:

-Então, assim, na sua opinião é questão mesmo pessoal independente de gênero?

Ela imediatamente, e com convicção, respondeu:

Eu acho, acho que isso aí vai mais é, de um dom da pessoa, de gostar daquilo. Igual a gente. Eu mesma, eu se eu tivesse que optar, eu optaria de novo pela área de exatas, entendeu? Eu acho que isso aí, eu acho que não que eu não saísse bem em outras disciplinas, mas é aquilo que eu gosto mais, é muito individual! Não tem nada de sexo não!

Agradei:

-Muito obrigada professora, pela entrevista.

Ela respondeu:

- Que nada! Obrigada você e boa sorte na sua pesquisa!

### **Entrevista com o Professor de Educação Física- 15 anos de docência**

**Como meninas e meninos ocupam os espaços da escola, seja através das atividades extra classe como oficinas (teatro, músicas, esportes, danças, artesanato), durante o recreio, aulas de educação física ou visitas à biblioteca e laboratório de informática? Como você observa esse processo?**

-Como assim? É, você quer que explica, você ver como eles se interagem... (confuso)

Respondi:

- Como eles e elas se interagem, como se separam, quem ocupa mais espaço? Assim, como você observa?

Ele respondeu:

- Eu observo que é bem normal sabe. Que tem... O adolescente tem aquele grupinho dele, entendeu? Ou às vezes que tem alguma afinidade. Os meninos tem aquela afinidade de ficar com os meninos, as meninas com as meninas entendeu? Tem sempre aquele grupinho ali. Você pode ver que destaca né? Que às vezes tem menina que não gosta daquela menina e menina que não gosta da outra. E tem sempre um grupinho, entendeu?

Interrompi, a partir dessa fala dele e perguntei?

- Você observa a rivalidade mais entre as meninas que os meninos?

Ele respondeu:

- Eu acho que *é* as meninas! Acredito que sim, cara! Que *é* um pouquinho de rivalidade.

Novamente interferi:

\_ Eu estou te fazendo essa pergunta porque você falou que às vezes tem menina que não gosta daquela menina, entendeu?

Ele complementou:

- *É* tem. Às vezes você passa por alguma escola que tem isso, entendeu? Tem menina que não gosta da outra. Tem outra que... não sei entendeu?

Continuei:

- Mas assim, *é*, a ocupação deles nesse espaço da escola, você percebe quem ocupa mais espaço? Mas você observa, no geral, a grosso modo, quem ocupa mais espaços, ou quem aparenta... há algum domínio, ou não há domínio nenhum?

Ele continuou:

- Não acredito! Que há um equilíbrio, há um equilíbrio de espaço, entendeu? Entre os meninos, pelo que já pude observar acho há um equilíbrio, entendeu? E às vezes há uma afinidade entre menino e menina, também entendeu, há uma afinidade também. Você pode observar que tem menino que tem afinidade com menina, e vice versa, né. Eles ocupam bem o espaço, utilizam bem o espaço, principalmente em recreio né. Recreio que eles "*é* doido" *pra* sair de sala e *pra* ir na educação física né?

Eu complementei:

- Eles e elas gostam da sua aula né?

Ele respondeu:

- Gostam né, entendeu

Perguntei a ele;

- Você trabalha a quanto tempo? Que você leciona, que *é* professor?

Ele respondeu:

-Ah, já vou fazer 10 anos já, aqui na prefeitura vou fazer 10 anos! No estado já devo ter o quê? uns 5 anos que eu lecionei no estado!

Continuei a pergunta:

- Ao todo?

Ele respondeu:

-Ao todo deve dar em torno aí de 15 anos.

Passei para a segunda questão:

**Você tem conhecimento de políticas públicas e educacionais p a igualdade de gênero, como o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM, SPM)? Pode comentar sobre a questão?**

Ele respondeu:

- Ah, é difícil né, coisa! Juiz de Fora é complicado!

Continuei:

- Não, mas assim, no geral, a grosso modo, âmbito nacional, você já ouviu falar de políticas públicas para igualdade de gênero?

Ele continuou a responder:

- Ah tem sempre tem, né, a nível nacional sim, cara. Na igualdade racial, em várias outras “adversidades”, né! Sempre tem né cara, sempre tem! Mas a nível municipal, estadual é complicado! Você entendeu?

Perguntei diretamente sobre o PNPM:

- O Plano nacional de Políticas p as mulheres, você já tinha ouvido falar desse plano?

Ele repetiu com dúvidas:

- Para as mulheres?

Respondi:

-É, o Plano Nacional de Políticas para as mulheres?

-Ah, sempre tem né, tanto a nível municipal e nacional tem né... (confuso ao responder)

Expliquei mais sobre o PNPM:

- Mas tem um plano do governo federal que chama Plano Nacional de Políticas para as Mulheres...

Ele me interrompeu, sentindo-se mais seguro:

- É já ouvi falar, já ouvi falar, mais em relação a proteção da mulher, né?

Continuei explicando o plano:

- Ele abrange tudo, inclusive educação. Ele tem um capítulo sobre educação como uma das formas de também prevenir a violência. O que você acha disso?

Ele respondeu:

- Não, eu acho importante, né, porque a cada dia que passa a violência está aumentando né, em relação as mulheres, né! A questão do estupro, questão da relação marido/mulher né, que você vê muito casais, aliás, por parte do homem né?

Complementei;

-E você assim, está falando que tá aumentando a violência. Você observa alguma coisa na escola?

Ele respondeu, mas se desviou do foco da violência contra a mulher:

- Ah, escola também há violência, coisa! Sempre há violência né! Muitas escolas há violência entendeu? Porque eu saí de uma escola lá no São Francisco (nome fictício para um bairro do município aonde o professor trabalhou) você tinha aluno, que quer pegar o outro, assim, a nível de droga né...

Centrei mais ainda na questão da violência contra mulheres e meninas:

-Mas, assim, em relação as meninas né, como que você observa, porque a gente está falando, né, de violência contra as mulheres, como que você observa na escola a violência às meninas?

Ele respondeu:

- As meninas, acredito que já seja bem mais tranquilo entendeu? O entra e sai, o ir e vir da menina, né. Acho que mais acontece no lado masculino, né?

Perguntei sobre as violências sofridas pelas meninas em relação aos meninos:

- Eu sei, mas, assim, e dos meninos em relação às meninas? Você acha que há algum tipo de coação dos meninos em relação as meninas ou agressão física, ou agressão psicológica?

Ele respondeu:

-É sempre há né!? Sempre há! sempre há e sempre vai existir né! Do menino com menina, entendeu? Agora, tem escola que é tranquila e tem escola que é agitada né?

Respondi, indagando:

- *Hum, Hum!* É?

E ele continuou empolgado:

- É, tem escola que é agitada...

Quis continuar a entrevista:

- É vamos lá...

E ele me interrompeu:

-E tem menina que enfrenta menino, entendeu?

Voltei na questão:

-É? Você já observa isso?

E ele continuou:

- É, já observo isso. Tem menina que enfrenta meninos mesmo cara! Entendeu? (demonstrou interesse ao narrar tal fato). Há um enfrentamento né, da menina com o menino, entendeu. Mas, é caso esporádico, entendeu?

Respondi;

-Entendi!

Passei para a terceira questão:

**Em sua trajetória profissional, descreva seu envolvimento com as questões de gênero, como por exemplo, já participou de algum curso sobre a temática e qual (quais), ou observou e observa os conceitos sobre homens e mulheres retratados nos materiais didáticos e paradidáticos? E esses conceitos construídos aparecem na sua prática com alunas e alunos?**

-Não, não! Gostaria de participar. Seria importante né?

Interrompi:

-Nunca ouviu falar que tem cursos, que já teve cursos nessa área?

Ele respondeu:

- Nunca ouvi falar! me perguntou:

-E tem cursos nessa área? Boa pergunta né?

Respondi, explicando:

- A secretaria já ofereceu!

E ele:

-É? Já ofereceu? Nunca ouvi falar desses cursos não. Seria interessante, né!

Complementei:

- São cursos, palestras durante a Jornada da Educação...

Ele me interrompeu:

-Ah, tá, tem, tem. Mas, mas é, nesse gênero que você está falando não cara! Mais direcionado, por exemplo... (confuso)

O interrompi:

- É, há uns três anos atrás teve! Mas você ia falar mais direcionado a quê?

E ele completou:

- Mais direcionado ao esporte *pra* gente, entendeu? Quando tem jornada, mais direcionado *pra...* envolvendo a escola, não na questão do gênero, né?

E eu quis saber mais sobre esse ponto:

- Mas não faz esse *link* entre gênero e esporte? Relações de gênero, homens e mulheres e educação física?

E ele prontamente:

- Não, não, não fala disso não. Pelas jornadas que já participei não! (olhou para cima, tentando se lembrar) acho que, não sei se foi a última, não!

Continuei nesse ponto:

- Mas, assim, nenhuma palestra que você tenha participado, ou até mesmo assistido na TV sobre essa questão de relações de gênero na escola, de igualdade de gênero na escola?

E ele:

- Não, não. A única coisa, Acho que a única emissora que aborda isso aí é a TV Escola, entendeu? Quando você tem oportunidade de assistir. Acho que a TV Escola que faz essa questão dessa abordagem, entendeu?

Disse:

-É, porque a TV Escola, ela geralmente pega essas questões né... (ia completar dizendo questões sobre educação, mas ele me interrompeu)

-Exatamente, mas que acompanha um pouquinho dessa questão aí né! Até a nível de esporte a TV Escola, que aborda um pouquinho da Educação Física, entendeu?

Parti para a parte da questão que aborda gênero nos materiais didáticos e paradidáticos:

- Deixa eu perguntar uma coisa. E como você observa esses conceitos de homens e mulheres retratados nos materiais didáticos e paradidáticos? Não sei se você tem livros...porque geralmente Educação. Física...

Ele interrompeu em tom de desabafo:

-Não vem! *Pra* nós, Por exemplo. As outras áreas têm livros porque chega livros eles. *Pra* nós não chega livros, na Educação Física. Você pode ver, ó: Matemática, Português, Geografia, História.... (enumerando com os dedos a medida que citava as disciplinas)

Continuei:



-Nem aquele livro para o professor direcionado, aquele livro de planejamento?

E ele:

- Não! Não vem cara, não vem! Até eu conversei, até... foi bom até você lembrar disso! Aí eu perguntei a Dayse (nome fictício, referindo a diretora da escola), e ela falou que *pra* Educação Física ainda não veio não! Veio *pra* Artes. *Pra* nós não veio não. Dificilmente vem! (demonstrando certa revolta, franzindo o rosto)

Parti para o curso de formação (graduação):

-E no seu curso de formação era trabalhado essa questão de gênero, de esporte, para mulheres e para homens...

Ele interrompeu:

- Não, não tinha essa distinção não! Dentro da faculdade não!

Perguntei sobre a prática dele:

-E, como que é, assim, na sua aula de Educação Física? É, como você observa a questão do esporte, a mistura... eles se misturam *pra* fazer as atividades que você propõe, que você planeja, como que... eles e elas?

Ele respondeu, me interrompendo devido a vontade de falar sobre as aulas:

-Às vezes sim, às vezes não, entendeu? Às vezes, porque os meninos têm dificuldade de aceitar as meninas por exemplo. Olha, vamos colocar o exemplo do futebol...

Interrompi sem sair do contexto:

-Então você percebe isso?

E ele continuou empolgado:

-É, o exemplo do futebol...os meninos, Nossa Senhora! Se você não tiver pulso firme e falar: não, ela vai jogar! Eu tenho que falar: ela vai jogar!

Interrompi novamente:

-Mas você trabalha a inclusão, não, a inclusão não! A participação das meninas no futebol?

Ele afirmou:

-Sim, sim! Tem que fazer, tem que fazer! Ainda mais quando a menina tem habilidade, eu quero que ela participe, eu quero que ela jogue (se gesticulou com as mãos defendendo o que diz) entendeu? Hoje tem futebol feminino. Você viu? Só que futebol feminino é, por exemplo, na cidade não está muito difundido. Você vê só a seleção brasileira de feminino que se reúne lá e pronto! Mas você não tem ali, *pro* nacional...

Interrompi:

-E tem grandes jogadoras, né!

Ele concordou:

- Tem! Tem grandes jogadoras que muitas meninas se espelham, mas só que o futebol...

Interrompi novamente para destacar essa fala dele:

- Você percebe isso? Que muitas meninas se espelham nessas jogadoras?

E ele novamente concordou:

- Exatamente, exatamente! Mas, Só que a nível municipal e a nível estadual você não vê futebol feminino! Antigamente você via, mas hoje você não vê mais, jogando mais! Entendeu?

Interrompi novamente focando essa fala dele:

- Então você acha que houve..., antigamente via, hoje...quer dizer, que antigamente... (ia dizer que era mais divulgado)

E ele interrompeu empolgado com a questão:

- Hoje, você vê, tem a competição das, as próprias meninas, os jogos intercolégiais, que prioriza o futebol feminino, o futsal feminino. Entendeu?

Perguntei:

\_ Mas a nível nacional?

Ele respondeu:

- Não, municipal, municipal! E tem os jogos do interior né, que é o JEMG (Jogos Escolares de Minas Gerais), entendeu?

Perguntei:

- O futsal, diferente do futebol de campo, você vê mais?

E ele:

-É, O futsal! O futsal principalmente, você vê mais. E quando a menina tem habilidade ela quer jogar com o menino, entendeu?

E questionei:

- E você incentiva isso?

E ele respondeu:

- Tem que incentivar! Eu tenho que incentivar! Eu vejo que ela tem habilidade, eu procuro priorizar: não, ela vai jogar! Que ela sabe jogar! Às vezes, aí eu até desafio ele: ó, talvez ela até joga melhor que algum menino aí! Aí eles começam a aceitar! Entendeu?

Perguntei:

-Então você percebe que, principalmente no futebol, a resistência dos meninos em não aceitar... (ia completar “as meninas”)

Fui interrompida por ele:

-Ah, sempre há resistência, menina, sempre há! Mas quando a menina tem habilidade, ela ali entra no contexto tranquilamente. Aqui tem uma menina ali (apontando para a sala), mas não sei se você tem tempo de ver! Porque a menina joga, a menina sabe jogar! São duas: uma acho que no 7M3 ou M2 (o ano e a sala). Ah, lá tem no 9M2 que joga, entendeu? Que joga com menino! Entendeu?

Perguntei pelas outras meninas:

- Entendi, Entendi! E elas espelham as outras meninas? E as outras meninas assim, que de repente não gostam, nos outros esportes? Como que é? E tem menino que não gosta de futebol? Você percebe meninos que não gostam?

Ele confirmou:

-Tem, percebo sim, que prefere jogar com a menina queimada!

Continuei com a questão:

- Então as meninas que não gostam de futebol elas jogam queimada?

E ele respondeu:

- É, queimada. E tem menino que não joga futebol e joga queimada c as meninas.

Continuei:

Entendi! Mas você está sempre procurando misturar, seja em qualquer atividade?

Ele confirmou c convicção:

- Claro, tem que misturar sempre. Procurar misturar sempre, tá entendendo? Você tem que lutar contra a resistência! É uma luta diária que você tem que lutar contra a resistência! Entendeu? Quando eu tenho oportunidade de colocar menina jogando eu coloco: Não, vamos jogar! Entendeu! O que pega na escola, coisa, é material. A gente luta diariamente! A gente tem uma bola! Uma bola furou, acabou a vida da gente! Uma bola. Olha lá a bola que eu tenho lá, a bola semana passada furou. Por exemplo, você pega uma escola particular por exemplo, ó! (e citou os nomes de três instituições particulares do município). Esses três, esses três pilares (levantou os três dedos indicando as escolas) aqui. Eles têm material a vontade, e

nós aqui só temos uma bola. Quando você vai competir com eles é uma desigualdade brutal cara!

Tentei perguntar:

-Você percebe isso nas escolas públicas que você já passou? Mas o professor estava empolgado e continuou falando junto comigo:

-Agora, quando você tem um grupo que dá *pra* você trabalhar e você sobressai, dá *pra* sobressair. Dá *pra* você vencer eles, mas você vence na base da força de vontade dos meninos, em querer treinar, você também quer trabalhar os meninos, entendeu? Envolve uma série de coisas, entendeu?

Respondi:

-É complicado! É o sistema mesmo, a questão do descaso com o ensino público. Mas ele me interrompia para desabafar:

- Eles querem melhorar a Educação Física, tempo integral, mas você não tem material, que adianta? O importante é você ter material.

Como já estava no final, eu voltei o foco da entrevista, agradei pela participação, e encerrei a entrevista:

-Grata professor pela sua contribuição! Vamos encerrar a entrevista e foi muito enriquecedora sua fala!

E ele:

-Nada. É bom *pra* gente falar assim, das aulas, né! A gente sempre aprende também com essas questões, entendeu?