



Universidade de Pernambuco
Campus Mata Norte
Mestrado Profissional em Educação



Raquel Costa Antas

Perspectiva de gênero na escola: vivências a partir de uma política pública do Estado de Pernambuco

Nazaré da Mata

2018

Raquel Costa Antas

**Perspectiva de gênero na escola: vivências a partir de uma política pública do
Estado de Pernambuco**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Adlene Silva Arantes

Nazaré da Mata

2018

Raquel Costa Antas

**Perspectiva de gênero na escola: vivências a partir de uma política pública
do Estado de Pernambuco**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em ____/____/____

Orientadora:

Professora Dra. Adlene Silva Arantes
Universidade de Pernambuco - UPE

Banca examinadora:

Charliton José dos Santos Machado
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Janaína Guimarães da Fonseca e Silva
Universidade de Pernambuco - UPE

Nazaré da Mata

2018

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Mirella, Dandara, Sandra, Matheusa, Remís e a todas as vítimas de violência de gênero e sexualidade que tristemente marcam nosso cotidiano.

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), em especial à equipe da Diretoria de Educação à Distância (DEaD), pela concessão da licença para realização do curso de mestrado, imprescindível para a realização deste trabalho.

À equipe da Secretaria da Mulher e da escola *lócus* da pesquisa, pela disponibilidade.

À professora e estudantes integrantes do núcleo de gênero, pela acolhida e pelo compartilhamento de tantos momentos.

Ao Instituto Papai, especialmente à Mariana Azevedo, e ao MAPE (Mulheres no Audiovisual/PE), em especial à Juliana Lima, pela disponibilidade e parceria nas oficinas.

À Universidade de Pernambuco, especialmente à equipe do Programa de Mestrado Profissional em Educação.

A minha orientadora Profa. Dra. Adlene Arantes, por me acompanhar nesta jornada.

À banca avaliadora, pelas contribuições.

Às/aos professoras/es e colegas da turma três do Mestrado em Educação, *Campus* Mata Norte.

À Profa. Isailma Barros, pelos ensinamentos durante o estágio docência.

Aos meus familiares: meu pai, João Alberto, que me ensinou o gosto pela leitura e pelas belezas da vida; minha mãe, Alba, pela firmeza e exemplo; minha segunda mãe, Damiana, pela simplicidade e garra; minha irmã, Thais, pelo cuidado e carinho; meu irmão Abimael, pela luz e leveza. Às minhas tias, tios, primas e primos.

Aos meus cachorros, Joaquim e Miúcha, que, infelizmente, partiram no decorrer desse percurso, e Chico, por trazer mais alegria para minha vida.

Às/aos tantas/os amigas/os que me acolheram, ajudaram e contribuíram para a construção deste trabalho, especialmente à Jana, pelo compartilhamento de importantes leituras.

A Ari, por ter chegado sem hora marcada, deixando meus dias mais felizes.

Muito obrigada!

Blueberry Tree Part I

Morning sun
Good morning sunshine
And the sun beams

Little stream
Through the grass where catch my eye

Butterfly, warmly welcome to my garden
Dragonfly, you will make it through the day

Take my hand
I'd love to share with you the secrets
Close your eyes
Can you hear the melody?

Open your eyes
The world is out there and it's waiting
Tie up your shoes
We don't want to miss all the fun

Take my hand
You want to fall in love with something
Close your eyes
We shall follow melodies

RESUMO

O objetivo desta dissertação, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, foi investigar os Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra Mulher (NEG), enquanto ação de fomento de construção de conhecimento em gênero em instituições de ensino, implementada pela Secretaria da Mulher de Pernambuco (SecMulher/PE) em parceria com a Secretaria Estadual de Educação (SEE). De modo mais específico, foi discutida a relevância da inclusão da perspectiva de gênero nas escolas; analisado o desenvolvimento dos NEG (como fruto de uma política pública), a partir das vivências dentro de uma instituição escolar; construído um material para fomentar a discussão das relações de gênero e sexualidade, por meio da inserção social da pesquisa, a fim de contribuir para o fortalecimento deste subprograma. Dessa forma, através de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, cujos instrumentos foram, sobretudo, a observação participante, entrevistas, questionários e análise de documentos, foram acompanhadas as atividades de um núcleo de estudos de gênero (participante dos NEG) em uma Escola de Referência em Ensino Médio, na Zona Norte do Recife, Pernambuco. Os dados foram analisados através da técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016). Como inserção social, optamos por elaborar oficinas cujo público foram os próprios integrantes do núcleo de gênero, em parceria com Organizações Não Governamentais e representantes de movimentos sociais. O produto final desta inserção social foi a construção de dois roteiros de oficinas a serem ministradas em qualquer instituição escolar (participantes ou não dos NEG), direcionadas a dois grupos distintos: 01. Docentes. 02. Mães, pais, responsáveis. Grupos esses não atingidos diretamente pelas ações do núcleo de gênero, por isso, a escolha. Como referencial teórico utilizamos Louro (2016, 2014, 2013, 2007, 2001), Scott (1995, 1992), Vianna (2012; 2011), Tardif (2002), Freire (1996), André (2005; 2013), dentre outros. Para melhor elucidar a construção e desenvolvimento dos NEG, optamos por fazer a análise a partir de três dimensões: a política, a institucional e a instrucional. Como resultado, concluímos que a implementação e desenvolvimento de ações vinculadas aos NEG possuem relevância para o fomento da discussão de gênero no ambiente escolar, apesar das limitações da ação e das resistências enfrentadas no cotidiano da escola.

Palavras-chave: gênero; políticas públicas de educação; Pernambuco.

ABSTRACT

The objective of this dissertation, linked to the Post-Graduation Program in Education of the University of Pernambuco, Campus Mata Norte, was to investigate the Centers for Gender Studies and Coping with Violence Against Women (NEG), as an action to foster the construction of knowledge in gender in educational institutions, implemented by the Secretary of Women of Pernambuco (SecMulher / PE) in partnership with the State Department of Education (SEE). More specifically, the relevance of including a gender perspective in schools was discussed; analyzed the development of the NEG (as a result of a public policy), based on the experiences within a school institution; a material that contributes to foment the discussion of the relations of gender and sexuality, through the social insertion of the research, in order to contribute to the strengthening of this subprogram. Thus, through qualitative research of an ethnographic nature, whose instruments were, in particular, participant observation, interviews, questionnaires and document analysis, the activities of a nucleus of gender studies (participant of the NEG) in a School of Reference in Secondary Education, in the Northern Zone of Recife, Pernambuco. The data were analyzed using the Laurence Bardin (2006) content analysis technique. As a social insertion, we decided to elaborate workshops whose members were the members of the gender nucleus, in partnership with Non-Governmental Organizations and representatives of social movements. The final product of this social insertion was the construction of two workshop guides to be taught in any school institution (participants or not of the NEG), directed to two different groups: 01. Teachers. 02. Mothers, parents, responsible. These groups not directly affected by the core gender actions, so the choice. As a theoretical reference, we used Louro (2016, 2014, 2013, 2007, 2001), Scott (1995, 1992), Vianna (2012, 2011), Tardif (2002), Freire . In order to better elucidate the construction and development of NEG, we have chosen to analyze three dimensions: institutional, policy and instructional. As a result, we conclude that the implementation and development of actions related to the NEG have relevance for the promotion of the gender discussion in the school environment, despite the limitations of the action and the resistances faced in the daily life of the school.

Keywords: gender; education policies; Pernambuco.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 GÊNERO E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS E CONSIDERAÇÕES	14
2.1 – A Perspectiva de Gênero Nas Políticas Públicas Educacionais	22
2.2 O Atual cenário	38
2.3 Os NEG's	43
3 INSTRUMENTOS E CAMINHOS: A METODOLOGIA DA PESQUISA	50
3.1 A Inserção Social	61
4 POLÍTICA E PRÁXIS: DA SECMULHER AO CHÃO DA ESCOLA	69
4.1 Dimensão Política	70
4.2 Dimensão Institucional	87
4.3 Dimensão Instrucional	98
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
6 REFERÊNCIAS	120
APÊNDICE	127

1 INTRODUÇÃO

A noite não adormece
nos olhos das mulheres
há mais olhos que sono
onde lágrimas suspensas
virgulam o lapso
de nossas molhadas lembranças.
(Conceição Evaristo)

No presente trabalho, fruto de uma pesquisa de pós-graduação, em nível de mestrado, realizada através do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, propomo-nos a investigar os Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra Mulher (NEG), enquanto ação de fomento de construção de conhecimento em gênero, implementada pela Secretaria da Mulher de Pernambuco (SecMulher/PE) em parceria com a Secretaria Estadual de Educação (SEE).

O momento histórico em que vivemos é marcado por uma crescente censura à inclusão da perspectiva de gênero e diversidade sexual nas escolas brasileiras, realizada, sobretudo, por grupos religiosos fundamentalistas e movimentos conservadores como o Escola Sem Partido e o Movimento Brasil Livre (MBL). Este fenômeno vem ganhando força e respaldo em diversos setores da sociedade, através do que Claudia Vianna e Sandra Unbehaum (2016) nomeiam de pseudoconceito de “ideologia de gênero”, propagando, através do senso comum, ideias equivocadas e falaciosas a respeito do conceito de gênero.

Dessa forma, consideramos relevante discutir a temática da inclusão da perspectiva de gênero e diversidade sexual no currículo escolar como forma de desnaturalizar comportamentos que foram socialmente instituídos e que são constantemente ratificados e reforçados através do que Judith Butler nomeia de performatividade.

A performatividade não é, assim, um “ato” singular, pois ela é sempre uma reiteração de uma norma ou conjunto de normas. E na medida em que ela adquire o *status* de ato do presente, ela oculta ou dissimula as convenções das quais ela é uma repetição. Além disso, esse ato não é primeiramente teatral; de fato, sua aparente teatralidade é produzida na medida em que sua historicidade permanece dissimulada (e, inversamente, sua teatralidade ganha uma certa inevitabilidade, dada a impossibilidade de uma plena revelação da sua historicidade) (BUTLER, 2016, p. 166).

É imprescindível compreendermos que o que entendemos socialmente por masculinidade / feminilidade e comportamentos normativos de sexualidade são, em verdade, representações que foram construídas, mantidas e (re)significadas através de instituições sociais, simbolismos, doutrinas, normas e leis. Assim, podemos afirmar que é de fundamental importância desnaturalizarmos comportamentos que, muitas vezes, são excludentes, hierárquicos, misóginos, lgbtifóbicos¹, sexistas, racistas etc (LOURO, 2013).

Por isso, criarmos estratégias para combater a disseminação do que se entende pelo pseudoconceito de “ideologia de gênero” e suas consequências para o currículo escolar nos é caro para ratificarmos a urgente e importante inclusão da perspectiva de gênero e diversidade sexual nas escolas. Dessa forma, compreendemos que a política pública, a qual os NEG estão vinculados, implementada através da parceria entre duas secretarias no estado de Pernambuco, vem se desenvolvendo como uma espécie de resistência, contrária a esta maré que atualmente toma o Brasil, em que vários projetos de lei são postos em pauta (nas instâncias federal, estadual e municipal) visando a proibição do debate de gênero nas escolas.

Fruto de uma série de conquistas de movimentos sociais, especialmente, os ligados a pautas feministas, os NEG surgem e se mantêm como uma política pública oriunda de negociações entre esses movimentos sociais e o Estado. Ou seja, os NEG aparecem como uma demanda de uma parcela da sociedade que, através da conquista de espaços e representações na esfera pública, busca combater os elevados índices de violência contra mulheres, assim como minimizar os efeitos oriundos de relações desiguais de gênero.

O primeiro contato com esta política fora através da trajetória profissional, enquanto Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), um dos parceiros da Secretaria da Mulher, tanto nos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra Mulher, quanto no Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero, também implementado por esta Secretaria.

¹ Hostilidade, ódio, preconceito (de diversas ordens) dirigido a pessoas LGBTI, termo utilizado por órgãos como a ONU e a Anistia Internacional para se referir a parcela da população composta por lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, intersexuais.

Enquanto mulher, feminista e profissional da educação, as ações dos NEG despertaram interesse, pois consideramos imprescindível a inclusão da perspectiva de gênero no currículo escolar para mudança de comportamentos naturalizados que contribuem para as desigualdades de gênero e, em escala mais grave, para violência contra mulheres. Este interesse em aprofundar conhecimentos a respeito da temática foi a mola propulsora para a construção de um projeto para seleção no Programa de Mestrado Profissional em Educação, no qual foi aprovado. Este trabalho se encontra vinculado ao referido Programa.

Dessa forma, o projeto foi elaborado visando compreender as práticas deste subprograma de construção de conhecimento em gênero nas escolas, pertencente ao Programa de Formação em Gênero no Ensino Formal, da SecMulher. Somado a isto, por se tratar de um mestrado profissional, que visa intervir e contribuir para as práticas que compõem o objeto de análise, buscamos, também, realizar uma inserção social no *locus* da pesquisa, imbricando, assim, pesquisadora e sujeitos numa teia em que todos compõem e constituem o objeto, através de suas vivências, percepções e sentimentos.

Após levantamento bibliográfico inicial, juntamente com pesquisas exploratórias para delineamento do recorte investigativo, assim como pesquisas nos principais repositórios das universidades do Estado (UFPE, UNICAP, UPE, UFRPE), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), pudemos constatar que a investigação teria relevante importância acadêmica devido a quase inexistência² de pesquisas relacionadas aos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra Mulheres em Pernambuco.

Assim, elencamos como objetivos específicos: Discutir a relevância da inclusão da perspectiva de gênero nas escolas; analisar o desenvolvimento dos NEG, enquanto fruto de uma política pública, a partir das vivências dentro de uma instituição escolar; contribuir para o fortalecimento deste subprograma; construir um material que contribua para o fomento da discussão das relações de gênero e sexualidade, através da inserção social da pesquisa.

² Tivemos conhecimento de apenas três trabalhos realizados com esta temática. Um em nível de especialização (JANSEN, 2012), outro em nível de mestrado (SILVA, 2015) e o terceiro, também em nível de mestrado, porém ainda em fase de elaboração, durante o desenvolvimento desta pesquisa.

A presente dissertação constitui-se em três capítulos. No primeiro, intitulado “Gênero e Educação: Perspectivas e Considerações”, propomo-nos a trazer a discussão da inclusão da perspectiva de gênero nas escolas, transpassando por políticas públicas e documentos oficiais de educação.

No segundo capítulo, intitulado “Instrumentos e Caminhos: A Metodologia da Pesquisa”, como o próprio nome já prenuncia, dedicamo-nos a discutir a opção metodológica, os instrumentos utilizados e os caminhos percorridos. Incluímos, também, a apresentação da inserção social da pesquisa (prerrogativa do programa de mestrado a qual está vinculada), cuja escolha foi a realização de oficinas. Enquanto produto final da inserção social, elaboramos dois roteiros para serem aplicados em qualquer instituição escolar que se proponha a debater a perspectiva de gênero.

No terceiro capítulo, cujo título é “Política e *Práxis*: Da SecMulher ao Chão da Escola”, procuramos compreender como o subprograma dos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra Mulher, fruto de uma política pública da Secretaria da Mulher de Pernambuco (em parceria com a Secretaria de Educação) é instituído e implementado. Dessa forma, elencamos três dimensões dessa política pública para analisarmos e compreendermos sua prática.

Esperamos com este trabalho analisar as práticas e vivências de um núcleo de estudos de gênero dentro de um ambiente escolar, e contribuir, através da inserção social realizada, dos roteiros de oficinas e das discussões aqui apresentadas, para a melhoria dos programas e subprogramas da Política de Formação em Gênero e Apoio às Mulheres na Produção de Conhecimento, na Cultura e nos Esportes, da Secretaria da Mulher de Pernambuco. Além do já exposto, pretendemos colaborar no combate às diversas censuras que as/os profissionais de educação têm sofrido no que se refere à inclusão da perspectiva de gênero nas escolas, almejando uma contribuição em âmbito nacional para a educação brasileira.

2 GÊNERO E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS E CONSIDERAÇÕES

Este capítulo possui o intuito de discutir a inclusão da perspectiva de gênero na educação no Brasil, trazendo um debate atual sobre a temática, contextualizando e problematizando. Acrescentamos a este três subtópicos com a intenção de melhor estruturar o texto, tornando-o mais fluido. Dessa forma, além das considerações a respeito da perspectiva de gênero na educação, inserimos um debate sobre políticas públicas educacionais que se propõe a abordar a temática, como também, discutimos o atual cenário político brasileiro - cujo crescimento de projetos de leis embasados no Escola Sem Partido vem colocando em risco direitos individuais e coletivos. O capítulo é encerrado com a contextualização dos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra Mulher, fruto de uma política pública de construção de conhecimento em gênero em instituições de ensino, no estado de Pernambuco.

Discutir pautas ligadas às questões de gênero no ambiente escolar é importante para auxiliar processos de eliminação de discriminações e preconceitos, pois, através da educação, é possível contribuir para a construção de sujeitos empoderados que possam colaborar para a transformação das suas realidades. Porém, vale ressaltar que, segundo Paulo Freire,

(...) a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do “status quo” porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa política-pedagógica (FREIRE, 1996, p. 112).

Cabe ao professor e a professora democrático/a, como nos diz Freire, compreender o seu valor enquanto contribuidor/a na modificação da realidade, cabendo à escola, através de experiências que visem o respeito às diferenças, ser um momento que precisa ser autenticamente vivido (FREIRE, 1996).

Concordamos com Denise Carreira (2016) quando ela afirma que nem sempre o aumento da escolarização resulta, necessariamente, numa melhor condição de vida, pois as desigualdades, de forma bastante imbricada, persistem

nas estruturas sociais e não podem ser superadas apenas com políticas educacionais, mas que estas devem se interligar, de forma integral, a outras políticas sociais (como trabalho, saúde, proteção, distribuição de renda, etc.).

Tal situação explica que a educação sozinha não é capaz de “acabar com a pobreza” ou “eliminar as desigualdades históricas”, como defendido por alguns governos e agências internacionais, mas que ela continua sendo fator fundamental e estratégico para a promoção de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável para todas as mulheres e homens (CARREIRA, 2016, p.30).

Assim, de acordo com o Informe Brasil - Gênero e Educação, documento construído pela sociedade civil que serviu de base para a construção de políticas e ações que visam a promoção da perspectiva de gênero na educação brasileira, as questões de gênero são imprescindíveis para uma educação que possa contribuir para o empoderamento dos sujeitos e para diminuir as desigualdades existentes no país, num processo interligado com outras ações oriundas de políticas públicas sociais.

Segundo o Informe Brasil, políticas públicas educacionais que objetivem a equidade de gênero devem buscar a garantia do acesso e permanência na escola a todas e todos, adotar um currículo que valorize a diversidade, promover um maior equilíbrio nas instâncias de poder na educação entre homens e mulheres e implementar políticas intersetoriais que fomentem a articulação da educação com outros direitos básicos (CARREIRA, 2016).

Antes de aprofundarmos discussões a respeito das temáticas de gênero na educação, vale ressaltar que partimos de uma lente pós-estruturalista, ou seja, compreendemos gênero a partir de uma perspectiva relacional, nas quais as relações de poder são expressas de formas simbólicas e materiais, que envolvem todas as pessoas (FELIPE, 2007). Segundo Jane Felipe, o pós-estruturalismo “tem contribuído de forma significativa para a compreensão das relações de poder que se estabelecem entre homens e mulheres e entre os diversos grupos sociais, conferindo a uns mais *status* e poder do que a outros” (FELIPE, 2007, p. 82).

As teorias de gênero são ferramentas tanto teóricas quanto políticas, pois abalam certezas historicamente, socialmente e culturalmente instituídas através de inúmeros discursos construídos em diversas áreas do conhecimento (jurídicos,

científicos, religiosos, etc.) em que determinados grupos e comportamentos se sobrepõem aos demais, colocando em xeque o que entendemos no senso comum por masculinidade e feminilidade, passando a compreendê-los como construções sociais e culturais desenvolvidas ao longo da História (FELIPE, 2007).

Segundo Alexandre Bortolini,

Falar sobre gênero não significa falar "de mulher", mas questionar as maneiras como socialmente construímos as categorias "mulher" e "homem". Pensar sobre gênero é pensar necessariamente sobre essas relações, marcadamente culturais e históricas, não negando a materialidade dos corpos, mas entendendo que esses corpos só são inteligíveis (compreensíveis) a partir de processos de significação culturalmente, historicamente e politicamente construídos (BORTOLINI, 2011, p. 29).

Quando falamos em gênero, devemos levar em consideração que essa perspectiva relacional construída socialmente se faz a partir de corpos sexuais, ou seja, não podemos nos furtar da biologia, porém devemos ter a clareza de que as caracterizações dos atributos biológicos e a forma de compreendê-los também são construções sociais, históricas e culturais.

O conceito de gênero carrega em si representações plurais sobre homens e mulheres, entendendo que estas são variáveis nas diversas sociedades e tempos históricos. Porém, vale ressaltar que o conceito não diz respeito à construção de papéis masculinos e femininos, pois papéis são padrões arbitrários de comportamento estabelecidos como hegemônicos em uma dada sociedade. Dessa forma, devemos compreender gênero como uma das categorias constituintes da identidade dos sujeitos (LOURO, 2014).

Compreendemos que seja relevante tratar das questões de gênero dentro do ambiente escolar, pois elas (sendo silenciadas ou não) compõem este espaço, da mesma forma que se fazem presentes na sociedade como um todo. Assim, conforme nos ressalta Louro, “é indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as condições de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz” (LOURO, 2014, p. 84). Em outros termos, é no ambiente escolar que diferenças, privilégios e hierarquias, além de serem sentidas, são também (re)produzidas. Assim, os sujeitos, como nos afirma Louro, são classificados, ordenados, hierarquizados na escola (LOURO, 2014). A este

propósito, o vigente Plano Nacional de Políticas Públicas para Mulheres (2013), na construção de suas metas, já considera que:

A escola acaba reproduzindo a desigualdade vivida entre as pessoas na sociedade, seja nos currículos, nos livros didáticos, nas práticas das salas de aula ou nos procedimentos de avaliação. A linguagem sexista dos textos e práticas cotidianas, a invisibilidade das mulheres na ciência e na história responde à ideologia patriarcal e ao androcentrismo do conhecimento; estes são denunciados como um dos elementos da construção da desigualdade de gênero (...) (BRASIL, 2013, p. 23).

Assim, seja através de métodos, teorias, currículos, normas, linguagem, em todos esses fatores, as questões de gênero, etnia, classe, sexualidade adentram, atravessam e compõem a escola. Compreendemos, então, que este é um ambiente onde pulsam diversas relações de poder e que diferenças e desigualdades são nomeadas, instituídas e vividas.

Dessa forma, a escola não pode se eximir de trazer de forma explícita e direta questões que tratem das múltiplas identidades dos sujeitos, pois isso os constitui e os faz ser aquilo que são, tanto através do seu olhar quanto através do olhar do outro. Segundo Louro (2014), as identidades são compostas por várias categorias sociais (etnia, gênero, classe social, sexualidade etc.) sem que exista prevalência de uma sobre a outra. Por isso, compreender os sujeitos significa também compreender suas identidades (múltiplas) e as várias categorias que as compõem, de forma interligada e interdependente.

Dentre os desafios propostos no documento Informe Brasil - Gênero e Educação, recomenda-se a construção de políticas públicas educacionais que visem o fomento da equidade de gênero, considerando a perspectiva interseccional, a qual considera o fenômeno das multidiscriminações (raça/etnia, sexualidade, gênero, renda, deficiência etc.), sendo esta uma estratégia de superação de obstáculos que impactam diretamente nas trajetórias educacionais de mulheres e homens (CARREIRA, 2016).

Segundo Mattos,

Um dos aspectos centrais dessa abordagem interseccional diz respeito à necessidade de se perceber que as categorias de diferenciação produzem efeitos distintos, dependendo do contexto analisado. Portanto, a escolha das categorias de diferenciação nos diferentes níveis de análise deve levar em consideração esse aspecto levantado em relação às causas e aos efeitos, reconhecendo sempre que a especificidade histórica e contextual distingue mecanismos que produzem, estabilizam, perpetuam e naturalizam

desigualdades sociais por diferentes divisões categoriais (MATTOS, 2011, p. 03).

Centrando-nos nas questões de gênero, mas com uma perspectiva interseccional, Azeredo nos diz que “é preciso considerar gênero tanto como uma categoria de análise quanto como uma das formas que relações de opressão assumem numa sociedade capitalista, racista e colonialista” (AZEREDO, 1994, p. 206 *apud* LOURO, 2014, p. 59). Assim, como dito anteriormente, é extremamente importante trazer o debate das relações gênero para o ambiente escolar, pois, neste espaço, há não apenas a reprodução, mas também a produção, como nos alertou Louro, de várias práticas excludentes: machistas, misóginas, racistas etc.

A citada autora ainda nos diz que “a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino” (LOURO, 2014, p. 93). Por isso, é de fundamental importância que exista uma formação em gênero para os professoras/es, que currículos sejam repensados, que os sentidos e as entrelinhas da linguagem sejam compreendidos e que estas reflexões sirvam de caminho para mudança, pois, segundo Joan Scott, “através da linguagem é constituída a identidade generificada (gendered)” (SCOTT, 1995, p. 82). Desse modo, é importante que a História da humanidade não seja apenas a história dos homens (e a história das mulheres não se limite apenas a um capítulo ‘curioso’), que determinadas áreas do conhecimento não sejam basicamente restritas aos homens, assim como determinadas profissões que teimam em permanecer masculinizadas. Tão importante quanto o acesso é a oferta a uma educação de qualidade, que respeite as diversas identidades (com suas várias categorias) e que rompa com normatizações, hierarquias e privilégios. Consoante a este entendimento, assim afirma Felipe (2007):

As conexões entre gênero e sexualidade, nas suas mais variadas formas de expressão – rituais, fantasias, linguagens – devem ser entendidas como processos que se constroem na cultura, em um determinado tempo histórico, portanto, passíveis de transformações. No entanto, é interessante observar o quanto concepções pautadas na idéia de “essência” ou “natureza” são ainda hoje muito veiculadas, na tentativa de justificar todo e qualquer comportamento relacionado às masculinidades e às feminilidades. Dificilmente as pessoas se dão conta dos inúmeros e minuciosos investimentos feitos para que os sujeitos sejam produzidos e subjetivados desta ou daquela forma, de acordo com as expectativas sociais do grupo ao

qual pertencem. Esse amplo e quase imperceptível processo educativo que vai se delineando ao longo do tempo, dá-se nas mais variadas instâncias de formação: na família, na escola, no discurso religioso, no discurso midiático, etc., produzindo então inúmeras desigualdades, na medida em que valoriza alguns comportamentos em detrimento de outros (FELIPE, 2007, p.84).

Dessa forma, as políticas públicas em educação relacionadas à gênero são imprescindíveis para a construção de uma sociedade com maior equidade. Porém, vale ressaltar, que não devemos nos restringir a esta categoria. Como dito acima, devemos também ampliar e andar de mãos dadas com as demais categorias identitárias, pois não é possível falar em gênero sem falar em raça, etnia, classe social, sexualidade etc.

Quando trazemos o debate de gênero, trazemos, também, o debate da constituição do sujeito, da sua forma de ver e sentir o mundo, do seu olhar, através dessas múltiplas categorias que compõem os sujeitos multifacetados que somos. É a partir daí que podemos falar de sentimentos e vivências, e compreender as relações de poder que nos envolvem. Em outros termos:

(...) gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo), pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o. (LOURO, 2014, p. 29).

Vale ressaltar que as identidades estão em permanentes transformações e são culturalmente construídas, ou seja, não devemos compreender as identidades como algo fixo e determinado. A partir disto, Alexandre Bortolini faz um alerta interessante:

Muitas políticas públicas desenvolvidas hoje no campo da diversidade sexual e ações de intervenção na escola (BRASIL, 2004, 2005 e 2006) têm como base identidades pré-estabelecidas – lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais – e a promoção do seu reconhecimento. Alguns trabalhos produzidos a partir de experiências de formação de profissionais de educação, por exemplo, trazem uma perspectiva que coloca os sujeitos em oposição: de um lado, os LGBTs ou aliados; de outro, os(as) homofóbicos(as). Portanto, esse tipo de política pública geralmente pressupõe identidades estabilizadas, em vez de promover uma compreensão de que são circunstancialmente relacionais. Paradoxalmente, quando também se tornam, de algum modo, um ideal normativo, as identidades LGBTs estabilizadas como sujeitos que objetivam políticas públicas e reconhecimento de direitos podem ser perigosamente essencializadas (BORTOLINI, 2011, p. 30).

Apesar da importante observação de Bertolini, políticas públicas relacionadas à gênero e diversidade são de grande valia para a construção de uma sociedade com mais equidade, mesmo que estas políticas, como afirma o autor, trabalhem com categorias de identidades fixas, o que pode vir a incidir em uma outra forma de normatividade, que, muitas vezes, incide em um aprisionamento dos próprios sujeitos, desconsiderando, assim, a fluidez que os compõe. Assim, as políticas públicas, provavelmente por possuírem objetivos e públicos-alvo determinados, não se sujeitam a constructos mais subjetivos para não incorrerem no risco de afrouxamento de seus objetivos e práticas.

Outra observação que podemos fazer é o reducionismo de conceitos que, muitas vezes, permeiam as políticas públicas no referido aspecto, como, por exemplo, a limitação de questões de gênero na educação à problemática do acesso/permanência de mulheres (sobretudo, as de classes sociais menos favorecidas) à escola, o que caracterizou vários documentos, principalmente no final da década de 1990.

Neste sentido, também, podemos citar a forma fragmentada que temáticas como gênero, sexualidade, raça/etnia, classe social etc. foram tratadas nos documentos de educação, onde essas questões foram abordadas de formas pontuais através de determinados conteúdos, sem o intuito de construir uma crítica macroestrutural da realidade e sem levar em consideração a perspectiva interseccional (UNBEHAUM; VIANNA, 2016). Entretanto, não podemos nos furtar de frisar a importância dessas ações na abertura da inserção das temáticas de gênero e sexualidade nas políticas educacionais no Brasil.

Apesar das observações acima elencadas e em busca de superá-las, precisamos compreender que as relações entre os sujeitos no ambiente escolar são uma construção cultural, social e histórica e que são atravessadas por diversas relações de poder, incluindo aí as questões ligadas à gênero e sexualidade, o que, muitas vezes, contribui para que a escola se torne um ambiente de exclusão àquilo que é entendido por diferente, ao 'outro', que não se encaixa nos padrões pré-estabelecidos. Porém, este 'outro' precisa ser compreendido e incluído neste ambiente. Mais do que isso, é necessário desvendarmos o que o torna o 'outro'. Questionarmos essas estruturas é imprescindível para que possamos construir instituições escolares com relações mais equivalentes.

Ainda citando Alexandre Bortolini, este nos diz o seguinte:

Por isso, vamos enxergar a escola como uma arena cultural (Gabriel, 2000), o que significa entendê-la como um espaço em que entram em confronto – e em diálogo – diferentes sujeitos e diferentes modos de significação do mundo, o que inclui modos diversos de criar sentido para a sexualidade, para o gênero, para si mesmo e para o outro. Significações atravessadas pelas intencionalidades de diferentes sujeitos. Padrões que dizem quem é feio quem é bonito, qual o cabelo bom, qual o cabelo ruim, que roupas são de meninos, que roupas são de meninas, quais os jeitos e trejeitos que ele ou ela, eu ou você podemos ter. Normas que são construídas e desconstruídas, num jogo que envolve desigualdades, opressões, contradições e enfrentamentos (BORTOLINI, 2011, p.31).

Essas relações de poder, quando naturalizadas oprimem aquelas pessoas que, de alguma forma, fogem às ‘regras do jogo’, seja através da invisibilização (ou seja, da negação da sua existência), seja através de violências mais diretas que vão desde as mais sutis até as mais drásticas. Se levarmos em consideração o recorte gênero e sexualidade nos índices de evasão escolar, podemos perceber que estes são fatores que contribuem bastante para os elevados números e, de fato, precisam ser combatidos.

A escola precisa ser um ambiente que inclua, mas que também repense e reestruture os paradigmas relacionados ao gênero, raça/etnia, renda, sexualidade, deficiência, etc. Para tal, é necessário que políticas públicas que (com suas ações e programas) sejam voltadas para a formação docente, para o currículo, avaliação, material didático, por exemplo, e que não fiquem restritos às populações que sofrem discriminação, mas que seja direcionado à toda a população, a fim de que paradigmas sejam quebrados (CARREIRA, 2016).

É necessário transformar o pensamento hegemônico que caracteriza as relações sociais, compreendendo-as como construções culturais e históricas, modificando práticas pedagógicas e currículos a partir da compreensão das diferenças que, segundo perspectivas multiculturalistas mais críticas, não podem ser concebidas separadamente de relações de poder (SILVA, 2015).

Segundo Tomaz Tadeu da Silva,

Do ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder. As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são

precisamente as relações de poder que presidem sua produção. Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e ou respeito, por mais desejável que isso possa aparecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através das relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão (SILVA, 2015, p. 88).

É a partir de uma perspectiva heterocisnormativa³, branca, androcêntrica que o currículo e a prática pedagógica são constituídos. Dessa forma, é um grande desafio para a escola a mudança desses paradigmas, tornando o ambiente escolar um espaço de convivência e diálogo, onde as diferenças são vivenciadas e compreendidas a partir do entendimento das relações de poder que as constituem. O ponto chave desse desafio é tornar a escola um ambiente para todas as pessoas, mediando as contradições, as divergências e os conflitos que atravessam essas relações de poder, devendo levar em consideração que a educação é um direito e a escola é um espaço público.

2.1 – A Perspectiva de Gênero Nas Políticas Públicas Educacionais

A escola, enquanto arena de disputas de diversos setores da sociedade, é também palco da implementação de políticas públicas que visam garantir direitos constitucionalmente assegurados (como a garantia de acesso à educação) e a implementação de planos e programas propostos por diversos governos, construídos a partir da disputa desses setores da sociedade civil organizada, como busca pela garantia do atendimento às suas demandas.

As políticas públicas, consideradas “respostas dadas pelo Estado à sociedade sobre o que opta ou não por fazer sobre um problema específico” (VIANNA; CAVALEIRO, 2012), são fruto de negociações entre vários setores sociais que resultam em programas, planos, legislações que pretendem colocar em prática o resultado dessas negociações entre a sociedade e o Estado. Assim, as políticas públicas resultam de lutas e são características do seu tempo histórico, podendo ser consideradas como um reflexo de demandas sociais de determinada sociedade em

³ Referente à cisgênero e heterossexualidade.

dado período de tempo e, por isso, são variáveis e são alvos constantes de novas e antigas reivindicações de várias instâncias sociais.

Desde a década de 1980, no Brasil, os movimentos sociais de negras/os, indígenas, feministas, pessoas LGBTI embebecidas pelo o que, Stuart Hall, entre outros, nomearam de ‘políticas de diferença’ (HALL, 1993, *apud* MOEHLECKE, 2009), passaram a exigir tanto reconhecimento nas esferas públicas quanto a quebra de paradigmas normativos, que excluía e compreendiam esses grupos sociais como secundários, minoria, exceção.

Segundo Molhecke,

A participação política de determinados grupos definidos a partir de uma identidade cultural em comum é o aspecto mais controverso dessas demandas e também o mais difícil de ser equacionado. É possível identificar uma preocupação com a diversidade cultural em iniciativas que vem sendo tomadas no âmbito das políticas públicas brasileiras, especialmente a partir do final dos anos 1990, articuladas à questões como gênero, raça e etnia (MOLHECKE, 2009, p.465).

Foi um longo caminho até que esses grupos conseguissem ter representatividade e voz ativa nas esferas públicas no Brasil, com certa visibilidade. Segundo Luis Felipe Miguel (2014), no que se refere às questões de gênero, essa mudança teve início ainda no processo de redemocratização, com a criação dos conselhos estaduais dos direitos das mulheres nos últimos anos do regime militar, seguidos, já ao término do regime, pela criação das Delegacias da Mulher e do Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres. Vejamos:

Em 2003, por fim, o governo federal criou a Secretaria de Políticas para as Mulheres, com status de ministério. Essas experiências marcam vitórias de um movimento feminista que se empenhava em fazer o estado trabalhar no sentido da igualdade de gênero (MIGUEL, 2014, p.95).

Foi no primeiro Governo Lula (2003-2006) que este espaço, que veio se construindo ao longo dos anos, foi ocupado com maior relevância. Foi neste momento que políticas públicas voltadas para estes grupos foram instituídas de forma mais significativa, com estes se fazendo presentes e ativos com representações em fóruns, comissões, conselhos etc. Como exemplo, trazemos um trecho da apresentação do caderno Gênero e Diversidade Sexual na Escola:

Reconhecer Diferenças e Superar Preconceitos, da Secadi⁴, que faz uma reflexão sobre a participação dos movimentos sociais na construção de políticas públicas:

O grau de envolvimento dos movimentos sociais nessas temáticas é intenso e, em muitos casos, bastante especializado, tendo em vista que o enfrentamento da discriminação, racismo, sexismo, homofobia, miséria, fome e das diversas formas de violência presentes na sociedade brasileira foi protagonizado, por muito tempo, por tais movimentos. Assim, o Estado, ao assumir sua responsabilidade em relação ao resgate das imensas dívidas sociais, dentre elas a educacional, precisa dialogar intensamente com esses atores a fim de desenvolver políticas públicas efetivas e duradouras (BRASIL, 2007, p. 5).

Dessa forma, os movimentos sociais que há muito vinham buscando espaços institucionais e (re)afirmando a importância de políticas que visassem a construção de uma sociedade mais equitativa e comprometida com os direitos individuais e coletivos, somadas às orientações das agências multilaterais (como a UNESCO, a OEA, por exemplo) e as recomendações de documentos internacionais em que o Brasil tornou-se signatário (como a Declaração de Jontiem, Conferência Mundial de Educação para Todos, Conferência Mundial de Direitos Humanos etc.), assumidos desde governos anteriores, culminaram, dentre outros fatores, para a implementação da pauta da diversidade na educação e para a conquista do espaço de representatividade de movimentos sociais, compostos por atores até então excluídos de tais processos de construção, implementação e gestão de políticas públicas, fazendo com que fossem abordadas questões de gênero, raça/etnia, regionalidade, classe social etc., não só nos novos projetos e ações implementados, mas, também, na estrutura organizacional do governo federal, através da criação de novas secretarias: Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), Secretaria Especial de Política para Mulheres (SPM), Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), dentre outras (UNBEHAUM; VIANNA, 2016).

A Secretaria Nacional de Políticas Públicas para Mulheres⁵, instituída em 2003 (que reverberou na criação das secretarias estaduais de mulheres, como no

⁴ Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), porém, no período de lançamento do citado caderno possuía a nomenclatura de Secad (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade).

⁵ Neste período a secretaria possuía *status* de ministério. Em 02/10/2015 foi incorporada ao recém-criado [Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos](#). Em maio de 2016, Michel Temer extinguiu o MMIRDH e atribuiu suas funções ao Ministério da Justiça e Cidadania. Com a nomenclatura de Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), esta passou a ser um órgão integrante deste ministério.

caso de Pernambuco que deu o pontapé inicial à SecMulher, em 2007), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (Secadi)⁶, 2004; a criação do primeiro Plano Nacional de Políticas Públicas para Mulheres (2003); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de 2003, e o Programa Brasil Sem Homofobia (2004), por exemplo, foram formulados com a participação da sociedade civil na busca da construção de uma sociedade mais equivalente e com maior representação de diversos segmentos sociais, criando-se políticas públicas direcionadas a grupos que até então ficavam relegados a uma situação de invisibilização dentro de uma construção social androcêntrica, heterocisnormativa e branca.

No que se refere às questões de gênero, a partir da leitura dos trabalhos das pesquisadoras Claudia Vianna e Sandra Unbehaum, podemos observar que as pautas relacionadas a estas temáticas, no decorrer da História, não tiveram a educação como principal alvo das reivindicações dos movimentos de mulheres, feministas e LGBTI. Isto se deve, sobretudo, à relevância dada a outros direitos (VIANNA; UNBEHAUM, 2006). As citadas autoras nos afirmam que a “inclusão de uma perspectiva de gênero nas políticas públicas de educação é mais recente e menos institucionalizada do que em outros campos, como, por exemplo, nas áreas da saúde e do trabalho” (VIANNA; UNBEHAUM 2006, p. 409).

Durante os anos de 1980 e 1990, momentos em que as pautas de gênero passaram a fazer parte das temáticas trabalhadas dentro do ambiente escolar, estas, em sua maioria, eram restritas a temas transversais que envolviam basicamente questões ligadas à saúde, trabalho e comportamento, como podemos observar no breve histórico trazido pelo caderno Gênero e Diversidade Sexual na Escola: Reconhecer Diferenças e Superar Preconceitos, da Secadi:

As preocupações em torno das sexualidades, das homossexualidades e das identidades e expressões de gênero também não são novas no espaço escolar. No entanto, no Brasil, só a partir da segunda metade dos anos de 1980, elas começaram a ser discutidas mais abertamente no interior de diversos espaços sociais – entre eles, a escola e a universidade (sobretudo nos programas de pós-graduação, a partir dos quais se constituíram núcleos de estudos e pesquisas sobre Gênero e a área de Estudos Gays e Lésbicos). Até então, nas escolas, quando os temas relativos à sexualidade apareciam no currículo, ficavam circunscritos às áreas de Ciências ou, eventualmente, a Educação Moral e Cívica (BRASIL, 2007, p. 12).

⁶

Cabe aqui a mesma observação feita na referência nº 5.

Neste período, as questões de gênero ligadas à educação eram bastante limitadas às problemáticas de acesso e permanência das meninas pobres na escola. O conceito de gênero era, muitas vezes, compreendido como sinônimo da categoria “mulheres”. Referente à sexualidade, como dito acima, o que prevalecia era uma visão restrita ligada à concepção médico-higienista de cuidado/saúde do corpo abordada pela maioria das/os docentes, ficando questões como a diversidade sexual e as múltiplas formas de identidade, marginais à escola (UNBEHAUM; VIANNA, 2016).

Essa realidade veio passando por transformações graduais, sobretudo, no decorrer da construção das legislações brasileiras e de documentos orientadores que deram visibilidade às pautas de diversidade e inclusão. E vieram se firmando, sobretudo, no início dos anos 2000, muito embora tivessem começado a tomar forma desde a Constituição Federal de 1988, que enuncia, no artigo terceiro, como um dos objetivos fundamentais da República, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

Dentre os documentos de educação, podemos citar a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), que traz de forma sutil temáticas relacionadas a gênero e os Parâmetros Curriculares Nacionais e o anterior Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001)⁷, que já apresentam uma abordagem mais clara sobre as temáticas. Mais recentemente, podemos citar as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), 2006, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), 2013, como documentos que apresentam, em várias partes dos seus textos, a perspectiva de gênero.

Vale ressaltar, porém, que apenas com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, é que de fato as temáticas relacionadas à gênero aparecem de forma direta em um documento oficial de educação (VIANNA; UNBEHAUM, 2004). Apesar disto, conforme as citadas autoras, o conceito de gênero aparece de forma acanhada no decorrer dos PCN's, assumindo grande relevo apenas no tópico de Orientação Sexual, pertencente aos volumes destinados

⁷

Substituído pela Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação 2014-2024)

aos chamados temas transversais. Segundo Jane Felipe, isso se deve a diversos fatores, “em especial as preocupantes estatísticas em torno dos índices de contaminação pelo HIV-AIDS, bem como os altos índices de gravidez na adolescência, especialmente na faixa entre 10 e 14 anos”. (FELIPE, 2007, p. 80).

Claudia Vianna e Sandra Unbehaum nos afirmam que:

Apesar das críticas, os PCN inovaram ao introduzir a perspectiva de gênero como uma dimensão importante da constituição da identidade de crianças e de jovens e de organização das relações sociais. A compreensão das relações de gênero, de como se constroem e se estabelecem em nossa sociedade é apresentada como fundamental para qualquer proposta de organização curricular. Há cuidado em definir o conceito de gênero e apontar as implicações desta questão nas relações e conteúdos escolares. A forma como encaminham a orientação do trabalho docente atende à demanda do movimento de mulheres: o combate ao sexismo. (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 420).

Apesar da importância dos PCN's por abordar pela primeira vez temáticas de gênero e sexualidade em um documento formal de educação no país, o tópico Orientação Sexual ainda era compreendido como uma atividade informativa e reguladora, sendo dada ênfase a uma visão reducionista de uma sexualidade pautada na heterossexualidade, sem problematizar as discriminações e as inúmeras violências sofridas pela comunidade LGBTI. Contudo, apesar das críticas, é válido ressaltar que foi a partir dos parâmetros que essas temáticas foram inseridas oficialmente, pela primeira vez, nas escolas brasileiras (UNBEHAUM; VIANNA, 2016).

Desde a publicação dos PCN's, vários outros documentos foram publicados para a orientação do trabalho docente no que se refere às temáticas de gênero. A própria compreensão do conceito também foi modificada nesses documentos, ao longo desse período, reflexo do avanço de pesquisas e da construção de saberes desta área do conhecimento. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), por exemplo, compreendem gênero como uma das categorias constituintes das identidades dos sujeitos, trazendo inclusive um capítulo sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos em que essa temática é mais enfatizada, muito embora ela também apareça em outras partes do texto, como as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio, por exemplo.

Atualmente, o Brasil vive um momento muito peculiar em muitos aspectos, inclusive, no que diz respeito à abordagem das temáticas de gênero e sexualidade na educação do país. Apesar do crescimento de movimentos conservadores, que

aprovaram a supressão de tais conceitos tanto no Plano Nacional de Educação (PNE) quanto na versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017, existem muitos documentos, como já citados, que orientam o trabalho docente a este respeito. Este contexto é reverberado, também, para as esferas estaduais e municipais. Sandra Unbehaum e Claudia Vianna, dizem-nos que:

Com base no discurso de setores religiosos e conservadores advogam-se a supressão das palavras gênero, diversidade e orientação sexual nos Planos Estaduais e Municipais de Educação. Para justificar essa exclusão, utilizam o pseudoconceito da “ideologia de gênero”, que ensinaria as crianças a não ter pertencimento identitário e acabaria com as famílias, criando um verdadeiro pânico em relação a essa temática. Pânico injustificado porque gênero não é uma ideologia, é um conceito que procura ampliar o debate sobre a qualidade da educação, democrática e acolhedora de todos e todas independente de seu pertencimento racial, étnico, religioso ou de gênero. A intenção não é ensinar como ser menino ou ser menina ou acabar com a família como uma instituição, mas acolher todas as formas de ser menino ou menina ou qualquer modelo de organização familiar (UNBEHAUM; VIANNA, 2016, p. 97).

Em Pernambuco, estado em que esta pesquisa foi realizada, tal situação também é notória. Em simetria com a decisão de suprimir o conceito de gênero do Plano Nacional de Educação (como já mencionado), foi retirado o referido termo do Plano Estadual de Educação, em 2015, por decisão da Assembleia Legislativa do estado. Apesar disso, assim como ocorre na esfera federal, o Estado possui documentos orientadores em Educação, assim como políticas de governo (como as implementadas pela SecMulher, às quais estão incluídos os Núcleos de Estudo de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra Mulher) que contemplam a perspectiva de gênero na educação.

Dentre estes documentos, podemos citar as Orientações Curriculares Pedagógicas para a Educação em Direitos Humanos (2012) e os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2013). Ambos fornecem orientações às/aos docentes no trato das temáticas de gênero nas escolas.

Em formato de caderno, as Orientações Pedagógicas para a Educação em Direitos Humanos da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, fruto de uma política educacional do estado (Educação em Direitos Humanos), compõem uma coletânea que se propõe a trazer subsídios para as/os docentes trabalharem, de forma transversal, temáticas relacionadas aos Direitos Humanos, através dos

diversos componentes curriculares do Ensino Fundamental e Médio, em todas as modalidades de ensino (PERNAMBUCO, 2012).

Trazendo em seu Eixo Temático 02, intitulado “Promoção da Igualdade entre Gêneros e Diversidade Sexual: Como Construir a Autonomia Feminina? O Respeito ao Gênero e à Orientação Sexual?”, as OPEDH contemplam as citadas temáticas e determinam o seguinte objetivo geral deste eixo temático:

Possibilitar a articulação entre os vários conhecimentos e saberes com suas respectivas competências e habilidades, promovendo um ensino interativo que possibilite o debate sobre a promoção da igualdade entre gêneros, o combate à violência contra a mulher e o fortalecimento da sua autonomia, bem como o enfrentamento da homofobia e a defesa da livre orientação afetivo-sexual (PERNAMBUCO, 2012. p.30).

Com a proposta de trazer materiais de apoio, questionamentos, atividades para serem trabalhadas em sala de aula, as OPEDH não se esgotam em si mesmas, ou seja, as/os docentes não devem se limitar a elas, como dito no próprio documento, mas utilizá-las como um suporte, uma orientação para outras atividades e práticas sejam abordadas a partir da temática.

Os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, documento publicado em 2012, também trazem no decorrer do seu corpo referência ao conceito de gênero, em conformidade com a Base Curricular Comum do Estado, conforme explícito no próprio documento. Porém, não há maiores detalhamentos a este respeito, ficando apenas limitado a apresentar gênero enquanto uma das categorias que compõem a identidade dos sujeitos, alertando para o respeito e a construção da equidade.

Os parâmetros também ratificam a importância de se olhar e refletir sobre as práticas pedagógicas que envolvem os processos de ensino e aprendizagem, devendo levar em consideração as relações de poder e dominação nos processos de construção de identidade, incluindo aí as questões de gênero, a partir de uma perspectiva histórica, social e cultural (PERNAMBUCO, 2012).

No âmbito federal, vários documentos (sejam leis, programas, planos etc.) foram produzidos com o objetivo de contemplar às perspectivas de gênero na educação, subsidiando ações para o desenvolvimento de políticas em diversas esferas (Ministério da Educação, Secretaria Nacional de Políticas Públicas para Mulheres, etc.), fruto de reivindicações dos diversos movimentos sociais, na tentativa

corrigir situações de invisibilização, subordinação, exclusão em que determinados grupos foram culturalmente e socialmente alocados ao longo da História até o presente momento.

Segundo Sandra Unbehaum e Claudia Vianna (2016), a primeira gestão do governo Lula foi um período de expansão de Organizações Não Governamentais que, através de repasses de recursos, incentivaram ações e produção de conhecimentos referentes à desigualdade de gênero e diversidade sexual, juntamente com as transformações de institucionalidade e a criação de novas secretarias, somando-se na construção de políticas públicas de educação, materializadas, sobretudo, em programas do governo federal, como Programa Brasil Sem Homofobia, Educação para Diversidade e Cidadania, Construindo a Igualdade de Gênero, Educando para a Igualdade de Gênero, Raça e Orientação Sexual, Gênero e Diversidade da Escola, entre outros.

Vale ressaltar, que “(...) o foco principal das políticas educativas voltadas para gênero e diversidade sexual nos dois governos do presidente Lula foi a formação docente” (UNBEHAUM; VIANNA, 2016, p. 90), tendo em vista a quantidade de programas e ações para esse fim, uma vez que a falta de formação inicial e continuada das/dos docentes a respeito dessas temáticas já vinha sendo apontada por pesquisas realizadas na Academia e/ou financiadas por ONG’s, como um dos principais entraves para a inclusão da perspectiva de gênero e diversidade sexual nas escolas. A implementação desses programas ganha amplitude a partir da criação da SECAD, que surge da fusão da Secretaria de Inclusão Educacional (SECIRE) com a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), no âmbito do Ministério da Educação. Vejamos as considerações de Unbehaum e Vianna:

Após a criação da SECAD, canalizaram-se para a agenda governamental do MEC temas e sujeitos que dela estavam excluídos. Com a presença desses setores nos espaços da administração pública assistimos à conversão de antigas denúncias em propostas de políticas educacionais, no âmbito federal.

É essa secretaria que se incumbe de traduzir as propostas de desenvolvimento de ações no âmbito da educação gestadas em outros programas e planos gerais (UNBEHAUM; VIANNA, 2016, p. 87).

Dentre essas ações de planos e programas gerais, como nos dizem Sandra Unbehaum e Claudia Vianna (2016), podemos destacar, aqui, as que foram fruto do

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e do Plano Nacional de Políticas Públicas para Mulheres (PNPM). O primeiro se trata de um plano de educação, que aprofunda as questões trazidas pelo Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) numa busca por solucionar demandas novas e antigas na ordem da justiça social, visando a “promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã” (BRASIL, 2007, p. 11). No segundo documento, é dedicado um capítulo às políticas de educação para mulheres, norteadas, assim, as políticas desenvolvidas pelas secretarias estaduais da Mulher, incluindo aí a SecMulher/PE, que compõe nosso objeto de pesquisa.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos se apresenta como um documento fruto do compromisso do Estado brasileiro, juntamente com a sociedade civil organizada. Busca, como dito acima, incorporar as questões trazidas pelo Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) e ratifica os acordos assumidos internacionalmente pelo Brasil, enquanto signatário. Vejamos:

O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, individuais e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã (BRASIL, 2007, p.11).

Segundo o próprio documento, o PNEDH deve ser compreendido como uma política de Estado que deve fomentar ações, programas e outras políticas que sejam comprometidas com a “cultura de respeito e promoção de direitos humanos” (BRASIL, 2007, p. 11), ratificando tratados internacionais, como a Conferência Mundial de Viena e o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, que tem como um de seus objetivos: “fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos” (ONU, 1997 *apud* BRASIL, 2007, p. 24).

O PNEDH traz as temáticas de gênero, na maioria das vezes, implícitas no conceito de direitos humanos, ou seja, não há um detalhamento das abordagens de gênero na educação, porém ressalta que esta deve ir além de uma aprendizagem limitada à cognição, devendo abarcar o desenvolvimento social e emocional, compreendendo que não deve ser vista apenas como um direito em si mesmo, mas,

também, como um meio para se ter acesso a outros direitos, almejando o pleno desenvolvimento humano e valorizando grupos socialmente excluídos (BRASIL, 2007).

Apesar do documento, em sua maioria, abordar questões ligadas à gênero dentro de um conjunto mais amplo, que seriam os direitos humanos, ele traz como um dos seus princípios norteadores para a educação básica o seguinte:

A educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, entre outros) e a qualidade da educação (BRASIL, 2007, p.32).

Ou seja, o PNEDH apresenta a equidade de gênero e de orientação sexual como um dos princípios a nortearem as ações, políticas e programas para o desenvolvimento de uma educação em direitos humanos, colaborando, assim, para que as temáticas de gênero estejam presentes no ambiente escolar, pois, como o próprio documento afirma, a escola é o local onde concepções de mundo e de consciência social são estruturadas, onde deve haver formação de cidadania, de construção de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. (BRASIL, 2007).

Já o Plano Nacional de Políticas Públicas para Mulheres (PNPM), utilizando a transversalidade como princípio orientador das suas políticas, busca “ressignificar os conceitos-chave que possibilitam um entendimento mais amplo e adequado das estruturas e dinâmicas sociais que se mobilizam na produção de desigualdades de gênero, raciais, geracionais, de classe, entre outras” (BRASIL, 2013, p. 10). Enquanto práticas e ações, a transversalidade seria utilizada como uma estratégia, onde seria “possível a reorganização de todas as políticas públicas e das instituições para incorporar a perspectiva de gênero, de modo que a ação do Estado como um todo seja a base da política para as mulheres” (BRASIL, 2013, p. 10).

Dessa forma, o PNPM, enquanto documento orientador de políticas públicas para mulheres nos anos de 2013-2015 (porém ainda vigente), tem como objetivo a equidade de gênero em todas esferas da sociedade. Foi produzido com a participação da sociedade civil, do movimento de mulheres rurais e urbanas, de feministas e de organismos estaduais e municipais de políticas para as mulheres,

através das Conferências de Mulheres municipais, estaduais e nacional, segundo consta no próprio documento.

Em seu segundo capítulo, intitulado “Educação para a Igualdade e Cidadania”, o documento trata das políticas direcionadas à Educação, pois compreende que elas são imprescindíveis à construção do livre exercício de direitos, para a autonomia e o desenvolvimento econômico e social, possibilitando a desconstrução de hierarquias e opressões referentes à gênero, etnia, raça, sexualidade etc. Para tal, foram estabelecidos os seguintes objetivos gerais na construção das políticas direcionadas à Educação no Plano Nacional de Políticas Públicas para Mulheres:

I. Contribuir para a redução da desigualdade entre mulheres e homens e para o enfrentamento do preconceito e da discriminação de gênero, étnica, racial, social, religiosa, geracional, por orientação sexual, identidade de gênero e contra pessoas com deficiência por meio da formação de gestores/as, profissionais da educação e estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino. II. Consolidar na política educacional as perspectivas de gênero, raça, etnia, orientação sexual, geracional, das pessoas com deficiência e o respeito à diversidade em todas as suas formas, de modo a garantir uma educação igualitária e cidadã. III. Promover o acesso e a permanência de meninas, jovens e mulheres à educação de qualidade, prestando particular atenção a grupos com baixa escolaridade (mulheres adultas e idosas, com deficiência, negras, indígenas, de comunidades tradicionais, do campo e em situação de prisão, e meninas retiradas do trabalho infantil) (BRASIL, 2013 p. 23).

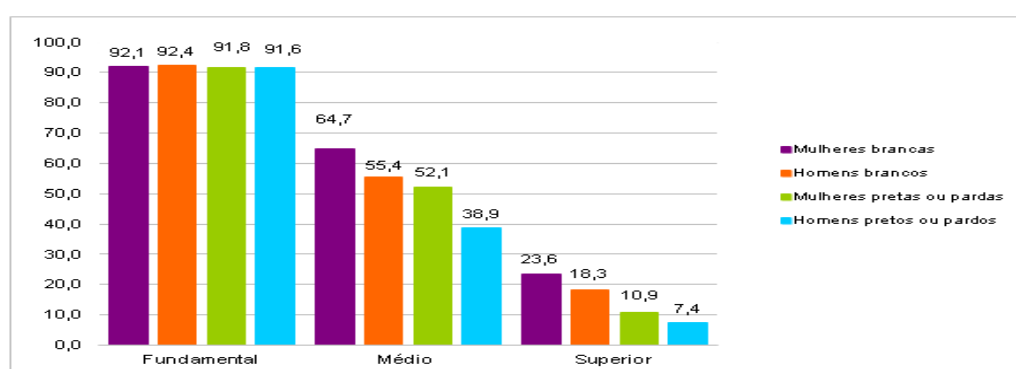
Esta política adotada pelo Governo Federal, por sua vez, segue as orientações apresentadas nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, estabelecidos pela Organização das Nações Unidas, no ano 2000, cujas metas são “oferecer educação básica de qualidade para todos” e “promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres”, dentre outras. Dessa forma, o Plano Nacional de Políticas Públicas para Mulheres compreende que a qualidade da educação está intimamente ligada à equidade entre as pessoas e à valorização da diversidade, respeitando as diferenças e desconstruindo preconceitos.

Como documento orientador para a implementação de políticas públicas que visam a reparação do suprimimento de direitos de grupos excluídos cultural, social e historicamente, o PNPM faz um recorte de gênero ligado sobretudo ao direito das mulheres, sendo um documento político que visa combater o sexismo e as situações de maior vulnerabilidade, constituídos ao longo da História em que estas estão

inseridas. “Construído por todas as variações, o grupo ‘mulheres’, pode ser visto como tendo uma história social coletiva de desempoderamento, exploração e subordinação, que se estende até o presente” (MIGUEL, 2014, p. 92). Vale ressaltar que o citado documento não reduz sua compreensão de gênero à categoria “mulheres” (pois abarca a concepção relacional de poder contida neste conceito), mas foca suas metas e objetivos para este grupo, pois tem o intuito claro de fortalecê-lo politicamente, economicamente, socialmente, empoderando-o em diversas áreas.

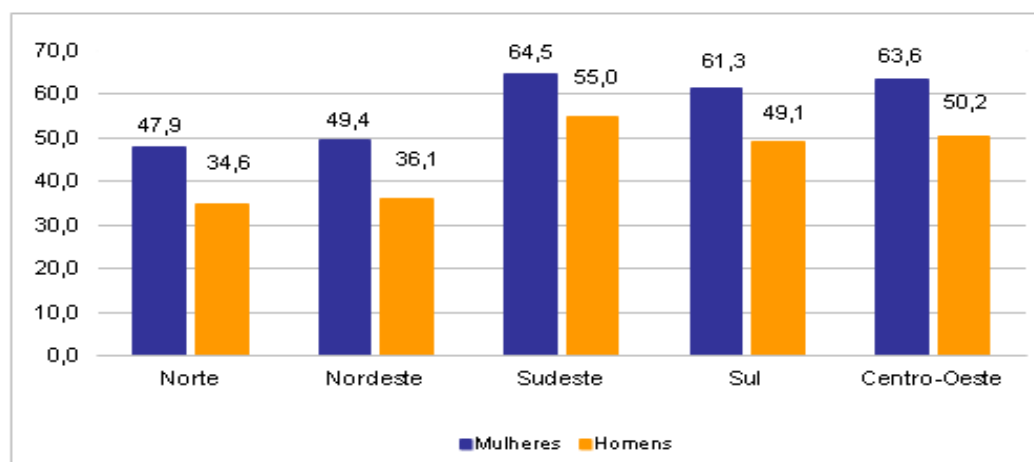
Um dos pontos que nos chama a atenção no Plano é a questão do acesso à educação. Segundo o documento, esta problemática foi superada no que se refere ao acesso ao ensino formal, já igualitário entre homens e mulheres. Porém, quando levamos em consideração outras perspectivas sociais como etnia, raça e renda, ainda percebemos desigualdades neste acesso, sobretudo quando observamos a situação das mulheres negras. Então, para que políticas de reparação social sejam implementadas, faz-se necessário compreender que essas diversas categorias andam de mãos dadas, sendo fundamental uma análise mais cuidadosa quando nos referimos à equivalência no acesso à educação. Vejamos abaixo os gráficos do IBGE:

Gráfico 01 - Taxa de frequência líquida das pessoas de 6 a 24 anos de idade, por sexo e cor/raça, segundo o nível de ensino – 2011



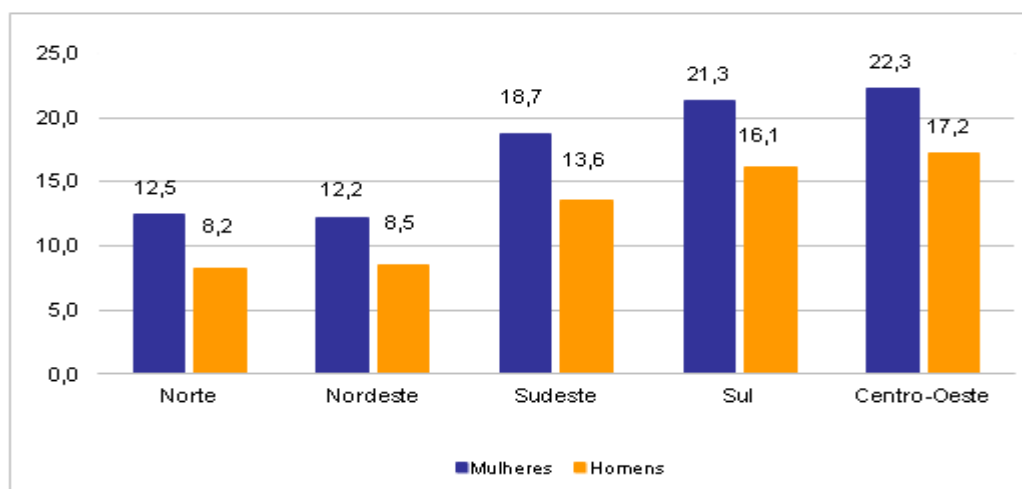
Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Rio de Janeiro-RJ, 2011. Apud: Raseam, 2013, p. 77

Gráfico 02 - Taxa de frequência líquida no ensino médio por sexo – Grandes Regiões – 2011



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Rio de Janeiro-RJ, 2011. Apud: Raseam, 2013, p. 75

Gráfico 03 – Taxa de frequência líquida no ensino superior, por sexo, segundo as Grandes Regiões – 2011



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Rio de Janeiro-RJ, 2011. Apud: Raseam, 2013, p.76

Mesmo com essa equivalência no acesso ao ensino, a partir das categorias “homens” e “mulheres”, o PNPM não entende que no Brasil exista de fato uma equidade de gênero na educação do país, pois considera que, apesar de resolvida (neste quesito) a problemática do acesso, ainda existem disparidades nos

conteúdos, nos cursos e na construção das carreiras profissionais de homens e mulheres. Vejamos:

Se, por um lado, grande parte dos indicadores educacionais mostra que as mulheres se sobressaem em relação aos homens; esses indicadores também comprovam a persistência de graves desigualdades associadas à discriminação sexista, étnica e racial, à concentração de renda, à distribuição desigual de riqueza entre campo e cidade. Se, por um lado, a situação mais favorável para as mulheres do que para os homens no campo educacional revela o sexismo nas escolhas das carreiras acadêmicas; por outro, desnuda a ampliação da desigualdade entre as próprias mulheres. É preciso considerar a interseccionalidade entre gênero, raça, etnia, rural/urbano e orientação sexual para o desenvolver políticas específicas que combatam preconceitos, mesmo entre mulheres. A taxa de analfabetismo das mulheres negras é o dobro da taxa das mulheres brancas; e o acesso à educação das meninas e mulheres das áreas rurais é menor, em relação às que vivem nas áreas urbanas. Já entre os povos indígenas a desigualdade de gênero é maior nas matrículas, principalmente no ensino médio (BRASIL, p. 22-23, 2013).

Dessa forma, mesmo com a equivalência no acesso à educação entre os gêneros, podemos observar que esta ainda carrega outras marcas advindas de problemáticas sociais diversas, como a questão de renda, raça / etnia, sexualidade etc.; assim como as temáticas trabalhadas tanto nas escolas quanto em instituições de ensino superior ainda carregam reflexos da exclusão de vários grupos sociais que não são representados quando são pensados os conteúdos, quando os currículos são elaborados, quando restringe determinadas áreas do conhecimento a homens ou a mulheres. Por isso, faz-se necessário repensarmos, refletirmos sobre as entrelinhas que compõem as estruturas do que compreendemos por educação formal, sendo necessária uma verdadeira quebra de paradigmas.

Por tratar as temáticas a partir da perspectiva da transversalidade, de forma não apenas teórico-metodológica, mas também estratégica, como dito no próprio PNPM, muitas de suas metas, objetivos e linhas de ação não serão executados pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, mas por outros órgãos, dentre eles, o Ministério da Educação como o principal executor das ações referentes à Educação. Por isso, a importância do PNPM como documento político, que abrange diversas áreas sociais, incluindo a educação, que busca construir uma sociedade com maior equivalência entre os gêneros.

As ações propostas pelo PNPM, no que tange à educação, são implementadas tanto pela SPM, quanto por outros órgãos como o CNPq e o MEC,

por exemplo, e em especial, vinculada a este último, frisamos a SECADI, que é a “secretaria que se incumba de traduzir as propostas de desenvolvimento de ações no âmbito da educação gestadas em outros programas e planos mais gerais” (UNBEHAUM; VIANNA, 2016, p. 87).

Dentre essas ações, como exemplo, podemos destacar o Programa Mulher na Ciência, que “visa estimular a produção científica e a reflexão acerca das relações de gênero, mulheres e feminismos no país, bem como promover a participação das mulheres no campo das ciências e carreiras acadêmicas”⁸ (BRASIL, 2006) e o Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), que fomenta a inserção do debate de gênero no currículo escolar.

Como dito acima, o Governo Federal também fez uso de publicações de documentos produzidos com o intuito de ampliar o debate de gênero para dentro das escolas, sendo estes dirigidos não apenas para a formação discente como, também, para a docente, fornecendo, assim, um material de apoio para abordar temáticas relacionadas a gênero dentro de sala de aula, sendo esta a principal estratégia do Governo Lula para o fomento da perspectiva de gênero na educação. Dentre estes, podemos citar a Cartilha de Direitos Humanos (2008), os livros Gênero e Diversidade na Escola (2009) e Olhares Feministas (2007), além do caderno Relações Étnico-raciais e de Gênero, módulo 4—inclusão social (2007), pertencente ao Programa Ética e Cidadania: Construindo Valores na Escola e na Sociedade.

Vale ressaltar que as bases das políticas públicas relacionadas a essas temáticas foram construídas ao longo das gestões dos governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), o que é notório quando observamos as datas de publicação dos documentos. Cabe, também, observar que, no atual governo de Michael Temer, implantado após o impeachment da presidenta eleita, houve alguns retrocessos para o desenvolvimento das políticas que visam a equidade de gênero. Como exemplo, podemos citar a interrupção, em meio ao processo de impeachment, do processo de construção do novo Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. O novo plano deveria ter sido lançado em 2016 (uma vez que o vigente atualmente só teria validade até 2015), mas até o presente momento não foi concluído. Também podemos citar a suspensão, em 2016, do Prêmio Construindo a Igualdade de

⁸ Disponível em < <http://www.spm.gov.br/assuntos/educacao-cultura-e-ciencia/programas-acoes>>. Acesso em 29 jun. 2018.

Gênero, tão importante para a construção de conhecimento em gênero, tanto nas escolas quanto em Instituições de Ensino Superior. Na sua página na Internet, encontramos um informe avisando que o evento será retomado em 2017, mas, até meados de 2018, não há nenhum calendário disponível. Outro exemplo é a extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (MMIRDH) e a consequente restrição das políticas públicas para mulheres a uma pasta, nomeada de Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, no recém criado Ministério da Justiça e Cidadania.

Esses documentos, apesar de fazerem parte de uma outra gestão do Governo Federal e de uma conjuntura política diversa da atual, ainda são os principais orientadores para o desenvolvimento das temáticas de gênero na educação no Brasil. Importante ressaltar que estes, assim como as políticas nacionais que abordam essas temáticas, reverberam, para os estados e os municípios, a forma de elaboração de suas políticas e documentos orientadores.

Assim, podemos afirmar que as políticas públicas e suas manifestações através de planos, leis, ações, documentos orientadores etc., (sejam nacionais, estaduais ou municipais), que contemplam as questões de gênero como as citadas acima, fornecem as bases para a construção de conhecimento destas temáticas dentro das escolas.

Assim, compreender a intencionalidade destes documentos, tanto aqueles que expressam e contemplam as temáticas de gênero quanto aqueles que invisibilizam essas temáticas, é importante para compreendermos essa teia de construção de conhecimento que acontece no interior das escolas. As relações de gênero, como nos diz Scott (1995), são fruto de relações de poder. Abordar ou silenciar as temáticas de gênero são decisões políticas, reflexo dos posicionamentos de quem o faz.

2.2 O Atual cenário

No momento em que este trabalho foi realizado, entre os anos de 2016 e 2018, assolava no Brasil uma séria crise econômica e política. Esta, juntamente com outros fatores, contribuiu para o crescimento de ideias conservadoras, cujos representantes vem conquistando quantitativos significativos no Congresso Nacional

e nas Assembleias Legislativas e Câmara dos Vereadores. Dentre estes, podemos citar grupos religiosos fundamentalistas que, muitas vezes, encontram-se bloqueados em bancadas de poder e, com relativa frequência, tem trazido à tona discussões sobre a inserção da perspectiva de gênero e sexualidade na educação, quase sempre, como algo danoso para a sociedade. Dessa forma, tais temáticas vêm sendo combatidas, através de compreensões equivocadas e distorcidas, o que termina por colocar em risco direitos de uma parcela da população, ferindo, assim, princípios democráticos.

Esta situação vem se tornando pauta de discussões entre vários setores sociais e ganhado visibilidade, sobretudo após a exclusão do conceito de gênero no Plano Nacional de Educação (2014), na última versão da Base Nacional Comum Curricular (2017) e nos vários projetos de lei inspirados no movimento Escola Sem Partido que vem tramitando no legislativo brasileiro, e que visam, dentre outras coisas, impedir o que nomeiam erroneamente de ‘ideologia de gênero’.

Como exemplo, podemos citar a apresentação do Projeto de Lei 867/2015, de autoria do deputado Izalci Ferreira (PSDB-DF)⁹, oriundo do Anteprojeto de Lei Federal do Escola Sem Partido que possui como um dos seus objetivos a proibição da “ideologia de gênero”. Vejamos o que expressa o seu artigo terceiro:

Art. 3º. O Poder Público não se imiscuirá na orientação sexual dos estudantes nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer o desenvolvimento de sua personalidade em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero.

O que apregoa o Escola Sem Partido neste quesito é fruto do crescimento dessas ideias conservadoras, muitas vezes ligadas ao fundamentalismo religioso, como dito acima, que ferem princípios básicos de respeito à cidadania e à garantia de direitos, pois desconsideram as perspectivas de gênero e sexualidade, mantendo estruturas sociais benéficas para parcelas privilegiadas da população, divergindo do que se compreende por livre exercício de direitos e da equidade entre as pessoas. O veto à chamada ‘ideologia de gênero’ é também uma forma de sobreposição de valores de ordem pessoal em espaços públicos (como a escola), configurando,

⁹

Projeto vetado por ser considerado inconstitucional segundo parecer do Ministério Público.

dessa forma, equivocadas misturas, traduzidas em projetos de lei, de interesses privados nas esperas públicas.

O citado projeto do deputado Izalci Ferreira (PSDB-DF) não é o único que procurou censurar o debate de gênero nas escolas, vários outros (tanto nas esferas municipais, quanto estaduais e federais) transitam ou transitaram com esta mesma finalidade pelo legislativo brasileiro nos últimos anos. Compreendemos que esses projetos ferem princípios como a livre docência e a liberdade de expressão, bem como desrespeitam a pluralidade das pessoas.

Alguns desses projetos que visam censurar a inclusão da perspectiva de gênero e sexualidade nas escolas já tiveram pareceres negativos do Ministério Público, por serem considerados inconstitucionais. Em março de 2017, o Supremo Tribunal Federal (STF) vetou a lei 7.800/2016 do Estado de Alagoas, referente ao programa ‘Escola Livre’ (baseado no Escola Sem Partido) pelo não cumprimento do ordenamento jurídico, uma vez que é competência privativa da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. A referida decisão do STF reverberou, também, para outros projetos de lei que foram submetidos aos legislativos estaduais e municipais.

Apesar disto, mesmo com a supressão dos conceitos de “identidade de gênero” e “orientação sexual” no atual Plano Nacional de Educação e na recente versão da Base Nacional Comum Curricular (o que consideramos um retrocesso), não está proibido que essas questões sejam abordadas em sala de aula, ou seja, não existe efetivamente impedimento para docentes tratarem tais temáticas, uma vez que outros documentos (inclusive produzidos pelo Ministério da Educação—MEC) alertam para a importância da perspectiva de gênero e sexualidade nas escolas.

Consideramos que esses movimentos conservadores, ao se proporem ocupar esferas públicas, podem limitar liberdades, sobretudo de grupos de pessoas que historicamente foram colocadas à margem da sociedade e dos padrões impostos. Pessoas cuja expressão da identidade é negada a partir de uma exclusão social sustentada na diferença, construída socialmente de forma negativa através de diversos simbolismos que termina por classificar os diversos sujeitos.

Por isso, consideramos que tratar questões ligadas à identidade (não apenas gênero, mas todas as categorias) dentro do ambiente escolar e acadêmico é imprescindível para que práticas que são contrárias a princípios emancipatórios e democráticos (que ratificam normatizações, hierarquias e privilégios) sejam debatidas e combatidas.

Apesar de toda pressão política de grupos conservadores para a retirada dos conceitos de gênero e diversidade sexual em documentos de educação e do veto ao Kit Escola Sem Homofobia, ainda no Governo Dilma, frisamos não está proibido que essas questões sejam abordadas em sala de aula. Como exemplo, podemos citar a Nota Técnica 24, de 17/08/2015, da Coordenadoria de Direitos Humanos do MEC, publicada (como explicitado na própria nota) como uma resposta para as “demandas das organizações sociais, parlamentares e sistemas de ensino” (BRASIL, 2015) em torno do debate de gênero e orientação sexual, a partir da publicação (e a consequente supressão desses conceitos) dos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação. A citada nota ratifica o compromisso de se tratar de questões ligadas a gênero e sexualidade e é finalizada da seguinte forma:

(...) O Ministério da Educação reitera a importância dos conceitos de gênero e orientação sexual para as políticas educacionais e para o próprio processo pedagógico. É conhecimento cientificamente produzido que não pode ser excluído do currículo. É categoria-chave para a gestão, para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério e para a valorização da carreira docente. Por fim, é categoria central no processo de construção de uma escola efetivamente democrática, que reconheça e valorize as diferenças, enfrentando as desigualdades e violências e garantindo o direito a uma educação de qualidade a todos e todas (BRASIL, 2015, n.p.).

Além disto, o Brasil enquanto signatário de acordos internacionais que ratificam compromissos no âmbito dos Direitos Humanos (como a Convenção Interamericana de Direitos Humanos – Pacto de San José da Costa Rica, a Declaração do Milênio, da ONU, a IV Conferência Mundial sobre a Mulher, dentre outros) não pode se furtar de tratar tais temáticas, seja nas áreas da Saúde, Educação, Direito etc., pois estes compromissos reconhecem e legitimam os direitos de grupos excluídos socialmente, como pessoas LGBTI, mulheres, negros/as etc. Dessa forma, o estado brasileiro, independente das políticas adotadas por cada governo, não deve eximir-se de tratar dessas temáticas nas diversas áreas.

Por isso, políticas implementadas como a Rede de Educação para a Diversidade (a nível federal) e os Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra Mulheres (a nível estadual), por exemplo, são imprescindíveis para o pleno exercício de direitos de grupos historicamente excluídos na sociedade. Em nota publicada recentemente, repudiando a exclusão dos conceitos de gênero e orientação sexual da Base Nacional Comum Curricular, a Ordem dos Advogados do Brasil, afirma que:

Suprimir das políticas educacionais o respeito às diferenças sexuais e de gênero, só ensinará o aumento dos vergonhosos números da lgbtifobia, que coloca o Brasil como o país que registra o maior número de mortes de transexuais do mundo. O bullying homofóbico ensina a evasão escolar e a marginalização de um segmento de cidadãos que ainda vivem à margem da tutela jurídica do estado. É indispensável assumir a escola o compromisso de ensinar às crianças e aos adolescentes o respeito à diferença, única forma de construir uma sociedade mais justa e igualitária (OAB, 2017, n.p.).

Assim, compreendemos que ações e programas como os Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra Mulher são relevantes para a construção de uma educação com mais equidade e inclusão. Entendemos que o desenvolvimento de suas ações pode trazer resultados positivos a curto, médio e longo prazos, tanto dentro das instituições onde foram implementados, quanto nas comunidades onde seus sujeitos estão inseridos.

Por isso, vale ressaltar que, paralelamente ao trabalho dentro de sala de aula, é imprescindível que haja políticas públicas que assegurem o trabalho docente no que se refere à perspectiva de gênero na escola, assim como, também, no que tange a quaisquer outras temáticas que busquem contribuir para o desenvolvimento de sujeitos críticos e empoderados que possam participar ativamente da construção de uma sociedade mais equitativa. Dessa forma, compreendemos como uma relevante perda a supressão dos citados conceitos em documentos educacionais tão importantes, pois abalam a garantia da construção de políticas específicas que visam à equidade de gênero e o respeito ao pluralismo e diversidade sexual.

No próximo tópico, abordamos com mais detalhes os Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra Mulher (NEG), enquanto ação fruto de uma política pública do estado de Pernambuco para fomentar a inclusão da

perspectiva de gênero nas escolas, indo de encontro aos movimentos conservadores aqui discutidos.

2.3 Os NEG's

Os Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra Mulher (NEG) compõem uma ação da Secretaria da Mulher de Pernambuco, cujo objetivo é fomentar a construção de conhecimento em gênero no ensino formal tanto em escolas públicas quanto em Instituições de Ensino Superior que, através da assinatura do documento intitulado “Protocolo de Intenções”, firmam compromisso com a SecMulher/PE para implementação e gestão desses núcleos.

Com a intenção de fomentar o debate de gênero no ambiente escolar e acadêmico, a SecMulher deu início, em 2009, aos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra Mulher (NEG). Para a ampliação e possibilidade de adesão das escolas públicas, foi firmado um termo de cooperação técnica com a Secretaria Estadual de Educação (SEE), formalizado em dezembro de 2011, fazendo com que esta passasse a ter uma atuação intersetorial e articulada entre as duas secretarias de estado. Desde então, foram sucessivamente acrescentadas novas parcerias, tais como: A Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), a Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco (Fundarpe), a Universidade de Pernambuco (UPE), Companhia Editora de Pernambuco (Cepe), entre outras, fortalecendo e expandindo os NEG.

Segundo Jansen, estudiosa dos NEG:

Os núcleos de gênero articulados e implementados com o apoio da SecMulher têm objetivo de contribuir com a transformação das relações desiguais de gênero. A proposta dos núcleos visa também a formação de estudantes e profissionais para que possam integrar a ação pública de forma qualificada, conscientes do seu papel na construção de uma sociedade cidadã em que todos e todas tenham acesso aos mesmos direitos e oportunidades, tanto na esfera pública, como na privada (JANSEN, 2012, p. 16).

A Secretaria da Mulher de Pernambuco surge em 2007 através da Lei Nº 13.205/2007 com denominação de Secretaria Especial da Mulher. Em 2011, foi elevada à condição de secretaria de estado e passou a ter a vigente nomenclatura. Atualmente, é regida pela Lei Nº 15.452/2015, que dispõe sobre a estrutura e o funcionamento do Poder Executivo de Pernambuco.

A SecMulher tem como missão “promover os direitos das mulheres no Estado de Pernambuco” (PERNAMBUCO, 2016, p. 33), e objetivo de “formular, desenvolver, articular, coordenar, apoiar e monitorar políticas públicas para promover a melhoria das condições de vida das mulheres em Pernambuco” (PERNAMBUCO, 2016, p. 33).

Desde o início de sua atuação, a Secretaria lançou o “Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero”, com o objetivo de “ampliar e fortalecer o debate crítico, nos espaços formais de ensino, sobre as desigualdades entre homens e mulheres, visando estimular a produção de conhecimentos acerca da categoria gênero” (PERNAMBUCO, 2011). O prêmio faz parte da Política de Formação em Gênero e Apoio às Mulheres na Produção de Conhecimento, na Cultura e Esportes desta Secretaria. Dessa forma, surge como um reconhecimento da produção de conhecimento da temática no estado de Pernambuco, com premiações para trabalhos produzidos por docentes e discentes em escolas e em Instituições de Ensino Superior (IES). Foi a partir daí que a SecMulher passou a fortalecer e incentivar a criação dos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra Mulher dentro das escolas estaduais e das IES, ou seja, os NEG surgem como um fortalecimento ao Prêmio Naíde Teodósio na construção, desenvolvimento e formação de estudos de gênero, com o intuito claro de promover o combate à violência contra mulheres, sua emancipação e a equidade entre os gêneros.

Como dito, os NEG's e o Prêmio Naíde Teodósio fazem parte das ações da Política de Formação em Gênero e Apoio às Mulheres na Produção de Conhecimento, na Cultura e nos Esportes, que são coordenadas pela Gerência de Formação de Gênero (subordinada à Secretaria Executiva da SecMulher). Ambos são subprogramas do programa de Formação em Gênero no Ensino Formal, que possui o objetivo de fomentar a discussão das relações de gênero e da violência

contra mulheres dentro dos ambientes escolares e acadêmicos, estimulando a reflexão sobre essas temáticas e buscando a ampliação de conhecimentos e informações para a construção de políticas públicas para as mulheres e para o combate à violência de gênero.

Vale ressaltar que a SecMulher, nestas ações de formação em gênero, concentra basicamente sua atenção às pautas ligadas diretamente às políticas para mulheres, diferentemente de outras ações oriundas de políticas públicas relacionadas às questões de gênero, como algumas do Governo Federal (podemos citar, por exemplo, o Programa Brasil Sem Homofobia) que debatem de forma mais central a diversidade sexual. A este respeito, Rômulo Guedes e Silva, professor da rede estadual em Pernambuco e estudioso da institucionalização dos NEG nos diz o seguinte:

Note-se a ênfase dada pela SecMulher para as desigualdades sociais entre mulheres e homens, delimitando, assim, o campo semântico que gravita em torno do conceito de gênero. Diferentemente das políticas educacionais brasileiras mais gerais que aproximam o conceito de gênero das questões relacionadas com a diversidade sexual, a SecMulher reforça a agenda por direitos dos movimentos feministas em várias frentes (SILVA, 2015, p. 31).

Ou seja, a pauta central das discussões das relações de gênero trazida pela SecMulher e, conseqüentemente, presente tanto nos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra Mulher quanto no Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero está essencialmente centrada nas pautas dos movimentos feministas, em detrimento das temáticas ligadas à diversidade sexual, por exemplo.

Dessa forma, a SecMulher propõe que os NEG sejam unidades promotoras de ações de formação, pesquisa e extensão, que possuem finalidade de desenvolver práticas comprometidas com transformações sociais, a partir da promoção dos direitos da mulher e da equidade¹⁰ entre os sexos, ampliando a

¹⁰ Segundo a historiadora Joan Scott, “não há sentido em se reivindicar a igualdade para sujeitos que são idênticos, ou que são os mesmos. Na verdade, reivindica-se que sujeitos diferentes sejam considerados não como idênticos, mas como equivalentes” (Apud Louro, 2014. p. 50). Note-se que no decorrer do texto o conceito de igualdade aparecerá em citações de alguns documentos norteadores, como os produzidos pela Secretaria da Mulher de Pernambuco, porém, vale ressaltar, concordamos conceitualmente com a citada autora e, por isso, trabalhamos com o conceito de equidade.

discussão sobre as relações de hierarquias e privilégios que perpassam as relações de gênero nos espaços formais de educação (PERNAMBUCO, 2014).

Segundo Scott,

o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudança nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único (SCOTT, 1995, p. 86)

Assim, os Núcleos de Gênero compõem uma concepção de políticas públicas que buscam alterar relações de poder, caracterizadas pela supremacia masculina, que estão enraizados nas nossas estruturas sociais na tentativa de construir de uma sociedade mais equivalente.

Para Vianna, “política pública compreende uma modalidade de relação entre o Estado e a sociedade, ou seja, revela os modos de o Estado agir em relação aos problemas existentes no interior da formação societária” (VIANNA; CAVALEIRO, 2011, p. 29). A SecMulher/PE, compreende que:

Políticas Públicas de Gênero para as Mulheres são aquelas ações que têm como sujeitos as mulheres e estão voltadas, efetivamente, para o empoderamento das mesmas, promovendo a igualdade social, política e econômica entre os sexos. A aplicação desses conceitos preconiza que as políticas para as mulheres venham a contemplar três dimensões: a. De reparação das desvantagens que esse segmento da população ainda vivencia, devido aos longos anos de violação de seus direitos civis, políticos, econômicos e sociais; b. De proteção desse segmento da população da violência doméstica e sexista; c. De atendimento a especificidades advindas da compleição física e funcionamento biológico da população feminina, tais como a gravidez, o parto, o aborto previsto em lei, a menopausa, entre outros (PERNAMBUCO, 2016, p. 34)

É a partir dessa perspectiva que as bases para as políticas públicas para as mulheres são traçadas no estado de Pernambuco atualmente, de acordo com as Diretrizes de Governo 2015-2018, as demandas dos seminários Todos por Pernambuco, as propostas da 4ª Conferência Estadual de Políticas para as Mulheres, as recomendações do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres e as propostas de Enfrentamento da Pobreza Extrema. Toda esta discussão e documentos são os norteadores da atuação da SecMulher/PE no referido período (PERNAMBUCO, 2016).

Analisando algumas publicações desta Secretaria, desde a Revista 8 de Março (anuário) até o livro Gênero e Educação, podemos perceber que, dentre as metas de sua atuação, desde 2009, está a ampliação dos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher, colocando assim a formação tanto de estudantes quanto de profissionais como uma das prioridades nas suas políticas e ações, visando a reparação da violação de direitos causada por hierarquias e privilégios que caracterizam as relações de gênero presentes na nossa sociedade. Vejamos:

A partir dessa visão, os Núcleos existentes têm estimulado a produção de atividades pedagógicas que articulam os conteúdos curriculares com os saberes específicos da área de gênero. Temáticas importantes, como violência contra mulher e poder, são discutidas e aprofundadas. Dessa maneira, a atuação dos Núcleos vem resultando em ações que envolvem todo o ambiente escolar, inclusive, em alguns casos, de forma bem sistemática, por trabalhos interdisciplinares e/ou de projetos (PERNAMBUCO, 2014, p. 135).

As ações dos NEG tiveram início em 2009, porém podemos observar que apenas com a assinatura do termo de cooperação técnica com a Secretaria Estadual de Educação (SEE), em 2011, é que foram de fato consolidadas. Dessa forma, institucionalmente, ficou estabelecido na SEE que os NEG ficariam a cargo das competências da Secretaria Executiva de Educação Profissional. A partir daí, foram mapeadas 05 (cinco) escolas públicas para implementação dos NEG e, deste então, nas quatro regiões do estado, houve o estímulo e a busca de novas parcerias para a ampliação da implementação destes núcleos.

Atualmente, de acordo com dados publicados pela SecMulher em 2018, existem 208 núcleos instituídos por instituições que firmaram o protocolo de intenções no decorrer da existência da ação, o que nos mostra um considerável aumento no número de adesões desde o início das atividades.

Apesar da supressão da palavra gênero no Plano Nacional de Educação, aprovada pelo Congresso Nacional em 2014 e reverberada no Plano Estadual de Educação, por decisão da Assembleia Legislativa de Pernambuco (Alepe), em 2015, e a conseqüente influência nos planos municipais de educação de muitos municípios do estado (como o Recife, por exemplo), que também suprimiram o conceito de gênero, retirando, a partir da perspectiva destes documentos, o respaldo na inserção da temática no ambiente escolar, a SecMulher deu continuidade à política de

expansão e fortalecimento dos NEG, como especificado na Revista 8 de Março, Anuário da Secretaria da Mulher, em 2016:

Diante desse cenário, foi necessário um maior estreitamento da relação entre a SecMulher/PE e a Secretaria Estadual de Educação, para que não houvesse descontinuidade ou atrasos nas ações que visam à garantia do tratamento da igualdade entre mulheres e homens na educação em Pernambuco, que se configura como meta fundamental e estratégica para a emancipação social das mulheres e para a consolidação da política pública de gênero no nosso estado (PERNAMBUCO, 2016, p. 129).

Dito isto, compreendemos que os Núcleos de Estudos de Gênero e Enfretamento da Violência Contra Mulher fazem parte de um conjunto de ações relacionadas à implementação de políticas públicas construídas a partir de demandas de movimentos sociais, que visam reparar desigualdades historicamente instituídas, buscando combater problemáticas oriundas do machismo, sexismo, misoginia, homofobia, lesbofobia, bem como promover o empoderamento e o livre exercício de direitos, tendo como *loci* os ambientes escolares e acadêmicos.

Discutir pautas ligadas às questões de gênero no ambiente escolar é de fundamental importância para a desconstrução de qualquer tipo de discriminação a elas relacionadas, pois, através da educação, é possível constituir empoderamento que pode contribuir para a transformação da realidade.

Políticas públicas voltadas para as questões de gênero são relevantes para a construção de uma sociedade com maior equidade, contribuindo para o rompimento de hierarquizações, opressões e privilégios que ainda caracterizam as nossas relações sociais. As autoras Colbert Bello e Luzzi nos falam da importância de tais políticas relacionadas à educação:

Dizer, pensar e defender a educação para todos e todas implica em assumir o posicionamento político de primeiro reconhecer a desigualdade das relações historicamente constituídas entre os gêneros e entre a diversidade dos sujeitos históricos. Reconhecer a desigualdade para, a partir desse reconhecimento, assumir políticas que contribuam para a transformação dessas relações desiguais rumo a uma perspectiva de equidade de condições sociais e econômicas tanto pensando as relações de classe como as de gênero, etnias, culturais e identidades (COLBERT BELLO; LUZZI, 2009, p. 4703).

Ratificando esta concepção, o então secretário executivo de educação profissional do estado de Pernambuco, o Sr. Paulo Dutra, em entrevista publicada no *blog* da SecMulher, no ano de 2015, afirmou que os núcleos de estudos de gênero são um dos ‘indicadores que estão tornando as escolas mais atrativas e reduzindo os índices de afastamento de estudantes da rede pública’. Desta forma, podemos afirmar que as ações ligadas às questões de gênero no interior das escolas interferem nos índices de evasão escolar, o que torna os núcleos um importante instrumento de combate a esta problemática. Bento nos afirma que:

A escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e pluralidade funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade. Para os casos em que as crianças são levadas a deixar a escola por não suportarem o ambiente hostil é limitador falarmos em ‘evasão’ (BENTO, 2011, n.p.)

Assim, a implementação destes núcleos pode ser considerada fator contribuinte na mudança do cotidiano escolar, ajudando a tornar o ambiente mais propício ao combate de intolerâncias, machismo, sexismo, misoginia, lgbtifobia etc. Como dito por Bento, a escola é um espaço em que essas práticas são vivenciadas e isso é um dos fatores que devem ser levados em consideração quando procuramos compreender as diversas causas da evasão escolar (BENTO, 2011). Em outros termos, tais questões influenciam diretamente as trajetórias escolares e profissionais dos sujeitos, assim como a individualidade e sociabilidade.

3 INSTRUMENTOS E CAMINHOS: A METODOLOGIA DA PESQUISA

Buscando compreender o funcionamento de um núcleo de estudos de gênero dentro do ambiente escolar, surgido a partir de uma ação fruto de uma política pública no estado de Pernambuco, que são os Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra Mulher (NEG), decidimos focar o objeto de estudo nas vivências do cotidiano escolar, proporcionadas a partir desta ação.

Ainda na fase exploratória, começamos a questionar qual o melhor caminho para traçarmos o desenvolvimento da pesquisa. Então, a partir do levantamento bibliográfico e de conversas realizadas com membros da Secretaria da Mulher (envolvidos diretamente com os NEG) somadas as reflexões a partir dos encontros sistemáticos de orientação, optamos por desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa, que “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (BOGDAN E BIKLEN, 1982 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Para além dos resultados quantitativos dessa política pública (número de escolas e sujeitos participantes, materiais produzidos, etc.), nosso objeto está centrado nas práticas pedagógicas, nas relações professor/a-estudante-comunidade escolar, geradas a partir de um trabalho de construção de conhecimento em gênero, vivenciadas dentro da escola, a partir da referida política pública.

Então, a opção metodológica foi feita tendo em mente que este não seria um caminho fechado, mas sim flexível e sujeito a modificações. Ressaltamos que esta não foi uma escolha meramente de caráter metodológico de designação dos instrumentos de coleta de dados, mas, como nos afirma André (1995), uma escolha epistemológica, devido, sobretudo, ao objeto da pesquisa, que, no caso, visa compreender os processos e as vivências a partir das ações proporcionadas pelos NEG.

André nos diz que

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade,

transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui as suas experiências cotidianas, sua linguagem suas produções culturais e suas formas de interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações (ANDRÉ, 2013).

Por compreendermos que o cotidiano escolar reflete, (re)significa, (re)constrói relações sociais vivenciadas em outras esferas da sociedade, optamos por realizar este estudo buscando compreender essas relações a partir das vivências proporcionadas pela política pública em questão dentro do ambiente escolar.

Decidida a abordagem metodológica, partimos em direção a delimitação da tipologia da pesquisa e dos instrumentos de coleta de dados que seriam de fato implementados, ainda na fase a qual nomeamos 'exploratória'. Compreendemos que a pesquisa foi estruturada nas seguintes etapas:

01. Exploratória: Elaboração do problema, estabelecimento das questões, escolha do *lôcus*, contato inicial e apresentação da proposta de pesquisa para os sujeitos.

02. Sistemática: Referente a coleta de dados propriamente dita, através dos instrumentos elencados. Momento de vivência dentro do ambiente escolar.

03. Análise: Detalhamento das análises, a partir dos dados coletados.

Assim, ainda na fase exploratória, tivemos acesso a materiais da SecMulher, especificamente as fichas de acompanhamento dos núcleos elaboradas pela Secretaria e preenchidas pelas escolas em eventos promovidos por esta. Estes eventos, intitulados "Encontro dos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher", ocorreram no mês de maio de 2017, em diferentes datas de acordo com as respectivas Gerências Regionais de Educação.

Essas fichas de acompanhamento das atividades desenvolvidas nos núcleos pelas escolas participantes são instrumento de monitoramento da SecMulher. Dentre os dados solicitados para preenchimento estão: a disponibilidade de espaço físico e horário fixo para as ações do núcleo, quantidade de participantes (tanto docentes quanto discentes), existência de material didático, frequência de participação nos eventos promovidos pela secretaria etc. Esses dados nos foram caros no processo de escolha do *lôcus* da pesquisa.

A partir da análise dessas fichas, assim como de entrevistas não estruturadas realizadas com membros da SecMulher e das respostas obtidas através de um questionário submetido à coordenadora dos NEG, somada à permissão da gestão da escola para a realização da pesquisa e da autorização da Secretaria Executiva de Educação Profissional¹¹, optamos por realizar o trabalho em uma Escola de Referência em Ensino Médio, de tempo integral, localizada na Zona Norte do Recife.

No momento em que iniciamos os trabalhos, no primeiro semestre de 2017, havia um total de 192 (cento e noventa e dois) núcleos implementados, sendo 134 (cento e trinta e quatro) instituídos em Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) em todo o estado, e destes, 100 (cem) localizadas na capital e Região Metropolitana¹². Dentre esses, 64 EREM's assinaram o protocolo de intenções em 2016, estando a maioria, neste momento inicial da pesquisa, ainda em fase de implementação. Ou seja, apesar dos números expansivos, havia de fato poucas escolas que já possuíam um núcleo em pleno funcionamento. Partimos da consideração de que seria mais viável escolhermos uma escola que tivesse de fato atividades regulares no núcleo para levantamento de dados suficientes para análise.

Então, podemos afirmar que, no processo de escolha do *lôcus* da pesquisa, foi levado em consideração um conjunto de fatores, dentre eles:

01. O núcleo de gênero estar implementado e em funcionamento.

02. Haver frequência constante das atividades, o que é um diferencial (segundo constatamos nas fichas de acompanhamento citadas acima).

03. A escola ter sido elencada pela SecMulher como uma das cinco que mais tem se destacado “por realizarem estudos e atividades com a temática de gênero no âmbito escolar, participação no Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero e pelo próprio depoimento de estudantes e professores com relação ao núcleo”¹³.

¹¹ A pedido da Secretaria da Mulher, solicitamos, através de ofício, autorização para realização da pesquisa, nas EREM's do Recife, à Secretaria Executiva de Educação Profissional. A autorização apenas nos foi concedida após reunião com o atual secretário, Sr. Paulo Dutra.

¹² Esses dados foram ampliados no decorrer do desenvolvimento da pesquisa. No capítulo seguinte, constam os dados atualizados.

¹³ Retirado de questionário respondido, em 26/05/2017, pela coordenadora dos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra Mulher.

04. Devido a autorização, para realização da pesquisa, concedida tanto pela gestão da escola e pela coordenação do núcleo, quanto pela Secretaria Executiva de Educação Profissional.

Dessa forma, realizamos a escolha do *lôcus* de acordo com as considerações feitas acima. A opção metodológica em elencar apenas uma escola para a coleta de dados também se deu devido a duas outras questões: 01. A exigência do Programa de Mestrado Profissional em Educação (ao qual esta pesquisa está vinculada) em realizar o que nomeamos de ‘inserção social’ no *lôcus* de pesquisa, cujo objetivo gira em torno da aproximação da sociedade aos conhecimentos produzidos na Academia, contribuindo, assim, para a reflexão e aperfeiçoamento da *práxis* dos sujeitos, o que consideramos inviável de ser posto em prática em mais de uma escola, por causa do curto período de tempo disponível¹⁴. 02. Devido a dificuldades surgidas no processo de autorização para a realização da pesquisa, ocasionadas por trâmites tanto da Secretaria de Educação (através de ofício e reuniões com a equipe de assessoria e com o então secretário-executivo de Educação Profissional do estado de Pernambuco), quanto da Secretaria da Mulher (através da equipe responsável pela ação dos Núcleos de Gênero), como, também, da autorização das gestões das escolas e das/dos professoras/es responsáveis pelos núcleos.

Inicialmente, pensou-se em realizar a pesquisa em duas escolas. Porém, devido a demanda deste programa de mestrado em realizar inserções sociais no *lôcus* da pesquisa, como dito acima, somado às dificuldades de ingresso e acolhimento dentro das escolas que foram sondadas para realização do trabalho, juntamente com o custoso processo de autorização (sobretudo da burocracia advinda da Secretaria Executiva de Educação Profissional), houve a opção de escolher apenas uma escola para o acompanhamento das atividades, alterando o planejamento inicial. Assim, a partir da listagem de cinco escolas, elencadas pela SecMulher como aquelas que possuíam mais assiduidade nas atividades do núcleo, houve a escolha de uma de acordo com o que fora explicitado acima.

A seleção do Núcleo Wilma Lessa foi dada dentro dessas circunstâncias, acrescidas as seguintes considerações: 01. A boa recepção tanto da gestão da escola quanto da professora que coordena o núcleo. Este fato foi de fundamental

¹⁴ Esta pesquisa é fruto da realização do curso de Mestrado Profissional em Educação, pela Universidade de Pernambuco, com duração de 24 meses.

importância para a escolha do *lôcus*, uma vez que, enquanto agente externo que não fazia parte daquele ambiente, possuir autorização para a realização deste trabalho, juntamente com a sensação de acolhimento, foi imprescindível para o desenvolvimento da pesquisa. 02. A boa aceitação do grupo de estudantes que autorizaram a presença da pesquisadora naquele espaço, acolhendo enquanto membro do núcleo, após breve explanação do trabalho a ser desenvolvido.

Somado a isto, a escolha em realizar a pesquisa na cidade do Recife ocorreu devido à expansão da ação para todas as EREM's nesta cidade, no ano de 2016, através de acordo entre a SecMulher e a SEE. Através deste dado, inferimos que ambas Secretarias têm considerado a ação de forma positiva e, por isso, houve a proposta de expansão. Além deste fator, a cidade do Recife foi escolhida para o desenvolvimento do trabalho por ser a capital do estado de Pernambuco, sede de funcionamento da equipe da SecMulher responsável pelos NEG e cidade com um maior quantitativo de escolas participantes. A escolha da cidade do Recife ocorreu, ainda, pela maior facilidade de deslocamento para o acompanhamento das atividades na escola, por ser o local de residência da pesquisadora, tornando menores os custos da pesquisa, que não fora financiada por nenhuma agência / fundação de fomento, sendo realizada, portanto, apenas com custos pessoais desta.

A partir do exposto, a fase de coleta de dados foi iniciada no segundo semestre de 2017. Optamos por determinar a tipologia da pesquisa como estudo de caso etnográfico, primeiramente por entendermos que, para compreender os processos envoltos nas relações (pedagógicas, organizacionais, sociais), geradas a partir da implementação e desenvolvimento de um núcleo de estudos de gênero dentro de uma escola, fazia-se necessário uma investigação sistemática do cotidiano desse núcleo que compõe também o cotidiano escolar. Assim, entendemos que um estudo de cunho etnográfico seria apropriado para alcançarmos os objetivos pretendidos.

Então, foram elencados como instrumentos para a coleta de dados a observação participante, entrevistas e análise de documentos, diário de campo. Estas técnicas, tradicionalmente ligadas à etnografia, conferem características de cunho etnográfico à metodologia aplicada, sem, contudo, podermos considerá-la essencialmente etnográfica, pois, segundo André,

se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a

preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. Requisitos sugeridos por Wolcott (1988), como por exemplo uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados. O que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito (ANDRÉ, 1995, n.p.).

Ratificamos que não se trata de uma pesquisa etnográfica, mas uma pesquisa qualitativa que faz uso de instrumentos típicos da etnografia. A intenção é partir de um dado problema, verificar sua manifestação dentro do ambiente escolar e contribuir para a melhoria da sua prática.

Dessa forma, estruturamos o trabalho como um estudo de caso de *cunho* etnográfico, pois, além de utilizarmos instrumentos típicos da etnografia, a pesquisa possui como *lócus* apenas um núcleo. Na tentativa de, através da sua singularidade, compreender a *práxis* desta ação, procuramos analisar este caso particular, sem deixarmos de contextualizar as circunstâncias as quais esta ação se desenvolve, mas fazendo a consideração que o núcleo, elencado como exemplo, merece ser investigado devido seus resultados serem considerados positivos tanto pela SecMulher quanto pela comunidade escolar.

A respeito da escolha metodológica por um estudo de caso etnográfico, Marli André nos diz o seguinte:

Sintetizando ideias de vários autores, podemos dizer que o estudo de caso etnográfico deve ser usado: 01. Quando se está interessado numa instância particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; 02. Quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; 03. Quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos resultados; 04. Quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; 05. Quando retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural (ANDRÉ, 1995, n.p.).

Assim, procuramos contribuir para o desenvolvimento dessa política dentro do ambiente escolar, buscando entender os processos que a envolvem. Somado a isto, pudemos perceber, também, ainda na fase exploratória da pesquisa, a relevância da temática: primeiro por se tratar de um tema bastante polêmico e debatido

atualmente, que é inclusão da perspectiva de gênero nas escolas (conforme já debatemos no capítulo anterior) e devido aos raros trabalhos (de acordo com as palavras-chave elencadas) cujo objeto fosse direcionado aos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra Mulher, enquanto ação de política pública no estado de Pernambuco.

Para esta constatação, foi realizada, ainda no momento de delimitação do objeto de estudo, na fase exploratória, consulta nos bancos de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes), além das principais Universidades do Estado. Utilizamos as seguintes palavras-chave: “gênero”, “educação”, “políticas públicas”, “Pernambuco”, e pudemos constatar que os NEG ainda são muito pouco estudados, de acordo com os filtros utilizados.

Foi encontrado apenas uma dissertação de mestrado publicada no Programa de Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio FUNDAJ / UFRPE (SILVA, 2015). Além deste trabalho, também localizamos um artigo na Revista Interfaces de Saberes (JANSEN, 2012), fruto de um trabalho de especialização, assim como tivemos conhecimento, através da equipe da SecMulher, que uma outra pesquisa, em nível de mestrado, estava em andamento pela FUNDAJ / UFRPE.

Após a fase exploratória, em que o objeto de estudo pôde ser melhor delimitado, demos início à fase sistemática da pesquisa, a qual correspondeu ao acompanhamento das atividades do núcleo dentro da escola. Dessa forma, fizemos o acompanhamento das atividades do Núcleo Wilma Lessa durante todo o segundo semestre de 2017 e alguns encontros no primeiro semestre de 2018. Em outros termos, realizamos observação participante das atividades que ocorreram no espaço dedicado às ações do núcleo.

Para a coleta de dados, utilizamos como instrumento a construção de um diário de campo. Além do acompanhamento das atividades, realizamos entrevistas estruturadas e semiestruturadas com a professora responsável pelo núcleo, com a diretora da escola, com a equipe da SecMulher responsável pelos NEG e com um grupo de estudantes membros do núcleo, além de questionários com este grupo e com docentes da escola.

A utilização do questionário apresentou dificuldades que fugiram do planejamento inicial de coleta de dados. Ao elaborarmos o instrumento buscávamos

compreender o que estudantes que participavam das atividades do núcleo compreendiam por gênero, se suas/seus professoras/es trabalhavam questões relacionadas a esta temática em sala de aula e se consideravam importante a inclusão da perspectiva de gênero na escola. No que se refere às/aos docentes, procurávamos saber se tinham conhecimento sobre a participação da escola na política da SecMulher / SEE de construção de conhecimento em gênero, se possuíam interesse em participar e se, de alguma forma, trabalhavam com essas questões em sala de aula.

Porém, ao aplicarmos os questionários, tivemos alguns contratempos, o que inviabilizou um pouco a utilização desse instrumento. As dificuldades na aplicação dos questionários para os dois grupos foram diferentes: com o grupo de estudantes, tivemos uma boa participação no preenchimento dos questionários, com o apoio da professora responsável pelo núcleo que convidou uma quantidade significativa de estudantes, liberando o grupo das atividades escolares. No total, tivemos 29 (vinte e nove) questionários respondidos. Porém, por se tratar, em sua maioria, de pessoas menores de idade, precisávamos que, além dos termos de assentamento, fossem entregues os termos de consentimento, devidamente preenchidos e assinados pelos suas/seus respectivas/os responsáveis legais¹⁵. Apesar de frisarmos a importância da entrega desse documento para o desenvolvimento da pesquisa, poucas/os foram as/os estudantes que nos entregaram de volta o documento preenchido por suas/seus responsáveis legais. Assim, apenas 10 (dez) devolveram o documento assinado, dentre as/os 22 menores de idade que preencheram o questionário. E, dentre as/os 10 (dez) que entregaram o documento com a assinatura dos responsáveis, 04 (quatro) preencheram de forma equivocada, tornando inviável sua utilização.

Além desses, no grupo também havia 07 (sete) estudantes maiores de idade, o que viabilizou o uso desse instrumento, porque as/os próprias/os estudantes puderam por si só assinar o termo de consentimento. Então, de um total de 29 (vinte e nove) questionários aplicados com o grupo, optamos por utilizar somente os questionários respondidos pelas/os estudantes maiores de idade, compondo um total de 07 (sete) questionários utilizados para análise de dados.

¹⁵ A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade de Pernambuco, através da Plataforma Brasil. Os documentos citados são exigência do processo de submissão.

Já com o corpo docente as dificuldades foram outras, diferentes das advindas do grupo dos estudantes. Com o apoio da gestão da escola, conseguimos a autorização para aplicação dos questionários nos momentos destinados a reuniões pedagógicas. Estas possuem uma frequência semanal e acontecem com grupos de professoras/es divididos de acordo com sua área de atuação: Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagens. Assim, em um momento reservado ao término das citadas reuniões, apresentamos a pesquisa, falamos de sua importância e convidamos o grupo para participação. Porém, nem todas/os as/os professoras/es tiveram interesse em participar, apesar das/os gestores da escola demonstrarem acolhimento e pedirem a participação de todas/os. Assim, do total de 16 (dezesseis) questionários aplicados, apenas 09 (nove) foram respondidos. O que ficou aquém do esperado inicialmente.

Apesar das dificuldades na utilização deste instrumento, ainda assim, escolhemos analisar o material, fazendo uso apenas dos questionários respondidos de acordo com os normativos do comitê de ética. Assim, pudemos fazer análise de 07 (sete) questionários do grupo de estudantes e 09 (nove) do grupo de docentes.

Como explicitado acima, na busca por compreender as manifestações ocasionadas dentro de um ambiente escolar, a partir do espaço criado por uma política pública de construção de conhecimento em gênero, designamos um exemplar dos espaços que acontecem essas ações, ou seja, um *lócus*, Núcleo de Estudos de Gênero Wilma Lessa, integrante de uma Escola de Referência em Ensino Médio, no Recife. Somado a isto, foram elencados instrumentos típicos da etnografia, o que conferiu características de estudo de caso etnográfico à pesquisa desenvolvida.

Assim, na fase sistemática da pesquisa, pudemos acompanhar as atividades do núcleo de gênero no segundo semestre de 2017 e no primeiro semestre de 2018. Enquanto pesquisadora, houve a integração com o grupo para que pudéssemos realizar a observação participante.

Inicialmente, as atividades estavam voltadas para a participação no Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero. Então, nos primeiros encontros de acompanhamento do grupo, o direcionamento dado pela docente responsável era a produção / leitura / discussão de textos para serem submetidos ao prêmio, que também é fomentado pela SecMulher e faz parte do mesmo Programa de Formação em Gênero no Ensino Formal que os NEG. Esses foram momentos muito ricos tanto

para a coleta de dados quanto para uma maior aproximação com o grupo, pois a maioria dos textos trazia relatos emocionantes de histórias vivenciadas por suas/ suas autoras/es e, muitas vezes, causavam comoção de todas/os ali presentes.

Após a fase de preparação de textos para representação da escola no Prêmio Naíde Teodósio, pudemos participar de atividades de produção de materiais (confeção de cartazes, apresentações musicais, teatro, poesia, etc.) para divulgação do trabalho desenvolvido pelo núcleo quanto para trazer à tona para toda a comunidade escolar as temáticas ali discutidas. Então, temas como machismo, violência contra mulheres e população LGBTI, bem como racismo foram bastante trabalhados. Além disto, pudemos acompanhar outras atividades como debates, exibição de filmes, leitura de textos etc. A partir dessas vivências, pudemos elaborar um diário de campo com nossas observações e anotações a respeito das atividades realizadas.

Além do acompanhamento das atividades vivenciadas no núcleo, pudemos participar de outras atividades escolares em que os membros do núcleo realizaram apresentações, como o dia da consciência negra, abertura dos jogos etc. Do mesmo modo, e como já dissemos anteriormente, no decorrer desse processo, aplicamos questionários e realizamos entrevistas. Fora as atividades acompanhadas na escola *lócus* da pesquisa, também participamos de dois encontros realizados pela SecMulher: um ainda da fase exploratória (em maio de 2017) e outro já na fase sistemática (em outubro de 2017). Junto a isto, fizemos análise de documentos produzidos pela Secretaria e realizamos entrevistas com sujeitos diversos.

Todo esse material nos serviu de base para realizarmos as análises de dados. Nossas considerações a respeito dessas análises serão discutidas no próximo capítulo. Porém, faz-se necessário fazermos aqui algumas observações, pois, é essencial entendermos como poderíamos, sem deixar o rigor científico, compreender e analisar as tantas informações que obtivemos através das vivências no núcleo e nas atividades da SecMulher, nas respostas dadas aos questionários e, sobretudo, nas falas dos sujeitos. Optamos por fazer uso da escuta sensível, sem o intuito de medir, hierarquizar ou comparar, mas de entender, valendo-se da atribuição de sentidos, compreendendo que cada experiência é única, conforme afirma Macedo:

É nesses termos que os conceitos de *escuta sensível* e *escuta-ação*, cunhados por René Barbier são, ao mesmo tempo, *analísadores*, *reveladores* e *operadores* de mediações no trabalho de pesquisa e de formação envolvendo as práticas e seus *etnométodos* (MACEDO, 2012, p. 67)

Somado a isto, para análise de dados, cuja inspiração veio das ideias Bardin, utilizamos a análise de conteúdo, que visa proporcionar a escuta de palavras, imagens, textos e discursos, na tentativa de passar do uno para o múltiplo, analisando e compreendendo fontes diversas (BARDIN, 2016). Dentre essas, Bardin cita artigos de jornais, cartazes, inquéritos policiais, por exemplo. As nossas foram especificadas acima.

Bardin nos afirma que a análise de conteúdo é:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas — desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos — é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: A inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, pelo latente, o não aparente, o potencial inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem (BARDIN, 2016, p. 15.)

Dessa forma, procuramos compreender as entrelinhas, o político, o inconsciente coletivo, o dito e o não dito das falas dos sujeitos através dos instrumentos de coleta de dados citados anteriormente. O intuito da análise de conteúdo é utilizar procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo de mensagens, muito embora isso não seja suficiente para definir sua especificidade (BARDIN, 2016).

Assim, Bardin designa o termo análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Outras observações a respeito dos caminhos percorridos ao longo deste processo serão descritas, juntamente com a análise de dados, no próximo capítulo. É importante apenas frisarmos que, em alguns trechos do texto, utilizamos falas de

alguns sujeitos para elucidarmos nossas considerações. Para este uso, houve autorização prévia, através do termo de consentimento (conforme prevê o Comitê de Ética). Também optamos por utilizar nomes fictícios escolhidos aleatoriamente com o intuito de preservar a pessoa humana e minimizar possíveis e eventuais riscos.

3.1 A Inserção Social

Como prerrogativa do Programa de Mestrado Profissional em Educação, este trabalho propõe-se desenvolver um produto final, fruto da inserção social (já citada anteriormente), que fora implementada no *lócus* da pesquisa, durante seu desenvolvimento. Dessa forma, de acordo com as alternativas possíveis, optamos por realizar essa inserção social através de oficinas, cujo público alvo foram as/os próprias/os integrantes do núcleo de gênero.

Após algumas avaliações (advindas tanto de observações surgidas através do processo de coleta de dados, quanto de pesquisas referentes a projetos voltados para discussão de gênero nas escolas) consideramos a possibilidade da realização de oficinas como um eficaz instrumento pedagógico.

Assim, após a realização de duas oficinas, enquanto inserção social da pesquisa, e a avaliação destas, optamos por elaborar dois roteiros de oficinas para serem ministrados em qualquer instituição escolar (que possui ou não núcleo de gênero) como forma de contribuir para o fomento da inclusão da temática no ambiente escolar, compondo, assim, o produto final da inserção social.

Ainda na fase sistemática da pesquisa, ou seja, no período da coleta de dados, demos início a esta inserção social. Com o intuito de contribuir para a melhoria da *práxis* do núcleo de estudos de gênero, consideramos a possibilidade de construção de parceria da instituição escolar com representantes da sociedade civil que atuam em pautas relacionadas às questões de gênero.

O objetivo foi contribuir para a expansão do trabalho já realizado no Núcleo de Gênero Wilma Lessa, a fim de alcançar mais visibilidade e reconhecimento da comunidade escolar, assim como contribuir para construção de sujeitos críticos e empoderados que possam atuar, também, como agentes multiplicadores no combate a práticas machistas, misóginas, lgbtifóbias, racistas etc. Além de

proporcionar novas ideias, percepções, estratégias para a docente responsável pelo núcleo. Segundo Guacira Lopes Louro,

Os núcleos e grupos de estudos dedicados às questões de gênero, raça ou sexualidade, que vêm há anos lutando por reconhecimento nas universidades e escolas, são uma prova eloquente das dificuldades e dos entraves que vivem os/as estudiosos/as, ainda hoje, entre seus/suas colegas, para terem seus projetos de disciplina ou de pesquisa admitidos e aprovados, para conseguirem salas apropriadas de reunião, acesso e financiamento de eventos ou de investigações, acolhida para indicações de compra de livros, vídeos, etc. Enfim, quase todos esses grupos experimentaram e alguns continuam experimentando várias formas de guetização e desvalorização acadêmica (LOURO, 2014, p. 131)

Dessa forma, buscamos parcerias para a execução dessas atividades com Organizações Não Governamentais e movimentos da sociedade civil que abordem tais temáticas, pois, como nos afirma Louro, é de grande valia, nesta tentativa de modificação desses arranjos sociais, “a construção de redes de aliança e solidariedade entre vários sujeitos envolvidos nas práticas educativas e escolares - dentro e fora da escola” (LOURO, 2014, p. 131).

Para tal, realizamos duas oficinas com o grupo de estudantes participantes do núcleo. A proposta inicial previa a realização de três oficinas, com as seguintes temáticas: “O que é gênero?”, “Feminismo Negro” e “Violência Contra Mulheres”. Porém, não pudemos realizar a última, porque não conseguimos agendamento com as organizações as quais contactamos, ora por falta de resposta das instituições, ora porque as agendas eram divergentes com o cronograma escolar (semana de provas, de jogos, atividades já organizadas pela escola, fim do período letivo, etc.). Assim, realizamos apenas as duas primeiras oficinas, as quais foram realizadas em parceria com a ONG Instituto Papai e com o MAPE (Mulheres no Audiovisual/PE), respectivamente.

Estas oficinas foram importantes tanto como inserção social da pesquisa (a qual propomos contribuir para a melhoria do desenvolvimento das ações do núcleo - como forma de colaboração na prática pedagógica), quanto foram importantes para a coleta de dados, pois também integraram a observação participante e compuseram a construção do diário de campo.

Vejamos abaixo breve resumo das oficinas realizadas.

❖ OFICINA 01 – O QUE É GÊNERO?

Convidada: Mariana Azevedo, coordenadora do Instituto Papai

Participantes: 20 estudantes / 01 docente / 01 pesquisadora

Duração: 45 minutos (01 hora-aula)

Data: 30/10/2017

A primeira roda de conversa cujo tema “O que é gênero?” apresentou o objetivo de discutir as relações de gênero enquanto construção social, história, cultural. Foi realizada através de parceria firmada com uma ONG bastante atuante e reconhecida pelos movimentos sociais: o Instituto Papai, em atividade desde 1997, cujo trabalho relacionado a questões de gênero e sexualidade é valorizado nacionalmente. Sua missão visa:

Promover cidadania com justiça social, contribuindo para a garantia dos direitos humanos, em prol da eliminação de desigualdades e da afirmação e valorização da diversidade a partir da perspectiva feminista de gênero, atuando prioritariamente com homens e sobre masculinidades, contra todas as expressões do machismo.¹⁶

Assim, iniciamos a oficina com explicações a respeito daquele momento, enquanto parte integrante da pesquisa em desenvolvimento. Posteriormente, houve a apresentação da coordenadora do Instituto Papai, Mariana Azevedo, convidada para o evento. Ela iniciou sua fala, apresentando *slides* para discussão a respeito do é compreendido por ‘ser mulher’ e ‘ser homem’ na nossa sociedade.

Foram abordadas questões referentes a relações de gênero e sexualidade, o conceito de gênero e seus significantes e reflexos na construção da hierarquização dos papéis de gênero e suas consequências nas relações sociais e nos comportamentos socialmente instituídos, buscando compreender, também, como a partir dessa construção o machismo, a heterocisnormatividade, a misoginia, a lgbtifobia são, muitas vezes, naturalizados.

Houve bastante debate e participação dos/as estudantes, alguns/mas fizeram relatos de vivências a respeito de situações de desigualdade de gênero. Um destes relatos nos chamou atenção devido a afirmação de uma estudante de que alguns

¹⁶

Disponível em: <http://institutopapai.blogspot.com/>. Acesso em 15 de junho de 2018.

pais e algumas mães estão proibindo os/as filhos/as de participarem do núcleo, porque estes/as estariam ‘mudando a cabeça’¹⁷, o que é preocupante, pois revela uma das dificuldades para esse tipo de atividade.

O momento é encerrado após debate e esclarecimento de dúvidas, assim como informações a respeito de atividades de formação organizadas pelo Instituto Papai que ocorrem, inclusive, em escolas. A professora do núcleo questiona a convidada a respeito da possibilidade da ONG realizar uma formação para os docentes da escola. Há um indicativo positivo. Isso revela a necessidade em firmar parcerias para a ampliação / inserção da perspectiva de gênero dentro deste ambiente escolar. A atividade é encerrada com muitos aplausos.

❖ OFICINA 02 – FEMINISMO NEGRO

Convidada: Juliana Lima, militante do coletivo MAPE

Participantes: 45 estudantes / 01 docente / 01 pesquisadora

Duração: 45 minutos (01 hora-aula)

Data: 13/11/2017

Novamente, a atividade é iniciada com a explicação de que a oficina é parte integrante da pesquisa em desenvolvimento, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Pernambuco. O objetivo desta é o debate da perspectiva feminista de gênero de forma interseccional com questões étnico-raciais. Após apresentação da convidada, Juliana Lima, militante do feminismo negro, mulher negra, participante do coletivo MAPE (Mulheres no Audiovisual de Pernambuco), fala brevemente sobre sua trajetória e da organização a qual faz parte.

O MAPE é um movimento de mulheres que fora criado através do seguinte manifesto publicado nas redes sociais:

O momento político-social brasileiro exige engajamento e luta. Não apenas pelo Golpe que sofremos, mas sobretudo pelo crescimento do fascismo em

¹⁷

Termo utilizado pela estudante.

esferas diversas. A luta das Mulheres não é de hoje, nem é de ontem. Mas é indiscutível que diante do Golpe político, machista, elitista, racista e fascista, a luta se acirra. E precisa se acirrar. Repensar nossos lugares, ocupar nossos lugares, dizer “aqui estamos”, “não somos invisíveis”, “respeitem nossos corpos, nossas vozes, nossas lideranças” faz-se cada vez mais urgente. Porque a igualdade ainda é um caminho a ser percorrido, buscado e – oxalá! – alcançado. Chegou a hora de levantar as barricadas, preparar nossas bandeiras e usar nossas armas. Todos os espaços devem se engajar nesse processo e por isso nasce a Frente “Mulheres no Audiovisual”. Porque entendemos a força dessa linguagem e, mais do que isso, entendemos que essa luta também é nossa, como profissionais do audiovisual, abrindo e rasgando o machismo imenso que nos ronda, e como mulheres, sentindo e vivendo na pele diariamente o que nos oprime. Juntamo-nos, portanto, ao grito das ruas, àquelas que estão nessa luta há muito mais tempo, às jovens, negras, periféricas, idosas, lésbicas, mulheres e afeminadas, acreditando em nossos corpos, olhares e gritos como possibilidade de uma nova política. Acreditando cada vez mais que a revolução será feminista!¹⁸

Após este momento inicial de apresentações, dá-se início a projeção de um trecho de um filme, cuja cena exibida apresenta um adulto questionando algumas crianças a respeito da preferência delas sobre as bonecas brancas ou negras que estão à sua frente. As crianças são indagadas sobre qual das duas bonecas elas acham bonita ou feia, boa ou má; qual gostariam de ter, qual seria a preferida etc. Todas as crianças (incluindo crianças negras) afirmaram preferirem ter a boneca branca ao invés da negra, assim como consideraram ser a boneca negra a feia e má. Assim, dentre emoções visivelmente afloradas pelo grupo de estudantes, a convidada inicia uma fala a respeito da representação, de como as pessoas (sobretudo mulheres) negras são representadas nos filmes, novelas, seriados etc.

Abre-se o debate. A turma participa bastante, há muitos depoimentos. É um momento muito rico. Após este momento, há a exibição de um curta-metragem chamado “Maria está bem”, produzido pelo MAPE, a respeito da solidão das mulheres negras, constituída, sobretudo pela forma como estas são representadas, inferiorizadas, desvalorizadas numa sociedade através de preceitos machistas e racistas. Mais uma vez, após a exibição do filme, volta-se ao debate.

É notório que muitas/os estudantes ficaram sensibilizados. Há uma grande participação do grupo, muitas falas a respeito de vivências de situações de racismo e violência às quais foram vítimas. Há choro, há desabafo. Surgem relatos de novas percepções sobre determinadas situações vividas. A palestrante fala das suas

¹⁸ Disponível em: <https://www.facebook.com/mulheresnoaudiovisualpe>. Acesso em 15 de junho de 2018.

próprias vivências enquanto mulher negra, ressaltando a importância de ocupação de espaços pela população negra, e da necessidade de acolhimento.

Alguns dados são lidos a respeito das diversas situações de invisibilização e violência sofridas recorrentemente por mulheres negras. Há sugestão de leituras de textos de Djamila Ribeiro, Angela Davis (e outras autoras), de páginas no Facebook que abordam questões ligadas ao feminismo negro, como o Geledés e o próprio MAPE, ratificando a importância de leitura e da prática política cotidiana para a construção da identidade negra e para ocupação de espaços negados à população negra na sociedade, frisando que racismo é crime e que deve ser combatido.

Há mais relatos das/os estudantes e, para concluir, é reproduzido um outro curta-metragem, também produzido por integrantes do MAPE, sobre os 10 anos da Lei Maria da Penha. O grupo vibra muito com as músicas e cenas do filme, gravado em uma das edições da Marcha das Vadias¹⁹, na cidade do Recife. Ao término da atividade, todas/os agradecem e aplaudem de forma muito energizante.

(***)

As experiências vivenciadas a partir dessas oficinas nos foram bastante caras para algumas análises e considerações. Dentre essas, podemos citar:

1. A ratificação da importância da inclusão da perspectiva de gênero e diversidade sexual nas escolas, principalmente, através de um viés interseccional em que outros marcadores sociais (como o racismo) são abordados.
2. A necessidade de uma equipe multidisciplinar capacitada para tratar possíveis problemáticas que transversam questões de gênero, sexualidade, racismo, dentre outros.

¹⁹ A Marcha das Vadias é um movimento internacional que surge a partir de um protesto contra a violência de estupro sofrida por uma estudante universitária em Toronto, Canadá, em 2011. Seu objetivo é protestar contra as diversas violências sofridas pelas mulheres e contra a culpabilização da vítima.

3. O potencial para alcance de resultados positivos na construção de parcerias entre instituições escolares e organizações da sociedade civil que possuem expertise nas temáticas, criando, como afirma Louro (2014), uma rede de apoio.
4. A importância de executar atividades diversificadas que despertem interesse do grupo de estudantes.
5. A eficácia de oficinas como instrumento pedagógico capaz de gerar interação, dinamismo e troca de conhecimentos entre os participantes.

A partir disso, juntamente com outras análises desenvolvidas no decorrer da pesquisa (que serão discutidas mais detalhadamente no próximo capítulo), optamos por elaborar dois roteiros de oficinas para serem ministradas em qualquer instituição escolar. Esses modelos foram inspirados nos materiais de apoio do projeto “Gênero e Educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais”²⁰, cujo objetivo é o fortalecimento da agenda da igualdade de gênero nas políticas educacionais.

Diferentemente das duas já executadas, os roteiros de oficinas foram elaborados para outros dois grupos: 01. Docentes. 02. Mães, pais, responsáveis. Esta opção se deu pelo fato de que já havíamos contemplado o grupo de estudantes participantes do núcleo, contribuindo, assim, no objetivo deste em construir agentes multiplicadores para a expansão das ações do núcleo para além deste (envolvendo colegas da própria escola e amigas/os de outros espaços sociais).

Então, elaborar roteiros de oficinas cujo público alvo fosse composto por docentes e mães / pais / responsáveis é uma estratégia que visa expandir a discussão das temáticas de gênero e sexualidade para outros sujeitos que também compõem a comunidade escolar, mas que são menos atingidos pelo trabalho do núcleo.

²⁰ Disponível em <http://generoeeducacao.org.br/>. Acesso em 15 de junho de 2018.

Os roteiros de oficinas elaborados enquanto produto final desta inserção social se encontram no apêndice deste trabalho. No próximo capítulo, traremos mais detalhadamente as análises da pesquisa. Nestas estão incluídas, também, observações e dados obtidos durante o desenvolvimento da inserção social. Concluimos esta ideia nas considerações finais do texto.

4 POLÍTICA E PRÁXIS: DA SECMULHER AO CHÃO DA ESCOLA

Neste capítulo, dedicaremos-nos a fazer análises e considerações a respeito das práticas, vivências e implementação / gestão dos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra Mulher (NEG), a partir da nossa experiência de observação participante dentro de uma escola de Referência em Ensino Médio, de tempo integral, localizada na zona norte do Recife, assim como atividades direcionadas aos NEG realizadas pela Secretaria da Mulher de Pernambuco.

Assim, optamos por estruturar este capítulo em três tópicos referentes a dimensões da *práxis* que envolve este subprograma, as quais consideramos pertinentes elencar, tendo em vista que toda política pública possui diversas faces, e, dessa forma, considerar essas dimensões que nos ajudam a compreender melhor o dinamismo dos NEG, um subprograma vinculado ao Programa de Formação em Gênero no Ensino Formal, pertencente à Política de Formação em Gênero e Apoio às Mulheres na Produção de Conhecimento, na Cultura e nos Esportes da SecMulher / PE.

Cada tópico deste capítulo será dedicado a uma dessas dimensões, a saber: 4.1) Política: Procuraremos compreender como esta ação vem se estruturando na SecMulher, pois entendemos que a gestão pública interfere diretamente na prática do seu desenvolvimento dentro do ambiente escolar; 4.2) Institucional: Relacionado à gestão da escola, como esta coloca em prática os acordos previamente estabelecidos com a Secretaria da Mulher, quando da assinatura do Protocolo de Intenções, documento que as/os gestoras/es das escolas assinam ao aceitarem participar dos NEG, e a inserção deste no currículo escolar; 4.3) Instrucional: Referente à prática docente, seriam as atividades do núcleo em si, a relação professora - estudantes, os recursos didáticos, as estratégias pedagógicas etc. Dessa forma, as dimensões são apresentadas no decorrer do texto, partindo da esfera macro para a micro. Por isso, iniciamos com a dimensão política, passamos pela institucional e concluímos com a instrucional.

Temos ciência que, ao elencarmos essas três dimensões, não estamos esgotando o assunto, nem abarcando sua totalidade, porém o fazemos na intenção

de que esta ação seja refletida, repensada, avaliada, com o intuito claro de contribuir para o seu desenvolvimento, uma vez que consideramos imprescindível que haja inserção da perspectiva de gênero nas escolas brasileiras, como forma de estratégia fundamental para o combate a práticas machistas, misógenas, lgbtifóbias, que retroalimentam comportamentos sociais danosos causadores dos alarmantes dados de violência contra mulheres e contra a população LGBTI.

A respeito da abordagem de cunho etnográfico, a qual optamos por fazer, Marli André nos diz que:

Os dados são considerados sempre inacabados. O observador não pretende comprovar teorias nem fazer “grandes” generalizações. O que busca, sim, é descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade (ANDRÉ, 1995, n.p.).

Dessa forma, através das três dimensões acima elencadas, iremos relatar, analisar, fazer considerações, a partir das atividades realizadas pela SecMulher e das vivências dentro da escola (*lôcus* da pesquisa), com o intuito não de esgotar o tema, mas de trazer a reflexão (devido sua relevância) para o/a leitor/a, sobretudo, as/os gestoras/es, professoras/es e comunidade escolar como um todo.

4.1 Dimensão Política

O objetivo central do nosso trabalho está ligado às práticas vivenciadas no ambiente escolar a partir do subprograma Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra Mulher. Em outros termos, o que a nós se tornou caro foi o desejo de compreender como esse subprograma, vinculado a uma política pública de formação em gênero em espaços formais de educação, é executado a partir de determinadas práticas docentes e suas relações com os demais membros da comunidade escolar.

Como dito no capítulo anterior, no que se refere à metodologia da pesquisa, para alcançarmos tal objetivo, optamos por vivenciar, juntamente com os sujeitos, as atividades realizadas a partir deste núcleo, dentro de uma Escola de Referência em Ensino Médio (EREM), no Recife. Consideramos a instituição escolar como espaço

de execução de políticas públicas, onde essas são interpretadas, singularizadas, recriadas, e não apenas implantadas. (DUTRA, 2014). Paulo Dutra nos diz que:

Desse modo, é válido concluir que os educadores e os demais profissionais de uma instituição escolar exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais. O que eles pensam, enfim, influi diretamente para o processo de implantação das Políticas Públicas (DUTRA, 2014, p. 94).

Entretanto, apesar de elencarmos como objetivo central da nossa pesquisa, compreender as práticas docentes e as relações entre os sujeitos no ambiente escolar no que se refere ao cotidiano deste subprograma da SecMulher, não podemos nos esquivar de procurar entender como esta política pública foi elaborada e implementada.

O pesquisador Jefferson Mainardes *apud* Dutra (2014), a partir dos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, utiliza uma abordagem de Ciclo de Políticas para compreender políticas públicas educacionais, analisando a partir de perspectivas macro e micro, ressaltando o que nomeiam de contextos da influência (espaço de disputa de grupos políticos para construção das políticas), da produção (construção corpórea do texto) e da prática (local de implementação, sujeito a modificações diversas) das políticas públicas educacionais.

Dessa forma, para compreendermos essa dimensão que corresponde à esfera de política pública, utilizamos como instrumentos documentos produzidos pela Secretaria da Mulher, entrevistas com a equipe gestora da Gerência de Formação em Gênero desta secretaria (a qual os NEG estão subordinados), e a observação das atividades destinadas aos membros dos núcleos das escolas, também realizadas pela SecMulher.

Apesar dos NEG funcionarem a partir de ações intersetoriais entre a Secretaria da Mulher de Pernambuco e da Secretaria de Educação e Esportes do Estado, ficando estas a cargo da Secretaria Executiva de Educação Profissional (SEEP), a partir das nossas observações, pudemos constatar que as atividades ligadas ao referido subprograma são originárias da SecMulher, cabendo à SEEP o suporte para o desenvolvimento das ações: sessão de espaços, autorização para professoras/es, gestoras/es participarem das atividades, assim como para a autorização do ingresso da equipe da SecMulher nas escolas e permissão para o

desenvolvimento de ações nestas. Dito de outro modo, a SEEP é o elo entre as escolas participantes que compõem o cenário da *práxis* do subprograma e a SecMulher, instituição de criação e fomento deste.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, pudemos participar de duas atividades realizadas pela Secretaria da Mulher: A primeira em maio de 2017 direcionada às/aos gestoras/es das escolas e dos núcleos (implementados e em implementação) vinculados à Gerência Regional Recife Norte, intitulada de “Encontro dos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher”²¹. A segunda atividade aconteceu em novembro de 2017, o “Seminário de Integração dos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra Mulher”, com a presença de representantes dos núcleos de todas as partes do estado de Pernambuco. Ambos os eventos tiveram a participação de representantes da SEEP (no último, inclusive, contou com a presença do então secretário), porém a organização ficou a cargo da equipe da SecMulher.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, não tivemos notícias de atividades produzidas pela SEEP ou documentos direcionados aos núcleos, elaborados por esta secretaria executiva. Pois, conforme pudemos constatar, a responsabilidade em realizar tais ações cabe à SecMulher, Secretaria originalmente propulsora dos NEG. Por isso, na coleta de dados, utilizamos apenas documentos e atividades produzidos por esta.

Dentro do organograma da SecMulher, os NEG ficam subordinados à Política de Formação em Gênero e Apoio às Mulheres na Produção de Conhecimento, na Cultura e nos Esportes. Vejamos abaixo os programas desta política.

Tabela 01 – Programas e Subprogramas 2017

PROGRAMAS	SUBPROGRAMAS
2.1 Formação em Gênero no Ensino Formal	2.1.1 Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero 2.1.2 Formalização da Promoção da Igualdade de Gênero no Ensino Formal 2.1.3 Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher

²¹ Houve encontros para todas as Gerências Regionais, porém, limitamo-nos a participar deste pois a escola *lôcus* da pesquisa faz parte desta gerência.

	2.1.4 Apoio a Cursos de Pós-Graduação
2.2 Apoio e Difusão de Pesquisas para Subsidiar Políticas Públicas	2.2.1 Apoio à Pesquisa
2.3 Formação Sociopolítica e Profissional para Mulheres Urbanas e Rurais	2.3.1 Centro das Mulheres Metropolitanas 2.3.2 Acesso a Livros e Documentos
2.4 Formação Continuada em Direitos das Mulheres para Servidoras e Servidores Estaduais	2.4.1 Fortalecimento da Política Pública de Gênero em Pernambuco
2.5 Apoio às Mulheres na Cultura	2.5.1 Fortalecimento da Produção Cultural das Mulheres
2.6 Apoio às Mulheres nos Esportes	2.6.1 Estímulo à Prática Esportiva das Mulheres
6 Programas	10 Subprogramas

Fonte: Revista 8 de Março (2017)

*Disponível em: http://www2.secmulher.pe.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=bc27d2fa-f65e-49f6-9bcc-7a2e2b0b893a&groupId=30863

Dessa forma, além dos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher, também compõe o Programa de Formação em Gênero no Ensino Formal o Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero, a Formalização da Promoção da Igualdade de Gênero no Ensino Formal e o Apoio a Cursos de Pós-Graduação, tendo este programa como “finalidade incentivar a inclusão da perspectiva de gênero e suas interfaces no âmbito do ensino fundamental, médio e técnico, bem como no ensino superior (...).” (PERNAMBUCO, 2017 p. 58).

Assim, o Programa de Formação em Gênero no Ensino Formal junto com mais cinco (05) programas (Apoio e Difusão de Pesquisas para Subsidiar Políticas Públicas; Formação Sociopolítica e Profissional para Mulheres Populares; Formação Continuada em Direitos das Mulheres para Servidores e Servidoras Estaduais; Apoio às Mulheres na Cultura e Apoio às Mulheres nos Esportes) compõem a Política de Formação em Gênero e Apoio às Mulheres na Produção de Conhecimento, na Cultura e nos Esportes. Tal política possui os seguintes eixos:

- (i) garantia de avanço nas iniciativas relacionadas com a inserção da temática de gênero nos espaços de ensino e formação sociopolítica,

estimulando a reflexão crítica sobre as desigualdades entre homens e mulheres com as novas gerações; (ii) promoção da intersetorialidade das questões de gênero nos Poderes Executivo e Legislativo, firmando importantes parcerias governamentais que fortalecem a superação de práticas fragmentadas e a eficiência no alcance de ações que promovam mudanças culturais em favor da igualdade de gênero (PERNAMBUCO, 2017, p. 57)

A partir disto é que esta política passa a ser reverberada para o contexto da prática, onde será implementada nas escolas e instituições de ensino superior, além de ser gerida pelas instâncias governamentais. Pudemos apreender, através do processo de coleta de dados, que o principal objetivo da SecMulher é a expansão deste subprograma, abarcando, assim, um número maior de escolas e instituições de ensino superior participantes. Isto se dá em detrimento a outras questões como a oferta de formação a professores, a produção de materiais explicativos referentes à importância da perspectiva de gênero na educação, ou de uma rede de apoio psicológico a estudantes vítimas de violência de gênero e lgbtifobia, dentre outras ações possíveis.

Um dos fatores que nos faz chegar a esta conclusão é o planejamento do ano de 2017 do Subprograma Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher. Suas metas e ações se encontram na tabela abaixo:

Tabela 02 – Ações, Atividades e Metas 2017

AÇÕES	ATIVIDADES	METAS
Articular a criação de Núcleos de Estudos de Gênero nas Escolas Estaduais do Ensino Médio, nas Escolas Técnicas Estaduais (ETEs), nas Instituições de Ensino Superior e nas Escolas da Rede Municipal	Articulação para a criação de Núcleos nas Escolas Estaduais do Ensino Médio da RMR, Zona da Mata, Agreste e Sertão	10 articulações
	Articulação para criação de Núcleos nas Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) da RMR, Zona da Mata, Agreste e Sertão	5 articulações
	Articulação para criação de Núcleos nas Instituições de Ensino Superior da RMR, Zona da Mata, Agreste e Sertão	3 articulações
	Articulação para criação de Núcleos nas Escolas da Rede Municipal de Ensino, da RMR, Zona da Mata, Agreste e Sertão	10 articulações
Promover a integração e	Realização do IV Seminário de	1 seminário

formação dos Núcleos de Estudos de Gênero	Integração dos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher	
Fortalecer os Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher	Elaboração do diagnóstico situacional dos núcleos	1 diagnóstico
	Construção de indicadores para monitoramento e avaliação	1 documento
	Aplicação de instrumental de monitoramento	1 ação
3 Ações	8 Atividades	-

Fonte: Revista 8 de Março (2017)

*Disponível em: http://www2.secmulher.pe.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=bc27d2fa-f65e-49f6-9bcc-7a2e2b0b893a&groupId=30863

A partir deste documento que está publicado no Anuário da Secretaria da Mulher, Revista 8 de Março, de 2017, podemos observar que o objetivo principal do planejamento de ações dos NEG é a criação de novos núcleos e a expansão do subprograma. Além deste, verificamos, também, a construção de documentos internos de avaliação e monitoramento, mas não constatamos a presença de ações de fortalecimento, apoio e suporte para os núcleos já implementados, sendo apresentado apenas uma meta de realização de um Seminário de Integração para todas/os aquelas/es que compõem os núcleos (professoras/es, gestoras/es).

Durante o trabalho de campo, observamos, na data de 02/10/2017, a presença da equipe da SecMulher, responsável pelos NEG, e de um grupo da Secretaria de Educação na escola *lócus* da pesquisa. Contudo, o trabalho da referida equipe se limitou a acompanhar a atividade desenvolvida pelas/os estudantes (tratava-se de uma apresentação para toda a escola), registrar (através de vídeos e fotografias) e realizar entrevistas com a professora responsável e todas/os estudantes que compõem o núcleo para a elaboração de um vídeo produzido pela própria SEE.

Um outro objetivo ligado aos NEG que pudemos perceber, através das falas da equipe gestora da SecMulher (tanto nos eventos que participamos quanto nas entrevistas realizadas), é o fortalecimento do Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero, que também é um subprograma do Programa de Formação em Gênero no Ensino Formal, ao qual os NEG fazem parte.

De acordo com a Revista 8 de Março, Anuário da Secretaria da Mulher:

Os Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher são um desdobramento do Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero, que vem consolidando-se por meio da ampliação e do fortalecimento dos núcleos, articulação para implantação da estrutura, assessoramento para elaboração do projeto político-pedagógico anual, formação continuada em gênero, além do monitoramento de suas atividades (PERNAMBUCO, 2018, p. 115).

O Prêmio Naíde Teodósio tem como “objetivo impulsionar as ações voltadas para a promoção do debate de gênero nas instituições de ensino, como iniciativa pioneira na Política de Gênero e Educação, e expressa a junção de esforços e parcerias do conjunto do governo de Pernambuco” (PERNAMBUCO, 2017, p.58). Dessa forma, o Naíde Teodósio vem premiando textos produzidos por discentes e docentes do ensino médio, técnico e superior que abordem temáticas de gênero.

E, mesmo que esse objetivo não esteja expresso explicitamente no planejamento das ações do NEG, como pudemos observar na tabela acima, ele aparece com frequência na fala da equipe gestora da SecMulher, o que nos faz compreender que esses subprogramas do Programa de Formação em Gênero no Ensino Formal atuam de forma articulada.

A primeira atividade realizada pela SecMulher, em parceria com a SEEP, que pudemos participar, foi o “Encontro dos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência com a Mulher”, em maio de 2017, ainda na fase exploratória da pesquisa. As escolas participantes dos NEG foram divididas de acordo com suas respectivas Gerências Regionais de Educação, para acompanhamento das ações daquelas que já tinham núcleos implementados e para as boas vindas daquelas que ainda estavam na fase de implementação.

Nesta atividade, além da apresentação da equipe gestora responsável pelos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra Mulher (tanto da SecMulher quanto da SEEP) e de explicações sobre o funcionamento dos NEG, houve palestras referentes a temática de gênero e relatos de experiências dos núcleos já implementados. Também foram entregues fichas de acompanhamento das atividades dos núcleos em que dados relacionados às/aos responsáveis por tais, número de participantes (docentes e discentes), disponibilização de espaço físico e acervo especializado, dias e horários de atividades, participação da escola no Prêmio Naíde Teodósio e nas formações realizadas pela SecMulher foram

questionados. O acesso a este material preenchido pelas/os representantes das escolas foi de fundamental importância para a escolha do *lôcus* da pesquisa, conforme já explicitamos no capítulo anterior.

Na tabela exposta acima, relativa ao planejamento / 2017 das ações dos NEG, como pudemos observar, há a presença de metas de elaboração de documentos referentes a avaliação e diagnóstico deste subprograma, com o intuito de fortalecê-lo. Porém, apesar de explícitas as ações avaliativas (01. Elaboração do diagnóstico situacional dos núcleos, 02. Construção de indicadores para monitoramento e avaliação, 03. Aplicação de instrumento de monitoramento) não nos ficou explícito quais as ações seriam implementadas após esta análise situacional. O que seria feito para sanar as problemáticas encontradas? Quais as ações de fomento e melhorias dos núcleos em funcionamento? Quais os instrumentos de suporte para as ações? No decorrer da pesquisa de campo, não pudemos verificar na prática da escola *lôcus* da pesquisa nenhuma ação oriunda dessa avaliação da SecMulher, assim como, também, através de entrevistas, não tivemos conhecimento de ações que se destinassem a este objetivo.

Esta situação se repetiu também no planejamento do ano de 2018, no qual, das seis (06) atividades propostas, quatro (04) se referem à articulação para a criação de novos núcleos. As atividades de elaboração do diagnóstico situacional dos núcleos e construção de indicadores para monitoramento e avaliação (presentes no planejamento 2017) foram excluídas em 2018, permanecendo apenas a realização do V Seminário de Integração dos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher e a aplicação de instrumental de monitoramento e avaliação (além as atividades de articulação para implementação de novos núcleos). Desse modo, se no planejamento de 2017 já eram poucas as ações relacionadas a avaliação, monitoramento, apoio e fortalecimento, em 2018, elas foram ainda mais reduzidas.

Vejamos abaixo o planejamento das ações de 2018 do Subprograma Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher:

Tabela 03 – Ações, Atividades e Metas 2018

AÇÕES	ATIVIDADES	METAS
Articular a criação de Núcleos de Estudos de Gênero nas Escolas Estaduais do Ensino Médio, nas Escolas Técnicas Estaduais (ETEs), nas Instituições de Ensino Superior e nas Escolas da Rede Municipal	Articulação para a criação de Núcleos nas Escolas Estaduais do Ensino Médio da RMR, Zona da Mata, Agreste e Sertão	10 articulações
	Articulação para criação de Núcleos nas Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) da RMR, Zona da Mata, Agreste e Sertão	5 articulações
	Articulação para criação de Núcleos nas Instituições de Ensino Superior da RMR, Zona da Mata, Agreste e Sertão	3 articulações
	Articulação para criação de Núcleos nas Escolas da Rede Municipal de Ensino, da RMR, Zona da Mata, Agreste e Sertão	10 articulações
Promover a integração e formação dos Núcleos de Estudos de Gênero	Realização do V Seminário de Integração dos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher	1 seminário
Fortalecer os Núcleos de Estudos de Gênero	Aplicação de instrumental de monitoramento e avaliação	1 diagnóstico
3 Ações	6 Atividades	-

Fonte: Revista 8 de Março (2018)

*Disponível em: http://www2.secmulher.pe.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=fbf7ad28-c2e7-45ab-a762-2e59348f0655&groupId=30863

No balanço de 2017, publicado no anuário 2018, a SecMulher afirma ter cumprido todas as metas estabelecidas para o ano e complementa:

A consolidação dos núcleos no âmbito escolar não é apenas no sentido de ampliação, mas, principalmente, na execução das ações: (i) oficinas temáticas, em comemoração ao Dia Internacional da Mulher; (ii) divulgação e participação no Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero; (iii) formação continuada dos integrantes dos núcleos por meio da integração das escolas ao Cine SecMulher-PE, ação cineclubista que promove por meio de obras audiovisuais, a reflexão e o debate sobre as questões de gênero e sua interseção de raça, etnia, classe, orientação sexual e geração; (iv) realização de 11 encontros de formação continuada dos integrantes dos núcleos por Gerência Regional de Ensino (GRE); (v) monitoramento das ações do núcleo por meio de ficha de acompanhamento, para fortalecer e aperfeiçoar seu funcionamento; (vi) realização do IV Seminário de Integração dos Núcleos de Estudos e Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher; e (vii) produção de um vídeo em parceria com a SEE, com a participação das seguintes escolas da RMR: Erem Porto Digital e Erem Silva Jardim, além da Erem de Panelas, no Agreste Central; Erem Don Vieira de Nazaré da Mata, na Mata Norte; e Erem Oliveira Lima de São José do Egito, do Sertão do Pajeú (PERNAMBUCO, 2018, p. 116).

Porém, apesar de elencadas como metas que obtiveram êxito, estas não aparecem no documento de planejamento anual do subprograma Núcleos de Estudos e Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher no ano de 2017, sendo esta situação repetida no planejamento de 2018. O que nos revela ser o documento de planejamento genérico e ineficaz, pois não atende as reais necessidades do subprograma. Além disto, o balanço também se mostra genérico e ineficaz, pois não apresenta maiores detalhamentos para análise, sequer mostrando informações básicas como o quantitativo e o perfil do público das ações (oriundos de escolas da capital, do interior do estado, de periferia, se composto por maioria de homens ou mulheres, idade, etc.). Afirma-se que a consolidação dos núcleos não está ligada apenas a expansão destes, mas no fortalecimento de ações como oficinas e formações, por exemplo. Porém estas sequer aparecem no documento de planejamento. Assim, esta situação impacta no processo de monitoramento e avaliação, comprometendo o próprio desenvolvimento das ações.

Para compreendermos o cenário envolto dos NEG, devemos levar em consideração, sobretudo, dois fatores:

01. Equipe reduzida em relação ao alcance do subprograma que, cada vez mais, vem ampliando sua área de atuação com o número crescente de instituições participantes. Em fevereiro de 2018, a equipe contava com 12 (doze) funcionárias vinculadas à Gerência de Formação em Gênero e, destas, duas (02) ficavam encarregadas de coordenar os NEG. Neste mesmo período, segundo dados da SecMulher, existiam 208 (duzentos e oito) núcleos de gênero implementados em todo o estado de Pernambuco, sendo 143 (cento e quarenta e três) em Escolas de Referência em Ensino Médio, 16 (dezesseis) nas Escolas Técnicas Estaduais, 33 (trinta e três) em Instituições de Ensino Superior e 16 (dezesseis) nos *campi* do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) de todo o Estado. Em outros termos, verifica-se uma equipe reduzida para as demandas surgidas a partir de tantas instituições. Além disto, também podemos destacar a centralização da equipe que fica localizada na cidade do Recife, o que torna as ações de suporte para os núcleos localizados no agreste e no sertão ainda mais deficitárias. Isso pode ser comprovado, também, pela ausência da atividade acima citada “Encontro dos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência com a Mulher”, em 04 (quatro), de um total de 06 (seis) GRE’s do sertão no ano de 2017.

02. A ausência de verba específica destinada aos núcleos, pois este subprograma ainda não é considerado uma meta prioritária da gestão e, devido a esta condição, não possui recursos próprios, o que dificulta ainda mais as ações de planejamento, avaliação, monitoramento e suporte. Vejamos abaixo trecho da entrevista concedida por um dos membros da Gerência de Formação em Gênero:

(...) a gente inicia o ano sem verba específica pra os núcleos, a gente vai fazendo da forma como a gente consegue, com os parceiros... aí entra muito as Gerências Regionais de Ensino porque elas sediam muito para que a gente faça as formações. Porque é muito nas parcerias que a gente vai fazendo os núcleos. A gente sente muita falta desse orçamento. Esse ano a gente tá correndo muito atrás, possivelmente a gente vai ter uma emenda parlamentar destinada aos núcleos e aí a gente vai conseguir fazer com tranquilidade, entre aspas, o seminário integral, o seminário de integração que a gente fez o ano passado. Então, a gente sempre tenta assim, na parceria. No ano passado a gente conseguiu fazer o seminário, depois de três anos sem seminário a gente conseguiu fazer o seminário dos núcleos, foi um sucesso. Mas a gente correu muito atrás. Então, esse ano possivelmente a gente vai ter de novo, mas assim... não tem uma verba destinada (Júlia²², equipe SecMulher, entrevista em 28/02/2018)

A segunda atividade, a qual pudemos acompanhar, aconteceu em outubro de 2017, intitulada IV Seminário de Integração dos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher, já na fase sistemática de coleta de dados. Essa atividade possuía o objetivo de integrar os representantes de todos os núcleos do estado de Pernambuco, repassar informações atualizadas sobre os NEG, metas, propostas e ações políticas, apresentar a equipe gestora da SecMulher e da SEEP, realizar a assinatura de protocolos de intenção para novas adesões, apresentar relatos de experiências, incentivar a participação no Prêmio Naíde Teodósio e no Programa Futuras Cientistas²³, além de palestras sobre temáticas de gênero.

Este foi um momento muito proveitoso para nossas observações, sobretudo nos momentos de debate e fala dos representantes dos núcleos, onde pudemos ampliar nossa percepção e análise do funcionamento deste subprograma através de

²² Conforme já explicitado no capítulo referente à metodologia da pesquisa, todos os nomes utilizados são fictícios.

²³ O Programa Futuras Cientistas é desenvolvido no Cetene, possui como objetivo o aumento da participação das mulheres nas diversas áreas de ciência e tecnologia. É destinado a estudantes e professoras do Ensino Médio das escolas públicas do estado de Pernambuco. Disponível em: <http://www.cetene.gov.br/index.php/2017/10/03/abertas-as-inscricoes-para-o-futuras-cientistas-2018/>. Acesso em 15 de junho de 2018.

uma escuta sensível (MACEDO, 2012), dando-nos suporte na constatação de que algumas problemáticas vivenciadas na escola *lócus* também eram comuns em outras escolas.

Durante o evento em questão, houve momentos em que as/os representantes dos núcleos tiveram espaços de fala, trazendo considerações, dúvidas, críticas, relatos de experiência, sugestões acerca das vivências nos seus respectivos núcleos, assim como questões relacionadas a machismo, violência contra mulheres, lgbtifobia, racismo etc., presenciadas no ambiente escolar.

As falas que pudemos presenciar neste evento ratificam percepções desenvolvidas no decorrer do processo de coleta de dados, através do que Barbier denomina de escuta sensível, referentes ao funcionamento dos núcleos e a sua relação como os demais espaços escolares.

Para Barbier (2002, p. 94), a *escuta sensível* configura um *escutar / ver*, apoia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do *outro* para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, valores e símbolos.

É assim que, na lógica da *escuta sensível*, não se mede, não se compara, não se hierarquiza. Ela *compreende* sem, entretanto, aderir às opiniões ou necessariamente ter que se identificar com o *outro*, com o que é enunciado ou praticado (MACEDO, 2012, p. 67)

Assim, pudemos compreender, através da escuta sensível destas falas somadas a nossas observações, que algumas problemáticas apareciam com certa frequência. Dentre elas, podemos destacar: 01. Relatos de preconceitos relacionados, sobretudo a machismo e lgbtifobia por professoras/es e funcionárias/os da escola. 02. Necessidade da expansão do trabalho para pais e comunidade escolar como um todo. 03. Solicitação de formação continuada.

Destacamos esses três pontos, porque foram os que mais apareceram nas falas das/os participantes. Fora estes, também surgiram relatos relacionados a vivências de abuso sexual, crítica a restrição (geográfica e de área de conhecimento) do edital do Programa Futuras Cientistas, observação da importância de convidar e fomentar o interesse dos homens para participação das atividades dos núcleos, dúvidas a respeito do que professoras e professores poderiam fazer em relação a casos maus tratos/ abusos/ violências sofridas pelas/os estudantes,

sugestão de construção de uma rede de sororidade²⁴ nas escolas, relato de experiência de um trabalho interseccional de feminismo / classe / raça-etnia desenvolvido por uma professora, a urgente necessidade do combate à violência institucionalizada, dentre outras questões que apareceram no decorrer das falas.

Os pontos de destaque que elencamos se referem a questões que consideramos cruciais para o desenvolvimento das ações dos núcleos, porque surgiram não só neste espaço, mas em diversos momentos do processo de coleta de dados, tais como relato de estudantes durante as atividades do núcleo *lócus* da pesquisa e / ou nos questionários submetidos e respondidos pelas/os estudantes participantes do referido núcleo e pelas/os docentes da escola.

Uma das perguntas do questionário direcionado às/aos estudantes participantes do núcleo, ao qual realizamos a observação participante, foi a seguinte: “Você já sofreu ou presenciou situações de preconceito referente a gênero e sexualidade dentro da escola?” Foi dada a opção de assinalar como resposta “sim” ou “não”, e em caso afirmativo o questionário pedia uma complementação da resposta com a seguinte pergunta: “Se sua resposta for sim, você pode nos contar como foi?”. Como já dito, por uma questão metodológica, levamos em consideração as respostas apenas das/os estudantes maiores de idade. Dessa forma, tivemos 07 questionários respondidos, nos quais 05 afirmaram já terem sofrido ou presenciado situações de preconceito referentes a gênero e sexualidade dentro da escola e apenas 02 disseram não ter vivenciado ou presenciado tais situações.

Quando questionadas/os se poderiam nos relatar as situações vivenciadas referentes a esta situação, obtivemos as seguintes respostas:

01. “Muito preconceito voltado aos casais homossexuais” (*Geraldo, 18 anos*)
02. “Foi na escola, tava no corredor da escola, uma professora falou que se agente não parece de se beijar iria contar para nossos pais isso. Nossos pais não sabia”²⁵ (*Gustavo, 18 anos*).
03. “Foi uma questão de homofobia com um dos colegas” (*Luana, 18 anos*).
04. “Presenciei pessoas usarem termos como ‘gay’, ‘sapatão’ de forma pejorativa” (*Patrício, 18 anos*)

²⁴ Sororidade é um conceito que faz referência à união e solidariedade entre mulheres, bastante utilizado no feminismo.

²⁵ Optamos por manter a escrita original, mesmo com grafados erroneamente, segundo as regras a norma culta da língua portuguesa.

05. “Alunos fazendo piadas com outros alunos por questão da sua escolha sexual” (*Thais, 18 anos*)

A resposta 02 chama-nos bastante atenção, pois a situação de preconceito partiu de uma professora da escola²⁶. Somado a isto, também pudemos presenciar relatos semelhantes no decorrer das atividades do núcleo (o qual acompanhamos as atividades) e na fala das/os participantes do seminário. Dessa forma, compreendemos que as atividades do núcleo não devem se restringir a ele próprio, mas se estender a toda a comunidade escolar. A partir disso, fazemos articulação ao segundo ponto que destacamos acima: a necessidade de expansão do trabalho para pais, mães, responsáveis e comunidade escolar como um todo.

Quando questionadas/os se a família sabia da sua participação em um núcleo de estudos de gênero, estas/es estudantes, em sua maioria, responderam que sim (04), porém de forma equilibrada, pois 03 afirmaram que não. Vejamos as respostas complementares dadas:

01. “Eles apoiam”. (*Geraldo, 18 anos*)

02. “Falta de tempo” (*Gustavo, 18 anos*).

03. “A única que sabe é a minha mãe, meu pai não se interessa muito sobre esse tipo de coisa, ele fala que é perda de tempo” (*João Cláudio, 18 anos*)

04. “Não foi abordado entre nossas conversas” (*Luana, 18 anos*).

05. “Acham importante, pois, trata-se do respeito ao próximo” (*Paulo Ricardo, 18 anos*)

06. “Não discuto temas assim com meus parentes” (*Patrício, 18 anos*)

07. “Acha importante para o meu desenvolvimento como pessoa e para eu aprender a respeitar qualquer diversidade” (*Thais, 18 anos*)

Neste universo, podemos perceber que, segundo resposta dada pelas/os estudantes: Três (03) pais, mães, responsáveis consideram importante e/ ou apoiam, dois (02) consideram “perda de tempo” e dois (02) não discutem tais temáticas na família. Estas respostas ratificam a necessidade de se trabalhar com pais, mães, responsáveis para o fortalecimento e esclarecimento da necessidade da inclusão da perspectiva de gênero no ambiente escolar, principalmente devido à

²⁶ O relato do estudante Gustavo, assumidamente homossexual, refere-se à repressão da professora a respeito da troca de carinhos entre um casal gay.

expansão de movimentos conservadores, contrários à chamada “ideologia de gênero”, que visam proibir questões de gênero nas escolas. Neste cenário, para exemplificarmos, podemos citar a fala da professora responsável pelo núcleo, *lócus* da pesquisa, que já fora acusada, por familiares de estudantes, de “influenciar a virar homossexual”.

Devido a esta situação, agravada pelo aumento do número de mães, pais, responsáveis procurarem a gestão da escola para obtenção de informações e esclarecimentos a respeito das atividades do núcleo, muitas vezes receosas/os sobre possíveis “influências” deste na sexualidade das/dos estudantes, a professora decidiu elaborar uma carta aberta e lê-la na primeira reunião de pais, no início do ano letivo de 2018. Vejamos abaixo o trecho da carta:

(...) o Núcleo tem uma importância singular na formação dos nossos jovens, sobretudo porque trata de construir valores morais e comportamentais tão necessários e urgentes no tempo em que vivemos tanta violência física e verbal. Respeitar o próximo é um dever cívico, é uma obrigação humana. Respeitar as diferenças e as lutas de grupos minoritários por equidade faz parte do projeto político pedagógico da nossa escola. Nosso lema: SOMOS TODOS DIFERENTES NUMA SOCIEDADE DE IGUAIS, significa que como cidadãos e cidadãs pagamos impostos, e o Estado tem a obrigação de retornar os valores pagos dos impostos em serviços como Educação, Saúde, Segurança, Estradas, etc. A pergunta é: Todos e todas têm o mesmo acesso aos serviços prestados pelo Estado? Somos iguais perante a lei, mas na prática vivenciamos essa igualdade? O Núcleo é um espaço de discussão sobre essa igualdade de direitos e de fato.²⁷

Dessa forma, a professora visa esclarecer pais, mães, responsáveis a respeito do trabalho desenvolvido dentro do núcleo, com intuito de minimizar preconceitos que travam e, até mesmo, impedem a participação de uma quantidade significativa de estudantes.

O terceiro ponto ao qual demos destaque, a solicitação de docentes referente a formação continuada em gênero, também é parte do todo, interligando-se aos demais pontos. Ou seja, a necessidade de fortalecimento dos núcleos não apenas como forma de expansão para uma quantidade maior de escolas, mas como um fortalecimento interno com formação, campanhas, oficinas, produção de materiais e expansão das atividades dos núcleos para toda a comunidade escolar, incluindo pais, mães e responsáveis.

²⁷

Publicada em fevereiro de 2018

Dos nove (09) questionários respondidos por docentes da escola *lócus*, oito (08) responderam “sim” à pergunta: “Você teria interesse em participar de atividades de formação e / ou receber material de apoio pedagógico sobre temas de gênero?”. Dentre essas/es, quando questionadas/os se tinham conhecimento da participação da escola no subprograma Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher, todas/os responderam “sim”. Questionadas/os se tinham interesse em participar desta ação, oito (08) responderam “sim” e apenas uma (01) respondeu “não”. Vejamos os motivos das/os que responderam sim:

01. “Gosto de ver os alunos sendo protagonistas das suas ações na escola e no próprio meio social” (*Renata, docente da área de Ciências da Natureza*)
02. Sem resposta (*Maria, docente da área de Ciências da Natureza*)
03. “É importante toda comunidade escolar se envolver” (*Niedja, docente da área de Ciências da Natureza*)
04. “Acho importante participar de debates esclarecedores sobre qualquer segmento humanitário” (*João Paulo, docente da área de Ciências da Natureza*)
05. “Falar, discutir, é a melhor forma de conscientizar” (*Conceição, docente da área de Ciências de Ciências Humanas*)
06. “Por ser de suma importância para o processo de ensino aprendizagem” (*José Carlos, docente da área de Ciências de Ciências Humanas*)
07. “Como coordenadora acho importante tal informação” (*Lenira, docente da área de Linguagens*)
08. “Porque é um tema atual, global e que tem que ser desmistificado” (*Juliana, docente da área de Linguagens*)

A única resposta negativa a respeito do interesse em participar desta ação também revela outras problemáticas, como o excesso de carga horária docente e a desmotivação profissional. Vejamos a resposta:

09. “Já participo de outros projetos e não quero mais nada” (*Rafaela, docente da área de Ciências da Natureza*)

Discutiremos melhor a problemática da carga horária docente no próximo tópico do capítulo, que se refere à dimensão institucional da política, ou seja, a forma como a gestão da instituição escolar se organiza para implementar e oferecer estrutura e suporte para as atividades do núcleo. Tais respostas também nos revelam que nesta instituição escolar (que possui um núcleo instituído) existe conhecimento da ação por parte do corpo docente, assim como o interesse em

participação nesta, mesmo que ainda não efetuado. Ou seja, a existência de um núcleo de estudos de gênero por si só já traz a visibilidade da temática para dentro do ambiente escolar.

Pelo exposto acima, podemos perceber que a implementação de um programa, fruto de uma política pública, que visa fomentar a formação em gênero no ensino formal, especificamente o subprograma ao qual dedicamos este estudo (os NEG), necessita de um eficaz sistema de monitoramento, avaliação e suporte que deve ser realizado em todas as instituições participantes.

A existência de programas como estes por si só são relevantes pelo fato de serem fruto de uma demanda de determinados grupos sociais, embasados a partir dos elevados números de violência contra mulheres e pessoas LGBTI, que fora materializada em forma de política pública, sobretudo no atual cenário brasileiro em que vivenciamos o crescimento de movimentos como o Escola Sem Partido e a ampliação de tramitação de leis que visam proibir a discussão de gênero nas escolas, a partir do equivocado entendimento do que seria a 'ideologia de gênero' (já discutido anteriormente), acrescidos à exclusão da palavra 'gênero' do Plano Nacional de Educação (2014) e da Base Nacional Comum Curricular (2017).

Dessa forma, entendemos que a existência e implementação da Política de Formação em Gênero no Ensino Formal, a qual os NEG são um subprograma, é uma relevante conquista de movimentos sociais, sobretudo o de mulheres, uma vez que esta é vinculada à Secretaria da Mulher de Pernambuco. Porém, faz-se necessário que, para além da expansão do número de escolas e instituições de ensino superior participantes do programa, criar condições para o fortalecimento de ações dentro dos ambientes educacionais, ofertando formação, material de didático, suporte para suprir as demandas e contribuição para sanar eventuais problemas surgidos da *práxis*. Além disto, é fundamental para resultados positivos, uma equipe especializada com representantes espalhados por todo o estado para monitoramento e avaliação, de forma mais próxima e eficaz, acrescidos de recursos públicos específicos destinados para esse fim.

Pudemos constatar (levando em consideração, dentre outros fatores, o número de ações desenvolvidas) que, assim que nascido, neste subprograma havia uma destinação maior de recursos, tanto para formações quanto para elaboração de

materiais didáticos. Como exemplo, podemos citar as publicações de livros da SecMulher (Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra as Mulheres de Pernambuco e Gênero e Educação: Caderno da Igualdade nas Escolas) para distribuição entre as instituições participantes. Porém, com o passar do tempo e as alterações na conjuntura política e econômica, os recursos ficaram cada vez mais escassos, ao mesmo tempo em que houve articulações para implementação de novos núcleos, ampliando assim o quantitativo, porém comprometendo a qualidade das ações deste subprograma, devido ao significativo número de instituições, à permanência de uma equipe reduzida (e centralizada na capital do estado) e à ausência de verba específica destinada para tal.

4.2 Dimensão Institucional

Neste subtópico do capítulo, buscaremos compreender uma outra dimensão do subprograma Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra Mulher, a dimensão institucional, a qual compreendemos que se refere à organização escolar e seus agentes (docentes, discentes, mães e pais, funcionários etc.), dando especial destaque à gestão escolar. Entendemos que se faz necessário compreendermos como a escola se organizou e se organiza para que esta ação pudesse ser implementada e se mantivesse em funcionamento.

Segundo José Carlos Libâneo,

A organização escolar não seria uma coisa totalmente objetiva e funcional, um elemento neutro a ser observado, mas uma construção social levada a efeito pelos professores, alunos, pais e integrantes da comunidade próxima. Além disso, não seria caracterizada pelo seu papel no mercado mas pelo interesse público (LIBÂNEO, 2001, n.p.).

Dessa forma, entendemos que, por se tratar de uma construção social, em que questões culturais, sociais, emocionais dos diversos sujeitos estão presentes na sua estruturação, a organização escolar carrega no seu processo construtivo a influência e a confluência de forças externas aos seus muros, que provém de outros espaços da sociedade e são marcados por interesses dos grupos sociais que a compõe, sendo estes muitas vezes conflitantes (LIBÂNEO, 2001).

A partir disso, entendemos que a opção pela implementação de um subprograma pertencente a uma Política de Formação de Gênero nos revela que no seio dessa organização grupo ou grupos de pessoas são favoráveis ou, ao menos, sensíveis à inclusão da perspectiva de gênero dentro do ambiente escolar, e que esse grupo ou grupos tiveram força suficiente para implementar tal decisão, somando esforços para tal. Por mais que exista um subprograma fruto de uma política pública oriunda de ações intersetoriais de duas secretarias de estado (SecMulher e a SEE), há uma decisão interna institucional de adesão e implementação deste. Ainda citando Libâneo podemos afirmar que:

De fato, a organização e gestão refere-se aos meios de realização do trabalho escolar, isto é, a racionalização do trabalho e à coordenação do esforço coletivo do pessoal que atua na escola, envolvendo os aspectos, físicos e materiais, os conhecimentos e qualificações práticas do educador, as relações humano-interacionais, o planejamento, a administração, a formação continuada, a avaliação do trabalho escolar. Tudo em função de atingir os objetivos. Ou seja, como toda instituição as escolas buscam resultados, o que implica uma ação racional, estruturada e coordenada. Ao mesmo tempo, sendo uma atividade coletiva, não depende apenas das capacidades e responsabilidades individuais, mas de objetivos comuns e compartilhados e de ações coordenadas e controladas dos agentes do processo (LIBÂNEO, 2001, n.p).

Dessa forma, estruturando o trabalho escolar, planejando, adequando a equipe da escola *lôcus* da pesquisa, conseguiu-se implementar o núcleo que surge a partir do convite da Secretaria da Mulher e do interesse da gestão da escola em fazer parte desse subprograma, firmando compromisso através do Protocolo de Intenções com esta Secretaria. Somado a isso, houve a adequação de um projeto já em funcionamento da professora de História, destinado ao combate do *bullying*, transformando-o no que viria a ser o núcleo de gênero. Vejamos abaixo as falas da professora que coordena o núcleo desde o seu surgimento, bem como a fala da gestora da escola quando questionadas a respeito do início das atividades deste na escola:

A ideia surgiu a partir de um caso específico de bullying onde dois alunos começaram a se confrontar pelo WhatsApp e me procuraram por conta de eu usar durante as minhas aulas, já colocar o tema em questão. Então me procuraram para intervir. Então, na conversa eu percebi que essa intervenção teria que ser bem mais profunda e mais ampla. Foi quando se desenvolveu um projeto de combate ao bullying, aí coincidentemente foi quando a Secretaria convidou a escola para abrir o núcleo. E meu projeto casava mais ou menos com o núcleo quando a gestora da época me pediu

que eu adequasse esse projeto à abertura do núcleo. E assim aconteceu (Profa. Conceição, coordenadora do núcleo, em entrevista em 02/06/2017).

Eu já tinha trabalhado com núcleo de gênero porque na minha escola anterior eu implantei o núcleo de gênero junto com a Secretaria de Educação, foi uma das primeiras escolas, escola EREM Professor Cândido Duarte, né, então em 2013 começou a parceria com a Secretaria da Mulher, nós fomos... nós iniciamos essa parceria... quando eu cheguei aqui tinha um termo assinado, mas não tinha sido implantado efetivamente, então, como comecei a dar uma olhada nas papeladas vi que tinha o termo assinado, entrei em contato com a secretaria, aí fiz a reformulação que era como fazia antes de horário pra que todo mundo pudesse participar, identificamos o professor que gostaria de estar à frente, que à época as coordenadoras foram professora Kelly Araújo e professora Conceição Cavalcanti²⁸ e hoje temos apenas a professora Conceição Cavalcanti à frente dessa produção, dessa atividade e aí há várias atividades que envolvem o núcleo de gênero e você vê uma transformação na escola porque há um movimento muito grande, né, a partir das discussões que surgem dentro do núcleo de gênero (Profa. Katarina, gestora da escola, em entrevista em 12/03/2018).

Dessa forma, entendemos que houve uma confluência de interesses para que o núcleo pudesse de fato entrar em funcionamento. Observamos na fala da gestora que o documento que formaliza o compromisso entre a escola e a SecMulher já havia sido assinado pela gestão anterior, porém a escola não tinha conseguido de fato implementar. Assim, o papel da gestão foi importante para criar as condições necessárias, tanto burocráticas junto à SecMulher quanto de organização da escola para o início da ação.

Além de identificar profissionais que aceitaram coordenar o projeto²⁹, a equipe gestora da escola conseguiu organizar os horários de aulas para que todas/os as/os estudantes interessadas/os pudessem participar das atividades do núcleo. Isso foi possível devido à escola *lócus* da pesquisa ser uma Escola de Referência em Ensino Médio de tempo integral, as quais, no estado de Pernambuco, possuem carga horária de horas-aula destinadas a projetos permanentes ou temporários e / ou aos denominados Estudos Orientados ou Estudos Dirigidos, uma espécie de

²⁸ Neste trecho da fala optamos por substituir os nomes reais por fictícios, mantendo a coerência metodológica já explicitada anteriormente.

²⁹ Inicialmente eram duas professoras, uma de História e outra de Geografia. Porém, posteriormente apenas a professora de História permaneceu no projeto.

reforço escolar. Dessa forma, esta escola conseguiu integrar as ações do núcleo de gênero neste espaço curricular.

Nesta escola, nos anos de 2017 e 2018 (anos de realização da pesquisa), existiam 04 (quatro) horas-aulas destinadas a este fim, em que as/os estudantes poderiam escolher quais projetos (temporários ou permanentes) gostariam de participar ou optarem por receber uma espécie de reforço escolar (estudos dirigidos) ofertado pelas/os próprias/os docentes. Dentre essas 04 horas-aula, uma foi destinada ao núcleo de gênero. Dessa forma, a equipe da escola conseguiu se organizar para que todas as nove (09) turmas estivessem disponíveis no mesmo horário para a participação de projetos ou estudos dirigidos.

Além da possibilidade de adequação de carga horária, por se tratar de uma escola de tempo integral, diferencial menos comum nas escolas semi-integrais e ausente nas escolas regulares (o que dificulta a implementação dos núcleos nestas), as escolas integrais no estado de Pernambuco, pertencentes ao Programa de Educação Integral, transformado em política pública desde 2008, foram pedagogicamente fundamentadas na filosofia da Educação Interdimensional do professor Antonio Carlos Gomes da Costa, “que defende a construção do ser humano na sua inteireza, ou seja, nas suas quatro dimensões: cognitiva, afetiva, espiritual e da corporeidade” (DUTRA, 2014, p.25), o que também contribui para a implementação de ações como os núcleos, que trabalham com a diversidade.

Durante o período de coleta de dados, o núcleo de gênero funcionou às segundas-feiras das 09:30 às 10:20, horário também disponível para outros projetos ou estudos dirigidos, de acordo com a escolha de cada estudante. Porém, no período em que a pesquisa foi realizada, neste horário, a escola só disponibilizava um único projeto: o núcleo de gênero. Esta situação nos remeteu à questão do espaço físico disponibilizado.

O Núcleo Wilma Lessa possui um espaço físico para as suas atividades, sendo este também utilizado para as aulas de História de Filosofia, ambas ministradas pela coordenadora do núcleo. A cessão desse espaço foi, também, uma confluência de esforços da gestão da escola (por ceder uma sala que estava inutilizada - pertencente a um antigo projeto de robótica que fora desativado) e da coordenadora do núcleo que a solicitou (tendo em vista o seu desuso), organizou

estruturalmente (através de doações de materiais: ventiladores, carteiras...), realizou mutirão de limpeza etc.

Essa (re)estruturação de horários para possibilitar o funcionamento do núcleo (incluído no currículo da escola) e da aquisição de um espaço físico próprio foi imprescindível para o desenvolvimento das atividades e determinante para o seu funcionamento, sendo, inclusive, estes (horário fixo e espaço físico) itens de avaliação e acompanhamento do Instrumental de Monitoramento da SecMulher.

Entretanto, esses quesitos também nos revelam algumas limitações do projeto, que é a incapacidade de englobar toda a escola, pois, apesar da possibilidade de todas/os estudantes optarem por participar do núcleo, isto não seria possível, porque existe apenas uma hora-aula disponível para as atividades e o espaço físico de uma sala de aula não comporta muitas pessoas ao mesmo tempo. Esta situação se agrava pelo fato de ter apenas uma docente envolvida no projeto. Dessa forma, foi estipulado que, para participar do núcleo, a/o estudante deveria se inscrever previamente, e que a capacidade seria para 40 estudantes regularmente inscritas/os, porém com a possibilidade de participação de qualquer estudante, esporadicamente. Assim, percebemos que as ações diretas do núcleo se restringiam ao grupo participante, com espaço, tempo e equipe de profissionais reduzidos a apenas uma docente.

Estas questões se mostram, também, nas falas dos sujeitos participantes. Vejamos abaixo trechos de entrevistas realizadas com duas estudantes, membros do núcleo, quando questionadas a respeito de sugestão de melhorias para este:

Ahh com certeza aumentar o tempo do horário do núcleo porque a gente só tem 50 minutos pra falar sobre coisas que são enormes, que duram anos... que são muito, muito... como posso dizer... são abordadas com fraqueza sobre tudo isso e o núcleo só tem 50 minutos pra abordar tudo isso. Seria bem legal aumentar o tempo do núcleo pra uma hora e meia, uma hora... e aumentar a sala, melhorar essa questão... a gestão participar das reuniões, os professores participar das reuniões também pra se inteirar com os alunos sobre tudo isso. Seria bem legal! Não só a professora Conceição³⁰... antes tinha uma professora, era Conceição e outra professora, a professora de Geografia, só que ela se sentiu não tão interagida como a professora Conceição, ela teve... ela saiu. Aí ficou só a professora Conceição. Seria bom outros professores também falar sobre isso, abordar nas aulas e participar do núcleo (*Luana, 18 anos, em entrevista em 12/03/2018*).

³⁰

Mesma observação da nota nº 27.

Eu acho que aqui na escola, na EREM Silva Jardim o núcleo deveria ser... ter mais... deixa eu ver... ser mais aceito porque eu acho que é pouco tempo, tem só 50 minutos pra gente discutir e uma vez só na semana. Eu acho que deveria... a gente também deveria convidar os próprios professores deveriam incentivar a ida dos alunos ao núcleo porque é algo bom, é algo que melhora a vida de todo mundo (*Thais, 18 anos, em entrevista em 12/03/2018*).

Assim, através de processos avaliativos, a professora coordenadora do núcleo detectou esta questão e propôs uma ação de expansão das atividades para toda a escola, intitulado Momento Consciência, inspirado num projeto que ocorre no estado de São Paulo. A ideia é de realização de atividades na quadra da escola para que todos os membros desta pudessem participar. Dessa forma, O Momento Consciência passou a acontecer a partir do segundo semestre de 2017, uma vez por mês, e se tornou um espaço para teatro, dança, poesia, palestras com temáticas previamente escolhidas e de acordo com assuntos trabalhados no núcleo.

Somadas ao Momento Consciência, outras atividades também passaram a acontecer, abarcando toda a escola, no intuito de trazer a discussão das temáticas de gênero, lgbtifobia, racismo etc., para além da sala onde funciona, como a confecção de cartazes (colados distributivamente pela escola) e apresentações em datas comemorativas (como no dia da consciência negra). Em outros termos, apesar das limitações de espaço e tempo, podemos perceber que o núcleo cumpre o objetivo de fomentar a inclusão da perspectiva de gênero dentro da escola, não se limitando apenas a isto, mas abordando de forma interseccional outras questões (marcadores sociais) como citamos acima.

Dessa forma, todos os sujeitos entrevistados concordaram que houve mudanças positivas nas vivências escolares no que tange as temáticas abordadas pelo núcleo. Vejamos abaixo a fala de uma das integrantes quando questionada a respeito das possíveis melhorias na escola a partir de questões trabalhadas no projeto:

No preconceito. O preconceito diminuiu não muito não, não tanto, mas diminuiu bastante. As pessoas que praticavam bullying começaram a frequentar o núcleo e diminuiu bastante a questão do bullying também, sobre o racismo. Eu já sofri racismo e superei por causa do núcleo e o racismo foi aqui também. Eu consegui desenvolver... assim... a capacidade de não ser machista, não ser preconceituosa com o núcleo, isso também melhorou também comigo. Foi bastante legal (*Luana, 18 anos, em entrevista em 12/03/2018*).

Com a fala acima, podemos pontuar duas questões: A primeira, referente ao processo de mudança de comportamento em relação ao que ela nomeia de *bullying*, mas que em verdade consideramos importante distinguir as causas desse *bullying* (se lgbtifobia, se racismo, se questões de gênero...) para que possam ser de fato combatidos. Essa mudança comportamental é citada por falas de diversos outros agentes como a diretora, a professora da escola, estudantes e, até mesmo, a equipe da SecMulher.

O segundo ponto são as permanências. Por mais que os sujeitos detectem melhorias em relação a preconceitos, situações e relatos de violência continuam sendo comuns, mesmo que em menor número do que antes da implementação do núcleo, mas, ainda assim, com bastante frequência. Como já dito no tópico anterior deste capítulo, no questionário aplicado junto às/aos estudantes membros do núcleo, dos 07 questionários respondidos, 05 afirmaram já terem sofrido ou presenciado situações de preconceito referentes à gênero e sexualidade dentro da escola.

Para elucidar esta situação, vejamos abaixo trechos de entrevistas com estudantes membros do núcleo a respeito de vivências de situações de preconceito em relação as temáticas que o núcleo aborda, dentro da escola:

Em mim não, mas... também não cheguei a presenciar, mas a escola teve casos sim de homofobia e foi... e repercutiu muito na escola porque essa escola em si ela tem um índice muito alto de pessoas homossexuais, do público LGBT e nós já somos acostumados a ter essa miscigenação e foi um choque para todo mundo quando soube que teve caso de homofobia aqui (*Thais, 18 anos, em entrevista em 12/03/2018*).

A questão do racismo comigo foi da parte de um dos... ele não é professor, ele é... de um docente da escola. Ele me chamou de escrava e disse que ia me comprar por 50 reais. E eu comuniquei à professora do núcleo e ela me ajudou a me comunicar à diretoria sobre isso, mas não melhorou muito não porque eu não senti tanto apoio com relação à diretoria, mais à professora que ela me ajudou a entender e me ajudou a superar isso. E questão da homofobia foi que alguns gays e lésbicas que estudam aqui sofreram muito porque foram chacota, viraram chacota da escola. Chamaram de viadinho, de sapatão... essas coisas bem ruins que aconteceram com eles (*Luana, 18 anos, em entrevista em 12/03/2018*).

Assim, com o meu amigo gay sempre tem essas brincadeirinhas de “ah bichinha”, tipo: fica um grupinho de uns meninos mais machões, vamos

dizer assim, num canto aí passa uma pessoa que é gay e ficam soltando piadinha, sabe? De mal gosto... (Raissa, 18 anos, em entrevista em 12/03/2018).

Para além dos relatos das estudantes, durante nosso trabalho de campo, pudemos presenciar um ataque ao núcleo de gênero, onde alguns cartazes e o mural produzidos pelo grupo, assim como a porta da sala onde o núcleo funciona foram alvos de pichações com o símbolo nazista da suástica e com frases como “Preconceito é solução” e “Nazismo não é ruim. É top”. Esse ataque ocorreu no encontro do grupo seguinte ao acontecimento do primeiro Momento Consciência, o qual teve a participação de toda comunidade escolar.

Essas situações de violência vivenciadas dentro da escola são reflexos de conflitos que ultrapassam seus muros e possuem raízes em estruturas sociais excludentes e desiguais, marcadas por hierarquias e privilégios que foram culturalmente, socialmente e historicamente instituídos e que interferem diretamente nas vivências escolares. Acrescente-se, ainda, que, muitas vezes, determinam quem terá os melhores desempenhos e quem conseguirá concluir com êxito o processo de escolarização.

Refletir sobre violência requer a compreensão de que ela é um fenômeno complexo que está inserido na dinâmica das relações sociais. Assim, tem-se que ao mesmo tempo em que está arraigada no espectro das relações intersubjetivas, é também marcada por forte matriz estrutural, envolvendo questões como desigualdade social – que pode ter sua origem em questões étnicas, de gênero ou de classe (ARAÚJO et al, 2012, p. 187).

Muitas violências praticadas no seio do ambiente escolar são reflexos de desigualdades socialmente instituídas e precisam ser combatidas, não como ações isoladas, mas extensas a toda comunidade escolar, de forma permanente, ou seja, institucionalmente estruturadas e com olhar atento e crítico, além de sensível à fala dos seus sujeitos, desvendando práticas de violência que são naturalizadas.

Para além disto, o núcleo também possui o desafio de lidar com violências externas à escola que, muitas vezes, ocorrem no meio familiar e interferem no desempenho das/os estudantes. Interessa saber que esse problema é abordado em discussões iniciadas dentro do próprio núcleo. Durante o período de coleta de dados da pesquisa, nas observações participantes que realizamos nas atividades do

núcleo, pudemos presenciar vários relatos de estudantes que sofreram violência no ambiente familiar, sobretudo no que se refere a questões de sexualidade.

Este é um grande desafio, pois o núcleo toca em questões que, muitas vezes, despertam sentimentos envoltos de dores, porque são oriundos de situações de violência sofridas em vários espaços sociais, incluindo, o próprio lar. A ausência de uma equipe multidisciplinar, composta por psicólogas/os, assistentes sociais etc. nas escolas públicas do estado de Pernambuco termina transferindo para a/o professora/or e equipe gestora a atribuição de prestar esse acompanhamento e acolhimento, sendo apenas os casos mais graves encaminhados ou para o Conselho Tutelar ou para o setor responsável na Secretaria de Educação.

Dessa forma, ter uma escuta sensível e manter um diálogo atento são de fundamental importância para este trabalho desenvolvido pelo corpo docente e equipe gestora. Pudemos relatar que esta é uma problemática recorrente não apenas na escola *lócus* da pesquisa, mas também em outras. Essa situação foi apontada através da fala das/dos gestoras/res e docentes participantes do “Seminário de Integração dos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra Mulher”, o qual pudemos participar.

Além disto, outro desafio vivenciado é a oposição que alguns pais, mães e responsáveis fazem frente ao núcleo. Como já discutido no primeiro capítulo deste trabalho, nos últimos anos, movimentos conservadores alinhados a grupos religiosos fundamentalistas travaram uma verdadeira batalha a respeito da função social da escola em discutir, sobretudo questões de gênero e sexualidade.

Uma explicação para tal, além da conjuntura de uma crise política e econômica, em que emerge uma visão política neoliberal refutada no Estado Mínimo, ou seja, com o estreitamento da atuação do Estado, reduzindo investimentos, principalmente nas políticas sociais, foram os avanços anteriores de movimentos sociais que conquistaram representação na esfera pública e, conseqüentemente, políticas destinadas para minimizar desigualdades historicamente, culturalmente e socialmente instituídas e várias áreas, dentre elas a educação.

Dessa forma, muitos projetos, ações, políticas públicas de educação foram destinados ao combate ao racismo, à lgbtifobia, as desigualdades de gênero etc.,

ressaltando a importância da escola enquanto espaço público para a desconstrução de modelos convencionais de família, sexualidades, masculinidades, feminilidades que são excludentes a quem não pertence a estas normatividades e que impactam diretamente no rendimento escolar, na trajetória profissional e nas vivências no ambiente escolar e na sociedade como um todo, expondo esses sujeitos, muitas vezes, à situação de violência. Logo, “é importante reconhecer que a maioria das iniciativas de educação para igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual teve como protagonistas o movimento social” (SECAD / MEC, 2007, p.38).

Em oposição a este espaço conquistado por diversos movimentos sociais, surgem grupos conservadores que visam frear e até mesmo retroagir as vitórias desses movimentos. É neste cenário, através principalmente do Escola Sem Partido, que se inicia uma caça à chamada “ideologia de gênero” dentro das escolas. Tal situação impacta diretamente na atuação docente, o que limita a liberdade cátedra, e causa vários transtornos (incluindo ameaças e perseguições) a professoras/es que trabalham com questões de gênero e sexualidade.

Com o subprograma dos núcleos de gênero não foi diferente. Inúmeros são os relatos de docentes e gestoras/es de escolas que participam dos NEG e que foram denunciados, acusados de pregarem a ‘ideologia de gênero’, incluindo a professora coordenadora do núcleo *lócus* da pesquisa. Esta situação influencia diretamente as ações do NEG, porque alguns pais, mães, responsáveis não permitem que suas/seus filhas/os participem do projeto, além do desconforto causado pelas acusações recorrentes de “influenciar a ser gay”.

Para minimizar essa problemática, a escola criou uma estratégia, iniciada em 2018, para esclarecer aos pais, mães, responsáveis das/os estudantes recém-chegadas/os à escola, ou seja, do primeiro ano do ensino médio, a respeito do trabalho desenvolvido no núcleo, na primeira reunião do ano com estas/es. Neste primeiro ano, foi lida uma carta aberta elaborada pela coordenadora do núcleo, como dito anteriormente.

Em entrevista realizada com a gestora da escola, esta aponta como maior dificuldade de funcionamento do núcleo o apoio familiar. Vejamos abaixo:

Eu acho que a maior dificuldade é conquistar a família. Este ano nós começamos com uma dinâmica diferente, no primeiro encontro família-escola a professora que está à frente do núcleo, professora Conceição³¹, preparou uma carta aberta explicando o que era o núcleo. Foi entregue essa carta aberta aos pais que compareceram e para os pais de segundo e terceiro ano que já conhecem o núcleo ainda houve a palavra, uma fala... uma fala rápida, mas muito importante da professora doutora Juliana Andrade da Universidade Rural, onde ela fala um pouquinho dessa importância de se discutir essa temática. Porque assim... muitos pais, eles têm a ideia de que o núcleo de gênero ele vai fazer o seu filho ser gay. E na realidade não é isso. Se você vai abrir as discussões de intolerâncias, de minorias, né, de falta de direitos... vai-se em busca de conhecer mais a lei, de conhecer mais os direitos, e de se descobrir também, né? Ninguém vai... ninguém se torna gay, ou você é ou você não é. Mas não é falado apenas da questão de gênero, fala-se da intolerância religiosa também, fala-se de tantas outras minorias que se tem por aí (*Katarina, gestora da escola, em entrevista em 12/03/2018*).

Dessa forma, percebemos que é de fundamental importância para o bom desenvolvimento da ação que toda a comunidade escolar seja envolvida, inclusive pais/ mães / responsáveis. Discutir com todas/os as/os profissionais da escola a respeito da importância de incluir tais temáticas, alertando a influência que exercem sobre o rendimento escolar e a permanência das/os estudantes na escola; sensibilizar a todas/os sobre a gravidade de determinados comportamentos preconceituosos que devem ser combatidos e desnaturalizados; incluir no Projeto Político Pedagógico objetivos e ações que fortaleçam o compromisso da escola em promover um currículo democrático e igualitário; oferecer a estrutura formativa, física e estrutural; organizar o horário escolar para que as atividades possam acontecer regularmente são imprescindíveis para que um núcleo de estudos de gênero possa funcionar num ambiente escolar.

Esta é uma ação que envolve, além de iniciativas particulares (como de um/a docente interessado/a na temática, por exemplo), toda a comunidade escolar, cabendo à gestão da escola estruturar, planejar e organizar todas as atividades, mediando conflitos e interesses, articulando a capacidade de diálogo para um bem comum.

Durante o período de levantamento de dados, constatamos que, para a implementação do núcleo de estudos de gênero, houve uma série de esforços de diferentes sujeitos, estruturação do horário escolar, adequação de um antigo projeto,

³¹ Mesma observação da nota nº 27.

organização de espaço físico, disposição de uma docente para coordenação (mesmo com excesso de carga horária), avaliação, reestruturação de ações, tentativas para sanar problemáticas emergentes (como a objeção de alguns pais, mães, responsáveis, por exemplo), que somadas à existência de uma política pública intersetorial de duas secretarias de estado (SecMulher e SEE) e o Programa de Educação Integral o qual a escola *lócus* da pesquisa compõe (onde existe a possibilidade de oferta de hora-aula para este fim) foram imprescindíveis para que esta ação fosse implementada nesta instituição.

4.3 Dimensão Instrucional

Neste tópico do capítulo três, procuraremos compreender como se estrutura a dimensão instrucional deste subprojeto da Política de Formação em Gênero no Ensino Formal da SecMulher, na qual estão presentes os elementos que compõem a prática docente que permeia as atividades do núcleo de gênero na escola *lócus* da pesquisa. Dessa forma, procuraremos compreender como a professora responsável pela coordenação deste núcleo elabora e coloca em prática suas ações, com o intuito de entendermos as diversas faces dessa *práxis* docente cujo objetivo central gira em torno da formação de agentes multiplicadores para a promoção da inclusão da perspectiva de gênero dentro da escola, assim como o combate de práticas relacionadas à violência contra mulheres e lgbtifobia.

Segundo Tardif (2002), a atividade docente demanda objetivos relacionados ao trabalho coletivo (desenvolvido pelos diversos agentes escolares e não apenas a/o docente em questão) e ao tempo histórico (e suas características sociais e culturais) em que este é desenvolvido. Tais objetivos, numerosos e variados, são ligados a um objeto de trabalho formado por seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo, o que imprime ao trabalho docente marcas das relações humanas, tanto em âmbito individual quanto social.

Na escola *lócus* da pesquisa, pudemos constatar que a implementação do núcleo foi uma decisão em conjunto de atores que corroboram com a ideia de que à escola cabe a função social de colaboração na construção de sujeitos críticos e empoderados, capazes de contribuir para a transformação da sociedade, onde a

prática educacional não deve ser reduzida meramente à questões didáticas, metodológicas e curriculares, mas dando ênfase ao processo de ensino-aprendizagem em que compreende que a educação é uma prática social. Assim:

A missão da escola deverá, portanto, ser a de socialização e humanização dos sujeitos, na perspectiva de colaborar para que esses aprendam a aprender na convivência com os outros. Além disso, tal instituição deverá desenvolver uma postura construtiva e participativa dos indivíduos, a fim de que esses possam avaliar seus contextos sócio-históricos, filtrar a informação e manter-se permanentemente em processo de formação (VERDUM, 2013, p. 93).

Entendemos que foi através de tal perspectiva que o núcleo adquiriu sua função, uma vez que este surge a partir de um projeto de combate ao *bullying* dentro da escola, promovendo a socialização dos sujeitos, combatendo práticas preconceituosas (e até mesmo de violência), visando uma convivência mais harmoniosa dentro e fora do ambiente escolar, respeitando a diversidade, além de contribuir na concepção de um pensamento crítico a respeito da realidade, compreendendo sua construção histórica, cultural, social no que tange às temáticas trabalhadas pelo núcleo.

Paulo Freire (1996) nos chama a atenção para a necessidade de reflexão do que acontece cotidianamente no que ele chama de “tramas do espaço escolar”. Ele nos diz que:

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender” (FREIRE, 1996, p.43-44).

A partir disto, percebemos que a visão pedagógica da professora, ao aceitar coordenar o projeto do núcleo de gênero, mesmo extrapolando sua carga horária de horas-aula³², expande-se para além das questões curriculares para dar a devida atenção para relações que acontecem nessas chamadas tramas do espaço escolar que ocorrem no dia a dia da escola, buscando compreendê-las, questioná-las,

³² De acordo com a professora, que ministra duas disciplinas (História e Filosofia), as atividades do núcleo extrapolam sua carga horária de horas-aula.

combatendo práticas excludentes (que em algumas situações são provocadoras de violência), utilizando-se, sobretudo, do que Freire nomeia de educação dialógica:

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico (FREIRE, 1996. p. 38).

Tratando-se não como polêmicas, mas como temáticas a serem discutidas e práticas a serem questionadas, desnaturalizadas é que as questões relacionadas a gênero, racismo e sexualidade são abordadas neste projeto. Como já apontado anteriormente, inúmeros foram os casos em que tais problemáticas emergiram no dia a dia da escola (assim como emergem em tantas outras), e a implementação do núcleo de gênero surge exatamente para promover o combate a práticas racistas, lgbtífobias e de desigualdade de gênero, que ocorrem, com certa frequência, nessa teia das “tramas do espaço escolar”.

Acompanhamos as atividades do núcleo no segundo semestre de 2017 e no primeiro semestre de 2018. Além disto, realizamos entrevistas e questionários com o grupo, como já explicitado em outro momento. Assim, pudemos analisar e compreender, através da observação participante, a forma como a professora se relaciona com o grupo de estudantes membros do núcleo, como, também, com os demais sujeitos que compõem a comunidade escolar. Tais relações criam o cenário para a prática docente que envolve o núcleo de gênero.

Optamos por destacar três elementos que nos chamaram atenção para compreensão desta prática. São eles: Os saberes docentes, as estratégias didáticas e as relações entre os sujeitos. A partir disto, faremos relatos do que presenciamos no acompanhamento das atividades, acrescentando nossas análises e considerações a respeito desses elementos que para nós se mostraram fundamentais para a compreensão da dimensão instrucional (ligada à prática docente) do subprojeto dos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra Mulher na escola *lôcus* da pesquisa.

Falar em saberes docentes é ter ciência de que estes estão em constante transformação e que se manifestam e se constroem através de relações entre diversos sujeitos, em situações muitas vezes complexas. São também construídos a partir de experiências pessoais, profissionais e na trajetória formativa da/o docente (TARDIF, 2002).

O saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc (TARDIF, 2002, p. 11).

Dessa forma, ao vivenciarmos as atividades do núcleo de gênero *lócus* da pesquisa, pudemos constatar que as escolhas e a forma da professora conduzir o trabalho dentro do núcleo corresponde a uma junção de condicionantes que imprimem características singulares para o seu desenvolvimento. Porém, não podemos deixar de frisar que este possui características também comuns a outras escolas que participam deste subprograma da SecMulher (tais como resistência de mães / pais / responsáveis, equipe reduzida, pouca disponibilidade de horário etc.), como pudemos observar nas atividades realizadas pela SecMulher. Ou seja, a atividade docente neste núcleo é marcada tanto por características singulares àquele espaço quanto por características comuns a outras instituições que participam deste subprojeto da SecMulher.

Sendo agente do seu próprio trabalho, conduzindo o núcleo de forma autônoma (princípio incentivado tanto pela SecMulher quanto pela própria gestão da escola), porém sempre tentando dialogar com os interesses, curiosidades, sentimentos das/os estudantes, a professora faz a seleção das temáticas a serem trabalhadas a partir de discussões que tomam visibilidade na mídia ou de situações vivenciadas no próprio ambiente escolar. Vejamos abaixo trecho de entrevista realizada, no que se refere à escolha das temáticas a serem trabalhadas:

Inicialmente a gente vê o que tá sendo mais midiático, que está sendo mais explorado até por eles mesmo nas redes sociais ou quando ocorre algum incidente ou...ou...ou mesmo...alguma...é...algum fato, né, relevante, aí a gente traz, como casos de...de...violência explícita, prisão, morte a gente traz ou então quando de homofobia, de...de...que geralmente eu procuro ver o que eles estão comentando ou que estão...o que tá circulando entre eles para a gente abordar. Ou então quando ocorre algum fato na escola de bullying, de agressão, aí a gente traz para ser comentado também (Conceição, coordenadora do núcleo, em entrevista em 21/02/2018).

Como nos afirma Paulo Freire, “como educadores e educadoras progressistas não apenas não podemos desconhecer a televisão mas devemos usá-la, sobretudo, discuti-la” (FREIRE, 1996, p. 139). Neste trecho, Freire fala a respeito do uso da televisão como forma de utilização da mídia para a construção de uma consciência crítica. Obviamente esse exemplo se estende a quaisquer tipos de mídia, incluindo as redes sociais tão presentes no dia a dia da juventude na atualidade. Dessa forma, as vivências tanto da própria professora (suas impressões, sentimentos, análises) quando dos demais membros do núcleo são abordados como forma de relatos sempre fazendo *link* com as temáticas que foram previamente selecionadas para discussão.

Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu comportamento com o que fazem suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos (TARDIF, 2002, p. 132).

Assim, ao selecionar os temas a serem abordados, a professora o faz a partir de um referencial: seus conhecimentos, convicções e crenças, como Tardif (2002) nos falou acima. Dessa forma, utilizando elementos da sua formação e da sua identidade, a docente estrutura o seu trabalho. Como professora de História, esta faz bastante uso de saberes desta área de conhecimento para contextualizar, explicar e analisar as situações abordadas.

Assim que iniciamos a observação participante das atividades do núcleo, o trabalho desenvolvido pela docente em conjunto com o grupo de estudantes tratava da leitura de textos para serem submetidos ao Prêmio Naíde Teodósio. Como já dito anteriormente, os núcleos de gênero possuem também a finalidade de estimular a produção de textos e a participação no citado prêmio. A partir da leitura desses textos produzidos pelas/os estudantes, a professora intervinha de forma a problematizar, estimulando a discussão e reflexão das temáticas apresentadas. Pudemos presenciar a leitura de 08 textos, nos quais 03 (três) abordaram lgbtifobia, 03 (três) abuso sexual e 01 (um) racismo. Todos os textos apresentaram relatos de violência, sendo as situações vivenciadas pelas/os próprias/os autoras/es ou pessoas conhecidas.

O fato dos textos apresentados trazerem temáticas relacionadas a casos de violência, sendo estas histórias verídicas (sofridas ou presenciadas pelos/as autores/as), ratificam nosso posicionamento de que é imprescindível à escola abordar tais temáticas, porque elas estão presentes dentro e fora do ambiente escolar e, por isso, precisam ser tratadas como problemas sociais, como de fato o são, pois isto interfere nas vivências dos sujeitos, tanto na sua sociabilidade quanto individualidade.

Sendo assim, temos que admitir que qualquer iniciativa ou proposta de desestabilização dos atuais arranjos sociais, de acolhida ou de estímulo a novos arranjos precisa contar, necessariamente, com a construção de redes de aliança e solidariedade entre os vários sujeitos envolvidos nas práticas educativas e escolares—dentro e fora da escola. A identificação dos possíveis aliados, a difusão de informações, a discussão e o convite talvez sejam passos importantes tanto para o reconhecimento da importância política que têm as relações de gênero e sexuais quanto para a disposição de questionar e transformar suas formas atuais (LOURO, 2014, p. 131).

Assim, o núcleo surge como essa rede de aliança e solidariedade, porém ainda aquém da sua real necessidade, uma vez que conta com apenas uma profissional para desenvolver suas ações e, também, devido à ausência de uma equipe multidisciplinar para acolhimento dos membros em determinadas situações, como neste caso da leitura dos textos, onde em muitos momentos houve o afloramento de emoções.

Vejamos abaixo trecho de entrevista realizada com a professora a respeito da oferta / suporte de equipe multidisciplinar (tanto da SecMulher quanto da Secretaria de Educação) para acompanhamento psicológico, acolhimento de estudantes vítimas de violência, dentre outras questões:

Não, nenhum suporte. Nenhum. A gente trabalha, a gente vai em busca, a gente pesquisa, mas como também a nossa carga horária, ela é intensa, né? Eu tenho duas disciplinas além do núcleo, eu fico um pouco sobrecarregada pra tá correndo atrás porque exige tempo, exige uma... uma dedicação maior e eu não tenho essa condição (...) (Conceição, coordenadora do núcleo, em entrevista em 21/02/2018)

Esse é um *déficit* que para nós ficou bastante evidente, pois pôde ser verificado em várias falas: professora, gestora, outras/os docentes que participaram dos eventos destinados aos núcleos e da própria equipe da SecMulher. Assim, neste projeto, além dos conteúdos a serem trabalhados cognitivamente com o grupo, cabe

a professora também a atribuição de acolhimento, empatia, escuta...atividades que seriam melhor desempenhadas se houvesse também uma equipe capacitada para tal.

Tardif nos diz que:

(...) o ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre pessoas. Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização (TARDIF, 2002, p. 118).

Para além do trato de questões de conteúdo da área de conhecimento de gênero, a professora, através de variadas estratégias didáticas, utiliza situações vivenciadas pelas/os estudantes para questionar e transformar as formas atuais de relações de gênero e sexuais, como nos afirma Louro (2014). Dessa forma, diversos recursos são utilizados (como teatro, música, vídeos, textos, etc.) para aproximar as temáticas trabalhadas à linguagem do grupo composto por adolescentes.

Além destes que são utilizados dentro do espaço escolar, há também discussões realizadas pelo grupo de forma virtual, através das redes sociais (Facebook e Whatsapp), onde textos, vídeos, matérias de jornais, revistas, *blogs* são compartilhados e discutidos através da mediação da professora responsável, o que revela sua capacidade em se aproximar da linguagem dos adolescentes, utilizando tais ferramentas tecnológicas como instrumentos didáticos.

No decorrer do processo de observação participante, foi notório o trabalho de planeamento das atividades do núcleo, onde situações de visibilidade midiática eram debatidas (demonstrando atenção e cuidado da docente ao trazer tais temáticas), assim como alinhamento ao calendário escolar (realização de atividades em datas comemorativas, por exemplo) e a diversidade de atividades desenvolvidas: produção de materiais, intervenções no espaço escolar para além da sala do núcleo, teatro, dança etc. Planejar as atividades é de fundamental importância para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e atribuímos a isto um dos pilares para os resultados positivos do núcleo.

O planeamento é importante para o professor porque ajuda o professor definir os objetivos que atendam os reais interesses dos alunos, possibilita ao professor selecionar e organizar os conteúdos mais significativos para

seus alunos, (...) ajuda o professor a selecionar melhores procedimentos e os recursos, para desencadear um ensino mais eficiente, orientando o professor no como e com que deve agir, ajuda o professor a agir com maior segurança na sala de aula, o professor evita improvisação, a repetição e a rotina no ensino (...)" (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2001, p. 66 Apud GHEDIN, 2012, p. 77).

Além do planejamento, também foi notório a atividade de avaliação da docente em relação ao desenvolvimento do próprio trabalho, sendo perceptível devido aos experimentos de utilização de novos recursos didáticos (como a percepção da docente da necessidade de expansão das atividades do núcleo para toda a escola e a consequente criação do Momento Consciência, citado acima) e pela oferta de oficinas ministradas por convidadas/os, por exemplo. Tais oficinas passaram a ocorrer após algumas experiências vivenciadas no núcleo, dentre elas, podemos citar, a inserção social realizada por esta pesquisa, que teve a experiência de firmar parcerias com ONG's e movimentos sociais para a prática de oficinas, conforme explicitamos no capítulo anterior.

Apesar dos resultados positivos do núcleo, uma outra problemática também se sobressaiu, de acordo com nossas observações, e, com certa frequência, apareceu na fala da professora. Trata-se da ausência de formação em gênero, sendo esta uma demanda que nos revela outras questões, como a inexistência³³ de oferta de cursos pela Secretaria da Mulher e Secretaria de Educação, o excesso de carga horária docente que dificulta a participação em cursos, seminários, congressos etc., e até mesmo a formação acadêmica ofertada pelos cursos de licenciatura que, em sua maioria, não possuem no currículo disciplinas que abordem a importância da inclusão da perspectiva de gênero (e outros marcadores sociais) na educação, como forma de atuar na construção da individualidade e sociabilidade dos sujeitos e nas relações vivenciadas na escola, sendo estes fatores constituintes das trajetórias escolares e profissionais dos sujeitos.

Esta ainda é uma problemática perceptível, através das falas dos sujeitos, apesar da recente publicação da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de

³³ A SecMulher, juntamente com a Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), promoveu o I Curso Especialização em Gênero, Desenvolvimento e Políticas Públicas, realizado pelo Núcleo Família, Gênero e Sexualidade (Fages) do Programa de Pós-Graduação em Antropologia e pelo Departamento de Antropologia e Museologia da UFPE, entre os anos 2013 e 2015. Esta foi a única oferta do curso.

Educação, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. A referida resolução afirma a importância da inclusão da perspectiva de gênero na formação e, conseqüentemente, no desempenho do trabalho docente. Estabelece, dentre outros, no art. 13º, o seguinte:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de *gênero*³⁴, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 12).

Compreendemos que trazer tais questões para a formação inicial e continuada de professoras/es é essencial para o desenvolvimento do trabalho docente e suas relações / interações com o corpo discente e a comunidade escolar.

Segundo Tardif (2002) é de fundamental importância que a/o docente possua conhecimentos, além dos conteúdos da sua matéria, relacionados às ciências da educação e à pedagogia. Destacamos aí que a perspectiva de gênero e sexualidade, por exemplo, devem ser temáticas inseridas no processo formativo de professores desde a formação inicial, pois interferem na individualidade e sociabilidade dos sujeitos dentro do espaço escolar e, obviamente, na sociedade como um todo. Dessa forma, consideramos a Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação, de 1º de julho de 2015 uma conquista.

Somados a isto, os conhecimentos desenvolvidos na prática docente e no cotidiano escolar são também extremamente importantes para a composição dos saberes docentes. É o que Tardif (2002) nomeia de saberes experienciais, sendo estes os que “fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração” (TARDIF, 2002, p. 50). Assim, são esses saberes que caracterizam a forma como o trabalho docente será desenvolvido.

³⁴

Grifo nosso.

Devemos acrescentar que as características de personalidade, a história de vida, a identidade das/os docentes também imprimem características no seu trabalho, sendo isto bastante notório nas atividades desenvolvidas pela professora no núcleo de gênero. Esta se revela constantemente em suas falas durante as atividades, sendo bastante transparente no que se refere às suas crenças, formas de ver a vida, posicionamentos político-ideológicos etc. O seu lado pessoal se mostra, inclusive, na sugestão de escolha do nome do núcleo. Vejamos abaixo trecho da entrevista:

Bom, esse nome foi trazido por mim porque Wilma Lessa eu convivi. Ela foi uma feminista, sulista, que viveu aqui no Recife e intensificou a luta da mulher aqui no Recife. Ela trabalhou com Dra. Salma para criação da delegacia da mulher aqui em Recife e foi candidata a vereadora para colocar o mandato dela a serviço da causa feminista, né?! Nós convivemos, militamos juntas na década de 1990 e Wilma faleceu... não ganhou, mas ela colocava... foi uma figura incrível... colocava o dinheiro dela na causa, o carro dela... ela socorria mulheres que sofriam violência, né?! Ouvia chacota de policial e tudo isso a gente viveu junto... e... quando eu trouxe o nome dela, não sabiam quem era. Eu disse “olha, não é imposição... eu trouxe porque eu conheci, convivi com essa pessoa maravilhosa e quero mostrar a vocês a vida dela”. Quando eu mostrei coloquei para votação. “Vocês têm alguma outra sugestão?” Ainda pensaram em Malala, né?! Tal... mas não era brasileira... aí... bom, “tá aí a votação”. Ganhou o nome depois que eles conheceram o nome dela, a pessoa dela (...). *(Conceição, coordenadora do núcleo, entrevista em 21/02/2018).*

Como afirma Tardif (2002), na prática pedagógica “(...) não existe uma maneira objetiva ou geral de ensinar; todo professor transpõe para a sua prática aquilo que é como pessoa” (TARDIF, 2002, p. 145), não se limitando apenas a sua personalidade, mas também à forma como enxerga o mundo e se posiciona neste. A neutralidade é uma falácia. A prática docente está impregnada de escolhas, convicções e crenças. E isto caracteriza, também, as relações entre os sujeitos.

Paulo Freire nos chama atenção para essa questão:

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se *treinam* os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra (FREIRE, 1996, p. 98).

As atividades do núcleo são caracterizadas pelo desenvolvimento de relações entre os diversos sujeitos escolares. Dessa forma, o trabalho docente também é marcado por essas relações, cabendo à professora desenvolver as ações do núcleo de acordo com suas relações com a equipe gestora, com as/os demais docentes, com as/os estudantes membros do núcleo, as/os estudantes que não frequentam suas atividades com regularidade, às mães / pais / responsáveis, enfim, toda a comunidade escolar.

Já citamos em outro momento as dificuldades enfrentadas pelo núcleo com pais / mães / responsáveis que se mostram contrários à participação de suas/seus filhas/os. Também já destacamos que esta é uma atividade realizada por apenas uma docente e que possui carga horária e espaço restritos à realização das atividades, assim como citamos demonstrações de resistência ao núcleo, como as pichações realizadas na porta e mural deste. Todo esse emaranhado de gente e suas relações interferem diretamente no trabalho desenvolvido pela docente.

Nas atividades do núcleo, as quais pudemos acompanhar, a professora demonstrou se alinhar, sobretudo ao que entendemos como uma prática dialógica, sem, contudo, deixar de fazer uso da sua autoridade, sem licenciosidade, como nos afirma Freire (1986): “O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade” (FREIRE, 1986 *apud* FREIRE, 1996, p. 89).

Dessa forma, é importante afirmarmos que “a educação dialógica é uma posição epistemológica (...)” (FREIRE, 1986, p. 125). E, dessa forma, observamos que as atividades realizadas no núcleo são propostas tanto pela professora quanto pelas/os estudantes, sem, contudo, deixar de ter um direcionamento, um objetivo alinhado tanto aos interesses e demandas criadas neste espaço escolar quanto às originárias do surgimento deste subprograma na SecMulher, que é, de forma geral, a inclusão da perspectiva de gênero dentro de espaços formais de educação.

Por fazer parte de uma ação de política pública, fruto de acordos intersetoriais de duas secretarias de estado (SecMulher e SEE), o trabalho docente desempenhado neste núcleo de gênero conta com um significativo respaldo, porém isso não quer dizer que não existam resistências no seu desenvolvimento. Já

tratamos disto anteriormente, no tópico de Dimensão Institucional deste capítulo, porém, como esses processos de resistências não interferem apenas nos fatores existência / permanência do núcleo na instituição, mas também na própria condução do trabalho docente, é importante frisá-los novamente.

Durante a observação participante, foi frequente, na fala da professora, a ratificação do compromisso de assiduidade e participação do grupo nas ações do núcleo, como fator imprescindível a sua existência, pois, pelo que pudemos perceber, existia uma prática frequente de utilização do horário disponibilizado para tal, para a realização de outras atividades escolares: ensaio para abertura dos jogos, festas de datas comemorativas, atividades curriculares de disciplinas... dando-nos a sensação de que o trabalho desenvolvido no núcleo de gênero seria colocado em um patamar inferior aos chamados componentes curriculares.

Fora essa problemática, a prática docente também é envolta a resistências de vários membros da comunidade escolar, sobretudo no que se refere a frequentes acusações de “estímulo à homossexualidade”, adubadas, principalmente, pela caça à chamada (equivocadamente) “ideologia de gênero”, como também já abordamos em outro momento. Destacamos, novamente, alguns desses elementos que compõem a prática docente, porque entendemos que analisar as condições em que esta é desenvolvida é fundamental para compreendê-la. Como nos afirma Evandro Ghedin, “olhar a prática implica interpretá-la em seu contexto e para além dele próprio, como condição necessária para a compreensão de seu sentido e de seu significado” (GHEDIN, 2012, p. 75).

Após essas considerações a respeito das dimensões, as quais julgamos importante destacar, do subprograma Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra Mulher pertencente a Política de Formação em Gênero no Ensino Formal da SecMulher, na escola em que desenvolvemos a pesquisa, podemos afirmar que o núcleo não cumpre a função de um grupo de estudos com fim nele mesmo, mas visa se expandir para toda a escola, fazendo-se presente em diversas atividades propostas pelo próprio núcleo (como o Momento Consciência) ou integrante de atividades pertencentes ao calendário da escola (como a abertura dos jogos e a comemoração do dia da consciência negra). Um exemplo disto é que de todas/os as/os docentes que responderam o questionário

submetido pela pesquisa³⁵ afirmaram ter conhecimento tanto da existência do núcleo de gênero na escola quanto do fato deste ser fruto de uma ação da Secretaria da Mulher em parceria com a Secretaria de Educação do estado.

Não podemos considerar o núcleo como um projeto de pesquisa, pois não há, no sentido estrito do conceito, pesquisas em desenvolvimento, porém este funciona como um grupo de estudos interseccional em que diversos marcadores são abordados (gênero, raça / etnia, sexualidade, etc.), que faz uso de várias linguagens (música, teatro, vídeos, textos...) como forma de recurso didático, além de funcionar como um grupo de acolhimento para àquelas/es integrantes do grupo e demais membros da comunidade escolar.

O objetivo de formar agentes multiplicadores para expandir as discussões propostas pelo grupo se fortalece à medida que amplia suas atividades para além da sala onde funciona, contribuindo para a melhoria da sociabilidade e individualidade na convivência do cotidiano escolar e da possibilidade de ampliar essa discussão para além dos muros da escola, contribuindo para a construção de sujeitos críticos e atuantes nos diversos espaços da sociedade, somando esforços na construção de uma sociedade com menos hierarquias, privilégios e disparidades.

Porém, apesar dos resultados positivos que a implementação do núcleo surtiu na escola, percebemos a continuidade da não inclusão da perspectiva de gênero nos componentes curriculares. Ou seja, as/os demais docentes continuam a não abordar, em sala de aula, questões relacionadas a gênero. Para exemplificar essa situação, podemos citar as respostas dadas pelas/os integrantes do núcleo, no já citado questionário, quando perguntadas/os se as temáticas de gênero eram abordadas fora do espaço e das atividades do núcleo. Dos sete 07 (sete) questionários considerados (conforme já explicitado), 04 (quatro) responderam “não” e 03 (três) responderam “sim”. Porém, quando perguntadas/os em que situações e como as temáticas relacionadas a gênero foram trabalhadas na escola, fora das atividades do núcleo, obtivemos as seguintes respostas:

01. Graças ao núcleo temos grandes apresentações (*João Cláudio, 18 anos*)
02. Nas atividades de Filosofia (fora de sala de aula) (*Luana, 18 anos*)

³⁵ Nove (09) foi o quantitativo de questionários respondidos, um universo de 16 docentes.

03. Em uma atividade da disciplina de Filosofia e nos jogos internos (*Thais, 18 anos*)

Contudo, vale ressaltar, que a disciplina de Filosofia, no período em que realizamos a pesquisa, era ministrada também pela coordenadora do núcleo. Os jogos internos (citado por um/a estudante) foram atividades desenvolvidas pelo núcleo de gênero, na festa de abertura dos jogos. A outra resposta dada faz referência a ações do próprio núcleo. Dessa forma, compreendemos que tais atividades mencionadas acima ou foram realizadas pelo próprio núcleo ou propostas pela professora coordenadora deste em uma das disciplinas que leciona.

Assim, para que a inclusão da perspectiva de gênero (e outros marcadores sociais) aconteça de forma efetiva no ambiente escolar, e que isto implique em mudanças comportamentais que interferem nas vivências e relações dos sujeitos, é importante que haja formação adequada do corpo docente, comprometida com a responsabilidade social que envolve sua profissão e a própria instituição escolar, tendo sempre em mente que “(...) *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas (...)” (FREIRE, 1996, p. 14).

Além da formação e do compromisso social da profissão docente, outros fatores são imprescindíveis para que possamos de fato implementar este processo de transformação da sociedade dentro desta esfera que é a escola. Precisamos de investimentos em políticas públicas que ouçam o que as/os representantes dos movimentos sociais têm a dizer (suas bandeiras de luta, denúncias e demandas), assim como, também, continuamos a necessitar de melhorias estruturais nas escolas, melhores salários e condições de trabalho para as/os docentes.

Portanto, é fundamental que práticas educativas que visem a transformação da realidade (buscando a equidade entre os sujeitos e combatendo qualquer tipo de discriminação) sejam fomentadas por políticas públicas de educação. Em outros termos:

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres (FREIRE, 1996, p. 36).

Encerramos o capítulo com esta citação de Paulo Freire, que nos é muito cara nesse momento histórico em que vivemos, e que respalda nosso posicionamento a respeito da temática a qual propomos pesquisar. Para que haja um processo educativo transformador (compreendendo que a transformação social deva ser um dos pilares da educação), nós (sociedade civil, especialmente profissionais da educação) não podemos nos abster do compromisso social de combater práticas machistas, misóginas, lgbtíficas, racistas, classistas etc., ou seja, que envolva qualquer tipo de preconceito, hierarquia e privilégio.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Agora tragam-me
Feros em brasa
E marquem meu corpo
Que eu estou forte
Estabeleçam leis
E eu as transgredirei
Todas
E determinem padrões
Que eu os romperei
Cortem minha cabeça
E eu sobreviveré apenas
Com o coração
(Glória Horta)

O percurso realizado no decorrer deste trabalho, trilhado durante o curso de Mestrado Profissional em Educação na Universidade de Pernambuco, ajudou-me³⁶ a refletir, analisar e, de alguma forma, contribuir para uma temática a qual considero bastante pertinente para a construção de uma sociedade mais equânime e justa, a partir das possibilidades tangíveis à educação.

No decorrer deste processo, enquanto me formava pesquisadora, sobretudo nas vivências durante as observações participantes do núcleo de gênero, pude perceber que a mim não era caro apenas ver aqueles sujeitos de forma distante, neutra, inanimada, como mais um dado a ser analisado. Ao contrário, tornou-se imprescindível para a construção deste trabalho compreender aqueles sujeitos em sua totalidade, seus sentimentos, suas histórias, suas emoções. Quanto aprendi! Quão emocionante foi ouvir cada voz compartilhando sua vida.

Enquanto aprofundava-me nas leituras referenciais e analisava documentos, preocupava-me com as manchetes dos noticiários que alarmavam constantes tentativas de representantes eleitas/os para aprovação de projetos de lei, proibindo a inclusão das temáticas de gênero nas escolas brasileiras. Ao mesmo tempo, pude compartilhar momentos inesquecíveis de troca e acolhimento envoltos a tantos sentimentos dentro das atividades do núcleo de gênero, ratificando, assim, meu

³⁶ O uso da linguagem em primeira pessoa faz referência a processos pessoais da pesquisadora. Em algumas partes das considerações finais optamos por fazer uso dessa linguagem a fim de revelar a pessoalidade do desenvolvimento do trabalho.

posicionamento a respeito da importância da inclusão da perspectiva de gênero no currículo escolar, através dos relatos de experiência de cada membro do núcleo.

Por uma questão metodológica, já exposta anteriormente, e pela estrutura do texto o qual optamos³⁷ por fazer, não foi possível trazer na íntegra todas as falas ouvidas, porém elas permearam e, de alguma forma, fizeram-se presentes no decorrer deste trabalho. Muitas foram as histórias de intolerância, preconceito e violência verbalizadas durante os encontros do núcleo, revelando uma força enorme de superação e, também, de acolhimento e carinho por todo o grupo, especialmente pela professora.

Assim, com a junção de todos esses instrumentos (levantamento bibliográfico, análise de documentos, observação participante, entrevistas) foi possível constatar que a ideia inicial, tida no começo desse processo, de que a inserção da perspectiva de gênero nas escolas é crucial tanto para o desempenho e trajetória escolar e profissional das/os estudantes quanto para a construção de uma sociedade menos hierarquizada e violenta para mulheres e pessoas LGBTI.

Contudo, o que se foi relevando no decorrer desse processo, o que inferimos das suas entrelinhas, é o que realmente passamos a considerar como uma contribuição para a discussão da temática. Essas observações e análises já foram realizadas no decorrer do texto, porém é importante retomar algumas dessas questões.

Os Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra Mulher são, como já dito, um subprograma de uma Política de Formação em Gênero e Apoio às Mulheres na Produção de Conhecimento, na Cultura e nos Esportes da Secretaria da Mulher de Pernambuco. Estes surgem num dado momento em que nacionalmente há um fortalecimento de políticas públicas de ações afirmativas, dentre elas, direcionadas às mulheres e pessoas LGBTI. Dessa forma, a política desenvolvida pelo Governo Federal foi reverberada para as outras instâncias federativas.

Em Pernambuco, há a criação da Secretaria da Mulher, em 2007, e com ela a implementação de políticas voltadas para essa parcela da população. Apesar da

³⁷ Nos momentos em que utilizamos a linguagem em terceira pessoa do plural referem-se a processos coletivos ligados à pesquisadora, orientadora e / ou dialogando com o referencial teórico.

opção política de continuidade da Secretaria da Mulher e das suas ações pelo governo do estado de Pernambuco, em âmbito nacional, após o processo de *impeachment* da presidenta eleita Dilma Rousseff e implementação da gestão de Michael Temer, houve o desmantelamento de uma estrutura de governo que fomentava tais políticas públicas de ações afirmativas, inclusive com o encerramento de ministérios e secretarias.

Este novo quadro do cenário nacional interfere consequentemente nas demais instâncias federativas, e isso implica diretamente na implementação de políticas públicas estaduais e municipais vinculadas a secretarias e ministérios que foram extintos e/ou remodelados. Dessa forma, podemos afirmar que a atual conjuntura de crise política e econômica é um dos fatores que caracterizam a situação de falta de verba, de redução de recursos humanos, materiais e estruturais que limitam a capacidade de ação de vários programas e políticas da SecMulher / PE (incluindo os NEG), vivenciada em 2017 e 2018, anos de realização da pesquisa.

Vejamos abaixo uma interessante análise a respeito da atual conjuntura de expansão de movimentos conservadores, diretamente relacionada à atual crise política e econômica que assola o Brasil, e suas consequências na estabilidade e garantia de direitos de uma parcela considerável da população, sobretudo, mulheres, pessoas LGBTI, indígenas, negros/as etc.:

Não é por causalidade que, nos tempos sombrios que correm, este tema nos convoque de forma tão urgente. A ofensiva do conjunto das forças políticas conservadora – que se expressa, na imprensa, no senso comum dominante, ou de forma mais articulada, através de uma bancada “fundamentalista” religiosa no Congresso Nacional – acontece nos marcos de uma crise econômica, social e política de proporções consideráveis, que evidencia que o capitalismo contemporâneo reserva minúsculos espaços para qualquer avanço social sem rupturas e conflitos. Nesta conjuntura de polarização social, o avanço das forças conservadoras se expressa seja através de pautas reacionárias – racistas, misóginas, de discriminação por orientação sexual e identidade de gênero, que implicam retrocessos aos direitos humanos das pessoas LGBTs e ferem valores emancipatórios caros às nossas lutas sociais (...) (NOGUEIRA; HILÁRIO; PAZ; MARRO (Orgs), 2018, p. 22).

Assim, faz-se necessário uma (re)organização de políticas públicas de ações afirmativas, que visem equilibrar dívidas historicamente instituídas com parcelas da população que foram, no decorrer da construção do que compreendemos por sociedade brasileira, excluídas e marginalizadas. Por isso, pensarmos em

estratégias para superar estas questões é de fundamental importância para que alcancemos uma sociedade de fato emancipada, democrática e justa.

A proposta deste trabalho foi exatamente esta: Refletir a respeito de um subprograma oriundo de uma política pública de formação em gênero, implementada em instituições de ensino no estado de Pernambuco, entender seu contexto e sua *práxis* a partir de vivências em uma dada escola, e, em certa maneira, contribuir para seu desenvolvimento.

A compreensão de que a instituição escolar é um espaço de disputa (política, cultural, etc.) de diversos grupos com diferentes concepções e objetivos, e de que esta possui fundamental importância tanto para a construção de uma sociedade mais equânime quanto na trajetória escolar e profissional de seus sujeitos nos é cara. Porém, é relevante fazer a seguinte observação:

É importante anunciar que a escola não se distingue das outras instituições da vida social e que não possui a responsabilidade única de transformação social, mas reconhecemos a capacidade educacional de propor e promover processos de relações sociais mais igualitários e equânimes. O que distingue a escola das demais instituições de gestão pública e privada é a possibilidade de problematizações, inquietudes e alterações de formas de pensar, a partir do arcabouço de informações e conhecimento. A escola possibilita a ampliação de debates que versam sobre a multiplicidade do exercício da sexualidade e da vivência de gênero não hegemônicas, sobre a autonomia dos corpos, das configurações familiares; processos de discussões não habituais no ambiente familiar, religioso e de determinados grupos sociais (LACERDA, 2018, p. 221).

Foi buscando compreender a *práxis* de um subprograma, fruto de uma política pública, que procuramos problematizar a normatividade que naturalizou determinados comportamentos que tangem as relações de gênero e sexualidade. Sabemos que não cabe à escola a responsabilidade de determinar ou explicar as identidades sociais, porém o silenciamento, o não reconhecimento vivenciado dentro da instituição escolar termina por legitimar determinadas identidades e práticas sexuais, ao mesmo tempo que marginaliza e reprime outras. Esta situação repete-se, também, em outras instâncias sociais como a igreja, a justiça, a mídia (LOURO, 2016). Ainda segundo Guacira Lopes Louro:

(...) Existiam (e, sem dúvida, existem) algumas referências e critérios para discernir e decidir o quanto cada menino ou menina, cada adolescente e jovem estava se aproximando ou se afastando da “norma” desejada. Por isso, possivelmente, as marcas mais permanentes que atribuímos às

escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas nos possam ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia a dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual (LOURO, 2016, p. 18).

Dessa forma, participar das vivências de um núcleo de estudos de gênero dentro de uma escola foi imprescindível para compreensão (juntamente com a análise de conjuntura) dos erros, acertos, dificuldades, resistências, resultados etc. de uma política pública que se propõe a trabalhar com questões ligadas a relações de gênero e sexualidade. A partir disso, como já abordado no capítulo anterior, podemos destacar que a deficiente formação docente no que se refere a temáticas de gênero e sexualidade, à dificuldade de inserção no currículo escolar de tais temáticas e, ainda, à resistência de diversos membros da comunidade escolar (sobretudo mães, pais e / ou responsáveis) são as principais problemáticas enfrentadas por professoras e professores que se propõem a trabalhar com essas questões.

Além disto, é igualmente importante frisarmos que a existência de um núcleo de gênero, apesar da sua relevância, não é suficiente para a garantia da inclusão dessa perspectiva de forma eficaz. É necessário o cuidado de rompimento da guetização que essas ações tendem a serem reduzidas. É de extrema importância que haja abalos em estruturas que passaram por um amplo processo de naturalização, indo de encontro à tendências que limitam discussões de gênero, sexualidade, raça-etnia etc. a datas comemorativas, por exemplo. Esse tipo de redução nada mais é do que a promoção de uma inversão em que o marginal ocupa o centro, excepcionalmente (LOURO, 2003). Faz-se necessário criar estratégias para que haja de fato transformações. Como exemplo, Louro nos diz o seguinte:

Uma estratégia mais desestabilizadora irá colocar em discussão esse tipo de representação. Problematizará, por exemplo, o fato de as mulheres serem denominadas de “segundo sexo” (uma afirmativa que é, via de regra, consensual e indiscutível) e levará a analisar as narrativas—religiosas, históricas, científicas, psicológicas—que instituíram este lugar para o feminino. Tornará possível discutir o que implica, numa sequência qualquer, ser o segundo elemento; ou o que significa ser o primeiro, isto é, ser a identidade que serve de referência; ou, ainda, permitirá analisar as formas através das quais tal classificação se faz presente e nas práticas sociais e culturais de qualquer grupo (LOURO, 2003, p. 48).

Corroborando com este posicionamento e com o intuito de contribuir para o desenvolvimento e fortalecimento das ações do núcleo, compondo, assim, o que denominamos de inserção social da pesquisa, prerrogativa do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Pernambuco (a qual esta pesquisa está vinculada), elaboramos dois roteiros de oficinas para serem realizadas em qualquer instituição de ensino com o objetivo de combater resistências referentes a inclusão da perspectiva de gênero nas escolas.

Nesta opção de inserção social, foram levadas em consideração as possibilidades viáveis, de acordo com a estrutura disponível, para fomentar a inclusão da perspectiva de gênero em instituições escolares. Como dito no capítulo 2, referente a metodologia da pesquisa, realizamos duas oficinas com os membros do núcleo. Essas oficinas foram importantes para o levantamento de dados para análise e contribuíram para constataremos a viabilidade desse recurso formativo na composição desta inserção social.

Assim, optamos pela elaboração de dois roteiros de oficinas³⁸ que teriam como público as/os docentes e mães, pais e / ou responsáveis. As estratégias das oficinas seriam diferentes para cada um desses públicos, porém, ambas têm o objetivo comum de (re)afirmar a responsabilidade da escola em incluir questões relacionadas a gênero e sexualidade. Para o primeiro grupo, o objetivo principal gira em torno de ratificar a não proibição da abordagem de gênero e diversidade sexual nas escolas, apesar da supressão de tais palavras em documentos educacionais importantes e em combater propostas oriundas do movimento Escola Sem Partido. Para o grupo de pais / mães e responsáveis o objetivo é explicar o equívoco no termo “ideologia de gênero”, assim como esclarecer a respeito do conceito de gênero e como essas relações interferem na vida social e individual das pessoas.

Optamos por tais estratégias, pois compreendemos que é crescente a disseminação de informações incorretas a respeito tanto do que significa o conceito de gênero quanto da sua inclusão como área de conhecimento a ser discutida nas escolas, gerando, assim, resistências ao trabalho docente que se propõe a tratar das relações de gênero e sexualidade, que terminam sendo reforçadas, muitas vezes, por projetos como a chamada Lei da Mordada. Vejamos:

³⁸ Os roteiros das oficinas se encontram no apêndice da dissertação.

A “Lei da Mordaza”, impulsionada pelo Projeto Escola sem Partido, defende censura ao pensamento crítico e reflexivo no espaço escolar com argumentos como a suposta doutrinação ideológica e a pretensa neutralidade do conhecimento. Essa proposta inconstitucional fere o princípio do pluralismo de ensino e liberdade política, com fins de manutenção do status quo, disseminando concepções discriminatórias e preconceituosas, figuradas principalmente na “ideologia de gênero e sexualidade”. Em geral, relaciona-se com o modelo de educação meritocrática, mercadológica, sucateada, classista, racista e patriarcal (LACERDA, 2018, p. 215).

Assim, tentamos construir esse trabalho como uma forma estratégica de contribuição na batalha travada contra movimentos conservadores que visem mais uma vez calar vozes que foram tantas e tantas vezes invisibilizadas. Por isso, pesquisar a respeito de uma política pública de formação em gênero nos espaços formais de educação, já implementada, significa trazê-la à tona. Analisá-la, avaliá-la, ou seja, refletir sobre ela é uma forma de tentar fortalecê-la, de utilizá-la como instrumento de luta, respeitando sua história que perpassa por vitórias de movimentos sociais, vinculados sobretudo as mulheres e pessoas LGBTI.

Dessa forma, terminamos esse trabalho, assim como encerramos um ciclo, onde foi possível aprender, refletir, mudar práticas e, sobretudo, fortalecer nossos instrumentos de luta, assim como, nosso fôlego. Tornei-me pesquisadora nesse processo, mas também me emocionei com as pessoas que encontrei e com as histórias que pude ouvir. Cresci enquanto militante feminista que almeja uma sociedade mais livre, justa e emancipada. Esperamos que este trabalho possa, de alguma maneira, somar-se a outras ferramentas na conscientização da importância da abordagem das temáticas de gênero e sexualidade nas escolas. Basta de invisibilização e violências de gênero, sexualidade, raça-etnia, classe social etc. Uma sociedade somente pode ser democrática e justa se for para todas e todos. A escola tem um papel fundamental nesta construção. Sigamos!

6 REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Etnografia da Prática Escolar**. São Paulo: Papirus, 2005. Disponível em: <https://docgo.net/philosophy-of-money.html?utm_source=andre-marli-e-d-a-etnografia-da-pratica-escolar-pdf> . Acesso em 21 jun. 2018.

_____. O Que é Um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753/526>>. Acesso em 21 jun.2018.

ARAÚJO, S. M. C. de; et al. Violência de Gênero: Notas Sobre Um Campo de Pesquisa. In: **Igualdade na Diversidade: Enfrentando o Sexismo e a Homofobia**. Casagrande, L.S.; Luz, N.S.; Carvalho, M.G.(Orgs.), Ed.UTFPR, 2012.

AUAD, Daniela. **Educar Meninas e Meninos: Relações de Gênero na Escola**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELLO, Melissa Colber; LUZZI, Jacqueline. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola da Exclusão Social à Afirmação de Direitos: A Experiência do Núcleo de Gênero Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná**. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2415_1724.pdf>. Acesso em 03 abr. 2016.

BENTO, Berenice. Na Escola se Aprende que a Diferença Faz a Diferença. **Revista Estudos Feministas**, vol.19, nº 2, Florianópolis, 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0104026X2011000200016>>, Acesso em 03 abr. 2016.

BORTOLINI, Alexandre. Diversidade Sexual e de Gênero na Escola. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 123, Maringá, 2011. Disponível em <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13953/7591>>. Acesso em 03 abr. 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 4ª ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, Senado 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: Reconhecer Diferenças e Superar Preconceitos**. Brasília: Secad/MEC, 2007. (Cadernos Secad, v. 4). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_protege/caderno5.pdf>. Acesso em 17 jan. 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>> Acesso em 05 ago. 2017.

_____. **Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em 05 ago. 2017.

_____. **Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 135 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 2). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf>. Acesso em 05 ago. 2017.

_____. **Ciências Humanas e Suas Tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em 05 ago. 2017.

_____. Presidência da República. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: DF: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013. Disponível em <<http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm/publicacoes/pnpm-2013-2015-em-22ago13.pdf>>. Acesso em 17 ago. 2017.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21_91-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 17 mai. 2017.

_____. **Nota Técnica 24/2015 – CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC**. Disponível em <<http://www.spm.gov.br/assuntos/conselho/nota-tecnica-no-24-conceito-genero-no-pne-mec.pdf>> . Acesso em 20 mai. 2017.

_____. **Nota Técnica 01/2016 – PFDC**. Disponível em <<http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/temas-de-atuacao/educacao/saiba-mais/proposicoes-legislativas/nota-tecnica-01-2016-pfdc-mpf>>. Acesso em 25 jun. 2018.

_____. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Relatório Anual Socioeconômico da Mulher**. 1ª Impressão. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, novembro, 2013. 170 pg. Disponível em <http://www.compromissoeatitude.org.br/wpcontent/uploads/2014/01/RASEAM_interativo.pdf>. Acesso em 20 jun. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015.

Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em 30 jun. 2018.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, Sexualidade e Currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**. Tradução dos artigos de Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed.; 2. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2016, p. 83-111.

BUTLER, Judith. Corpos que Pesam: Sobre os Limites Discursivos do “Sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**. Tradução dos artigos de Tomaz Tadeu da Silva. 3. Ed.; 2. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2016, p. 153-172.

CARREIRA, Denise et al. **Gênero e Educação: Fortalecendo uma Agenda para as Políticas Educacionais**, São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016.

DUTRA, Paulo F. V. **Educação Integral no Estado de Pernambuco: Uma Política Pública para o Ensino Médio**, Recife: Editora UFPE, 2014.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Proposições**, v. 18, n. 2 (53) - maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/53-dossie-felipej.pdf>>. Acesso em 04 abr. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura).

GHEDIN, Evandro. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.10 n.03 dez.2012, ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em <<http://www.pos.uea.edu.br/data/area/publicacoes/download/4-5.PDF>>. Acesso em 22 mai. 2018.

HOOKS, Bell. Eros, Erotismo e o Processo Pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**. Tradução dos artigos de Tomaz Tadeu da Silva. 3. Ed.; 2. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2016, p. 113-123.

JANSEN, Fabiana. Políticas Públicas de Gênero na Gestão do Todos Por Pernambuco: Estratégias Para A Promoção da Equidade entre Homens e Mulheres. **Revista Interfaces de Saberes**, vol. 12, n. 1, 2012. Disponível em <<https://interfacesdesaberes.fafica-pe.edu.br/index.php/import1/article/view/156>>. Acesso em 10 abr. 2016.

LACERDA, Milena. Enredos Sobre Diversidade Sexual e Gênero na Educação. In: NOGUEIRA, Leonardo; HILÁRIO, Erivan; PAZ, Thaís Terezinha; MARRO, Kátia (orgs). **Hasteemos a Bandeira Colorida: Diversidade Sexual e de Gênero no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018, p. 211-228.

LIBÂNEO, José Carlos. “O sistema de organização e gestão da escola” In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática**. 4ª ed.

Goiânia: Alternativa, 2001. Disponível em <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB_Gest%C3%A3o.pdf>. Acesso em 15 abr. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, Sexualidade e Educação: Das Afinidades Políticas Às Tensões Teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, nº 46, Belo Horizonte, 2007, p. 201-218. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46.pdf>> Acesso em 10 jan. 2017.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pós-estruturalista**, 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**. Tradução dos artigos de Tomaz Tadeu da Silva. 3. Ed.; 2. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2016, p. 09-34.

_____. Teoria Queer: Uma Política Pós-Identitária para a Educação. **Revista Estudos Feministas**, ano 9, Florianópolis, 2/2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>>. Acesso em 05 jan. 2016.

_____. Currículo, Gênero e Sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um Debate Contemporâneo na Educação**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 43-66.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 10. reimp. São Paulo: EPU, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa Implicada: Pertencimento, Criação de Saberes e Afirmação**. Prefácio de Nilda Alves. Brasília: Liber Livro, 2012.

MATTOS, Patrícia. **O conceito de Interseccionalidade e Suas Vantagens Para os Estudos de Gênero no Brasil**. Trabalho apresentado no XV Congresso Brasileiro de Sociologia, Universidade Federal de São Carlos, Curitiba/PR, 2011.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: Teoria e Política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um Debate Contemporâneo na Educação**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 11-29.

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e Política: Uma Introdução**, 1. Ed., São Paulo: Boi Tempo, 2014.

MOEHLECKE, Sabrina. As Políticas de Diversidade na Educação no Governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n.137, p. 461-487, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a08.pdf>>. Acesso 08 jan. 2017.

NOGUEIRA, Leonardo; HILÁRIO, Erivan; PAZ, Thaís Terezinha; MARRO, Kátia (orgs.). **Hasteemos a Bandeira Colorida: Diversidade Sexual e de Gênero no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Ordem dos Advogados do Brasil. **OAB critica remoção de expressões sobre “orientação sexual” e “gênero” da Base Curricular**. 2017. Disponível em <<http://justificando.cartacapital.com.br/2017/04/17/oab-critica-remocao-de->

[expressoes-sobre-orientacao-sexual-e-genero-da-base-curricular/](#)>. Acesso em 20 abr. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio**. 2000. Disponível em < <http://www.odmbrasil.gov.br/os-objetivos-de-desenvolvimento-do-milenio> > Acesso em 07 jan. 2017.

PERNAMBUCO, Secretaria da Mulher. Anuário da Secretaria da Mulher, **Revista 8 de Março**, Ano 10, Pernambuco. Disponível em <http://www2.secmulher.pe.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=5ba311fd-4e01-4b35-9d2f-b0bc6db81825&groupId=30863> Acesso em 03 jan. 2017.

_____. Secretaria da Mulher. Anuário da Secretaria da Mulher, **Revista 8 de Março**, Ano 11, Pernambuco. Disponível em <http://www2.secmulher.pe.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=bc27d2fa-f65e-49f6-9bcc-7a2e2b0b893a&groupId=30863> Acesso em 20 fev. 2018.

_____. Secretaria da Mulher. Anuário da Secretaria da Mulher, **Revista 8 de Março**, Ano 12, Pernambuco. Disponível em <http://www2.secmulher.pe.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=fbf7ad28-c2e7-45ab-a762-2e59348f0655&groupId=30863> Acesso em 20 fev. 2017.

_____. **Lei Complementar 125**, de 10 de julho de 2008. Disponível em <<http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=2&numero=125&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=>>. Acesso em 04 mai. 2017.

_____. **Protocolo de Intenções do Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero**. Recife, PE, 2011. Disponível em <<http://www.senado.gov.br/comissoes/documentos/SSCEPI/DOC%20VCM%20034%20Anexo%2010.pdf>>. Acesso em 18/01/2017.

_____. Secretaria de Educação. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**. CAED/UFFJF, 2013.

_____. Secretaria de Educação. **Caderno de Orientações Pedagógicas para a Educação em Direitos Humanos**: Rede Estadual de Ensino de Pernambuco / Secretaria de Educação; colaboradores Andréa Íris Maciel Cardim et al.; coordenação pedagógica do caderno Luciano Carlos Mendes de Freitas Filho et al. Recife: A Secretaria, 2012.

Programa de Combate à Violência e à Discriminação. **Caderno Escola sem Homofobia** / Brasil: ECOS – Comunicação em Sexualidade, 2011. Disponível em <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2015/11/kit-gay-escola-sem-homofobia-mec1.pdf>>. Acesso em 26 jun. 2018.

SANTOS, Elza Ferreira. **Gênero, Educação Profissional e Subjetivação**: Discursos e Sentidos no Cotidiano do Instituto Federal de Sergipe. 2013. 326 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

Secretaria da Mulher de Pernambuco. **Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra as Mulheres de Pernambuco**. Recife: A Secretaria, 2014.

_____. **Gênero e Educação**: Caderno da Igualdade nas Escolas. Recife: A Secretaria, 2014.

_____. **Pernambuco Se Destaca Em Escolas Com Núcleos de Formação em Gênero.** 2015. Disponível em <<http://www.pe.gov.br/mobile/blog/2015/09/03/pernambuco-se-destaca-em-escolas-com-nucleos-de-formacao-de-genero/>>. Acesso em 17 jan. 2017.

_____. **Núcleos de Gêneros em Todas as Escolas Técnicas Estaduais e EREMs da RMR.** 2016. Disponível em <http://www.portaisgoverno.pe.gov.br/web/secretariadamulher/exibir_noticia?groupid=30863&articleId=8668358&templateId=31823>. Acesso em 17 jan. 2017.

SCOTT, Joan. História das Mulheres. In. BURKER, Peter. **A escrita da História: Novas Perspectivas.** São Paulo: UNESP, 1992.

_____. Gênero: Uma Categoria Útil de Análise Histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul. / dez., 1995. Disponível em <<https://docs.google.com/file/d/0B1cHNDJbqFSpSWw2bIFLWEISOG16MmdwU05mNEFNUQ/edit?pli=1>>. Acesso em 17 jan. 2017.

SILVA, Rômulo Guedes e. **Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher:** Análise de Sua Institucionalização nas Escolas de Referência do Ensino Médio em Pernambuco. 2015. 75 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio) - Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). Recife, 2015. Disponível em <http://basilio.fundaj.gov.br/mp_cienciasociais/images/stories/pdf/dissertacoes/dissertacao_romulo_guedes_17.01.16.pdf>. Acesso em 12 jan. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo**, 3. Ed.; 7. Reimp., Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015.

_____. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais.** Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. ed—Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIANNA, Claudia Pereira. Gênero, Sexualidade e Políticas Públicas de Educação: Um Diálogo com a Produção Acadêmica. **Pró-Posições**, vol.23, nº.2, Campinas, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01037307201200020009>. Acesso em 13 abr. 2016.

_____. ; UNBEHAUM Sandra. Gênero na Educação Básica: Quem se Importa? Uma Análise de Documentos de Políticas Públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, vol. 27 nº 95, Campinas, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000200005>. Acesso em 12 abr. 2016.

_____.; CAVALEIRO, Maria Cristina. Políticas Públicas de Educação e Diversidade: Gênero e (Homo)Sexualidades. **Revista Gênero**, v.12, n.2, p. 27-45, Niterói, 1. sem. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072012000200009> Acesso em 17 jan. 2016.

_____.; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, jan. / abr. 2004, vol.34, no.121, p. 77-104. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000100005>. Acesso 10 jan. 2017.

_____. **Estudos Sobre Gênero, Sexualidade e Políticas Públicas de Educação: Das Ações Coletivas aos Planos e Programas Federais**, 2011. 253 f. Tese (Livre docente. Área de concentração: Gênero e Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

APÊNDICES

ROTEIRO OFICINA 01

PERSPECTIVA DE GÊNERO E COMBATE AO ESCOLA SEM PARTIDO

Sugestão de atividade após a exibição do vídeo “Transgredir”, cuja temática se refere ao debate sobre o Escola Sem Partido e o constante ataque às políticas de gênero e diversidade sexual nas escolas brasileiras. O curta-metragem é fruto do trabalho de mestrado de autoria de Camila Rosendo, sob orientação da Prof. Dra. Janaína Guimarães, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação e Práticas Interdisciplinares, da Universidade de Pernambuco, *campus* Petrolina.

Link para o filme: <https://www.youtube.com/watch?v=Xuhg9jbxSGI>

Tempo: 90 minutos (02 horas-aula)

Público: Docentes

Material: Datashow, slides (organizados previamente), computador com acesso à internet ou arquivo contendo o curta-metragem, cópia do texto a ser lido em conjunto como grupo.

Objetivo: Conscientizar as/os professoras/es a respeito da construção de projetos de lei embasados no Escola Sem Partido (e suas consequências) que visam proibir a liberdade de cátedra docente, frisando as questões relacionadas a relações de gênero e sexualidade. Dessa forma, contribuir para ratificação da importância da inclusão da perspectiva de gênero nas escolas como forma de combater comportamentos machistas e heterocisnormativos que, muitas vezes, são naturalizados, retroalimentando um ambiente hostil à diversidade em que situações de preconceito e violência são vivenciadas com frequência.

Processo:

1. Iniciar as atividades fomentando a participação e discussão do grupo a respeito da temática abordada no filme, fazendo as seguintes perguntas:

- Qual a opinião de vocês a respeito desses projetos de leis inspirados no Escola Sem Partido? Concordam ou Discordam? Acreditam que estes projetos podem interferir no desenvolvimento do trabalho docente?
- Vocês acham que é atribuição da escola abordar questões relacionadas à gênero e sexualidade?

2. Em seguida, trabalhar com o conceito de gênero a fim de explicar seu significado.

- Perguntar o que o grupo compreende por relações de gênero.
- Ler as seguintes citações:

O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder (SCOTT, 1995, p. 86).

Falar sobre gênero não significa falar "de mulher", mas questionar as maneiras como socialmente construímos as categorias "mulher" e "homem". Pensar sobre gênero é pensar necessariamente sobre essas relações, marcadamente culturais e históricas, não negando a materialidade dos corpos, mas entendendo que esses corpos só são inteligíveis (compreensíveis) a partir de processos de significação culturalmente, historicamente e politicamente construídos (BORTOLINI, 2011, p. 29).

- Voltar a perguntar ao grupo o que compreendem a respeito de relações de gênero, porém, dessa vez, a partir das citações acima.

3. Trazer a discussão para o cotidiano do ambiente escolar, fazendo as seguintes perguntas:

- Vocês concordam que questões relacionadas a feminilidade, masculinidade, sexualidade, machismo, violência contra mulheres, lgbtifobia estão presentes no dia a dia da escola?
- Já se depararam com situações em que tiveram que intervir no que diz respeito a esta temática? Presenciaram alguma violência, preconceito, não aceitação em relação a questões de gênero e sexualidade? Qual o papel da/o professora/or nessas situações?
- Ler com o grupo a seguinte citação do Plano Nacional de Políticas para Mulheres (PNPM):

A escola acaba reproduzindo a desigualdade vivida entre as pessoas na sociedade, seja nos currículos, nos livros didáticos, nas práticas das salas de aula ou nos procedimentos de avaliação. A linguagem sexista dos textos e práticas cotidianas, a invisibilidade das mulheres na ciência e na história responde à ideologia patriarcal e ao androcentrismo do conhecimento; estes

são denunciados como um dos elementos da construção da desigualdade de gênero (...) (BRASIL, 2013, p.23).

- Incentivar o debate a partir desta leitura.
4. Retomar o debate a respeito do Escola Sem Partido e suas consequências no cotidiano escolar.
- Abordar a exclusão dos conceitos de gênero e diversidade sexual da escola no PNE e na BNCC. Ler trecho da nota da OAB:

Suprimir das políticas educacionais o respeito às diferenças sexuais e de gênero, só ensejará o aumento dos vergonhosos números da lgbtifobia, que coloca o Brasil como o país que registra o maior número de mortes de transexuais do mundo. O bullying homofóbico enseja a evasão escolar e a marginalização de um segmento de cidadãos que ainda vivem à margem da tutela jurídica do estado. É indispensável assumir a escola o compromisso de ensinar às crianças e aos adolescentes o respeito à diferença, única forma de construir uma sociedade mais justa e igualitária (OAB, 2017, n.p.).

- Citar a Nota Técnica 24, de 17/08/2015, da Coordenadoria de Direitos Humanos do próprio MEC, que ratifica a importância da inclusão da perspectiva de gênero nas escolas:

O Ministério da Educação reitera a importância dos conceitos de gênero e orientação sexual para as políticas educacionais e para o próprio processo pedagógico. É conhecimento cientificamente produzido que não pode ser excluído do currículo. É categoria-chave para a gestão, para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério e para a valorização da carreira docente. Por fim, é categoria central no processo de construção de uma escola efetivamente democrática, que reconheça e valorize as diferenças, enfrentando as desigualdades e violências e garantindo o direito a uma educação de qualidade a todos e todas (BRASIL, 2015, n.p.).

- Falar da inconstitucionalidade dos projetos de lei embasados no Escola sem Partido. Entregar e ler, em conjunto, a Nota Técnica 01/2016 PFDC, de autoria de Deborah Duprat (disponível em <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/temas-de-atuacao/educacao/saiba-mais/proposicoes-legislativas/nota-tecnica-01-2016-pfdc-mpf>) a respeito da PL 867/2015, do Dep. Izalci Lucas.

5. Finaliza-se a oficina, falando a respeito de documentos oficiais (como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003) e o Plano Nacional de Políticas Públicas para Mulheres, 2013), por exemplo, que abordam e respaldam a inserção da perspectiva de gênero nas escolas, no âmbito

nacional, e das Orientações Curriculares Pedagógicas para a Educação em Direitos Humanos (2012) e os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2013), no âmbito estadual. Assim, como da política da SecMulher / PE de fomento a inclusão da perspectiva de gênero nos espaços formais de educação.

6. Espaço reservado (cerca de 10 min.) para dúvidas e considerações do grupo.

Referências

BORTOLINI, Alexandre. Diversidade Sexual e de Gênero na Escola. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 123, Maringá, 2011. Disponível em <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13953/7591>>. Acesso em 03 abr. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: Reconhecer Diferenças e Superar Preconceitos**. Brasília: Secad/MEC, 2007. (Cadernos Secad, v. 4). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_protege/caderno5.pdf>. Acesso em 17 jan. 2016

_____. Presidência da República. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: DF: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013. Disponível em <<http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm/publicacoes/pnpm-2013-2015-em-22ago13.pdf>>. Acesso em 17 ago. 2017.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 17 mai. 2017.

_____. **Nota Técnica 24/2015 – CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC**. Disponível em <<http://www.spm.gov.br/assuntos/conselho/nota-tecnica-no-24-conceito-genero-no-pne-mec.pdf>> . Acesso em 20 mai. 2017.

_____. **Nota Técnica 01/2016—PFDC**. Disponível em <<http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/temas-de-atuacao/educacao/saiba-mais/proposicoes-legislativas/nota-tecnica-01-2016-pfdc-mpf>>. Acesso em 25 jun. 2018.

Ordem dos Advogados do Brasil. **OAB critica remoção de expressões sobre “orientação sexual” e “gênero” da Base Curricular**. 2017. Disponível em <<http://justificando.cartacapital.com.br/2017/04/17/oab-critica-remocao-de-expresso-es-sobre-orientacao-sexual-e-genero-da-base-curricular/>>. Acesso em 20 abr. 2017.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma Categoria Útil de Análise Histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul. / dez., 1995. Disponível em <<https://docs.google.com/file/d/0B1cHNDJbqFSpSWw2bIFLWEISOG16MmdwU05mNEFNUQ/edit?pli=1>>. Acesso em 17 jan. 2017.

ROTEIRO OFICINA 02

DEBATE DE GÊNERO NA ESCOLA

Sugestão de atividade após a exibição do vídeo “Era uma vez uma outra Maria”, cuja temática se refere ao debate a respeito de comportamentos impostos e naturalizados as mulheres. O vídeo conta a história da menina Maria, que questiona a forma como as meninas são educadas diferentemente dos meninos, e como isto diferencia as oportunidades, atitudes, desejos que são socialmente estimulados para cada um dos sexos.

Link para o filme: <https://www.youtube.com/watch?v=-ezAQj3G4EY>

Tempo: 90 minutos (02 horas-aula)

Público: Mães, pais, responsáveis

Material: Datashow, slides (organizados previamente), computador com acesso à internet ou arquivo contendo o curta-metragem.

Objetivo: Debater com o público a importância da inclusão da perspectiva de gênero na escola, esclarecendo que atitudes socialmente aceitas e esperadas para homens e mulheres são culturalmente e historicamente construídos, desnaturalizando comportamentos que, muitas vezes, são limitantes, restritivos e hostis às diferenças.

Processo:

1. Iniciar as atividades, fomentando a participação e discussão do grupo a respeito da temática abordada no filme, fazendo as seguintes perguntas:
 - O que compreenderam do filme?
 - Vocês acham que o comportamento de homens e mulheres deve ser diferente? Por quê?
 - O que pensam a respeito dos sonhos de Maria? Por que não coube a Maria poder sonhar em jogar futebol?
 - O que acham da cena em que Maria, a irmã e mãe lavam a louça do jantar enquanto o pai e o irmão assistem televisão?
2. Fomentar a discussão a respeito da construção social, histórica, cultural dos comportamentos masculinos e femininos e suas relações.

- Ler e debater o seguinte texto extraído do Caderno Escola Sem Homofobia (2011):

Hoje, quando observamos que em nosso mundo há mulheres e homens e que estas e estes são diferentes entre si, nem sempre nos damos conta do longo processo histórico e cultural separando-os em dois grupos, quase como se fossem de “espécies distintas”. Constatamos com bastante facilidade que existem disparidades entre mulheres e homens: nos direitos e deveres, no acesso a postos de comando, no direito à opinião, nos salários... O que se vê hoje é, pode-se dizer, produto de uma construção social, algo que constituiu uma parte crucial da organização da desigualdade social. A comparação é um instrumento útil para entendermos a realidade. Por exemplo, as palavras que usamos no dia a dia para nos comunicarmos não são exatamente as mesmas utilizadas há cinquenta anos ou há séculos. Pesquisando mais a fundo, veremos que a língua portuguesa é uma derivação do latim, falado em grande parte do mundo ocidental na época do Império Romano. Da mesma forma, os costumes, os utensílios, a tecnologia, o conhecimento... tudo se transforma!

Quando falamos de mulheres e homens, nossa tendência é pensar que sempre foram e agiram como hoje. Quando alguém diz: “Isso é coisa de mulher”, em geral não se dá conta de que está considerando universal e atemporal uma característica peculiar. O que é próprio do feminino e do masculino é tudo aquilo que cada sociedade assim convencionou. Mas mesmo essa divisão não é estática. Há algumas décadas não veríamos um homem usando brinco ou trocando fraldas de criança, fazendo comida ou limpando a casa, assim como raramente teríamos notícia de uma mulher usando calça comprida, trabalhando fora de casa, sendo chefe de uma família. (pp.19-20).

- A partir daí, abordar o conceito de gênero, explicando e esclarecendo dúvidas. Ler outro trecho do Caderno Escola Sem Homofobia (2011):

Desse modo, o conceito de gênero também nos ajuda a compreender que essa maneira de organizar a sociedade – dividida nesses dois jeitos de ser: mulher e homem, feminino e masculino – gera preconceito e discriminação em relação aos homens também. Do mesmo modo que a cultura constrói um jeito de ser feminino como sendo a maneira “correta” de ser mulher, constrói também um jeito de ser masculino, isto é, a forma “ideal” de ser homem. Só que existe uma gama imensa de possibilidades de ser mulher e de ser homem que não são nem certas nem erradas: são apenas jeitos diferentes de existir como seres humanos. (p. 20).

- Complementar com o seguinte:

A esse quadro geral de desigualdades, a teoria feminista denominou relações de gênero, entendendo essa expressão como uma ferramenta para trazer à luz elementos não visíveis da ordem social, uma vez que eles foram “naturalizados”, isto é, passou-se a considerá-los como inerentes à constituição dos seres humanos. Assim, o conceito de gênero se destina a questionar a hegemonia masculina, que impõe a subordinação das mulheres, fazendo com que tudo (ou quase) que remeta ao mundo dos homens seja melhor ou superior ao universo feminino. (p. 21).

- Explicar a importância de desnaturalizar determinados comportamentos que, muitas vezes, são causadores dos altos índices de violência contra mulheres, também, pessoas LGBTQTI. Apresentar alguns dados para elucidar:

– O Brasil registrou 1 estupro a cada 11 minutos em 2015 (Dados do [Anuário Brasileiro de Segurança Pública](#)).

*As estimativas variam, mas em geral calcula-se que estes sejam apenas 10% do total dos casos que realmente acontecem.

* Cerca de 70% das vítimas de estupro são crianças e adolescentes. Quem mais comete o crime são homens próximos às vítimas. (Fonte: Ipea, com base em dados de 2011 do Sistema de Informações de Agravos de Notificação do Ministério da Saúde).

– No estado do Rio de Janeiro, há um caso de estupro em escola a cada cinco dias e 62% das vítimas tinham menos de 12 anos. (Dados do Instituto de Segurança Pública [obtidos pelo EXTRA](#) e referentes a Janeiro/2016 a Abril/2017. Nota-se aqui que não há distinção entre os níveis de ensino e que há meninos vítimas de violência sexual)

– A cada 7.2 segundos uma mulher é vítima de violência física. (Fonte: [Relógios da Violência](#), do Instituto Maria da Penha).³⁹

– Somente em 2015, a Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180, realizou 749.024 atendimentos, ou 1 atendimento a cada 42 segundos. Desde 2005, são quase 5 milhões de atendimentos. (Dados divulgados pelo [Ligue 180](#))

- Para elucidar, exibir o curta-metragem produzido pelo Instituto Patrícia Galvão e parceiros, intitulado “Menina Pode Tudo - Machismo e Violência Contra Mulher na Juventude”, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bzPh3bJfVNM>>.

3. Abordar o papel da escola enquanto espaço de discussão das relações de gênero, explicando que essas transversam todas as instâncias sociais, inclusive a escola, desconstruindo o pseudoconceito “ideologia de gênero”. Citar a Nota Técnica 24, de 17/08/2015, da Coordenadoria de Direitos

³⁹ Disponível em < <https://emails.estadao.com.br/blogs/nana-soares/em-numeros-a-violencia-contra-a-mulher-brasileira/>>. Acesso em 26 jun. 2018.

Humanos do próprio MEC, que ratifica a importância da inclusão da perspectiva de gênero nas escolas:

O Ministério da Educação reitera a importância dos conceitos de gênero e orientação sexual para as políticas educacionais e para o próprio processo pedagógico. É conhecimento cientificamente produzido que não pode ser excluído do currículo. É categoria-chave para a gestão, para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério e para a valorização da carreira docente. Por fim, é categoria central no processo de construção de uma escola efetivamente democrática, que reconheça e valorize as diferenças, enfrentando as desigualdades e violências e garantindo o direito a uma educação de qualidade a todos e todas (BRASIL, 2015, n.p.).

4. Finalizar a oficina, abordando a importância da inclusão da perspectiva de gênero, elucidando políticas públicas de educação que possuem este fim, frisando no Programa de Formação em Gênero no Ensino Formal, da SecMulher / PE, cujo Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra Mulher é vinculado.
5. Espaço reservado (cerca de 10 min.) a dúvidas e considerações do grupo.

Referências

BORTOLINI, Alexandre. Diversidade Sexual e de Gênero na Escola. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 123, Maringá, 2011. Disponível em <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13953/7591>>. Acesso em 03 abr. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: Reconhecer Diferenças e Superar Preconceitos**. Brasília: Secad/MEC, 2007. (Cadernos Secad, v. 4). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_protege/caderno5.pdf>. Acesso em 17 jan. 2016

_____. Presidência da República. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: DF: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013. Disponível em <<http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm/publicacoes/pnpm-2013-2015-em-22ago13.pdf>>. Acesso em 17 ago. 2017.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 17 mai. 2017.

_____. **Nota Técnica 24/2015 – CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC.** Disponível em <<http://www.spm.gov.br/assuntos/conselho/nota-tecnica-no-24-conceito-genero-no-pne-mec.pdf>> . Acesso em 20 mai. 2017

Programa de Combate à Violência e à Discriminação. **Caderno Escola sem Homofobia** / Brasil: ECOS – Comunicação em Sexualidade, 2011. Disponível em <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2015/11/kit-gay-escola-sem-homofobia-mec1.pdf>>. Acesso em 26 jun. 2018.

MODELO QUESTIONÁRIO 01

Submetido às/aos estudantes participantes do núcleo

Atividade referente à pesquisa intitulada “Perspectiva de gênero na escola: vivências a partir de uma política pública do estado de Pernambuco”, de autoria de Raquel Costa, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, sob orientação da Prof. Dra. Adlene Arantes.

Data: ____/____/____

Idade: _____

Série: _____

1. O que você compreende por gênero?

2. Você considera importante o debate de gênero na escola?

() sim

() não

Por quê?

3. Suas/seus professoras/es falam sobre gênero nas aulas?

() sim

() não

Se sua resposta for sim, você pode nos dizer quantos?

() Apenas 01 () Apenas a professora do núcleo () 02-03 () Mais de 04

4. Você gostaria que suas/seus professoras/es falassem a respeito de gênero nas aulas?

☐ sim ☐ não ☐ indiferente

5. Temáticas relacionadas a gênero são abordadas na sua escola, fora do espaço e das atividades do Núcleo Wilma Lessa?

☐ sim ☐ não

Se sua resposta foi sim, conte-nos como e em que situações temáticas relacionadas a gênero foram trabalhadas na sua escola.

6. Há quanto tempo você participa das atividades do Núcleo Wilma Lessa?

7. Você considera importante a existência do núcleo para sua escola?

☐ sim ☐ não

Por quê?

8. O que fez você ter interesse em participar do Núcleo Wilma Lessa?

(Pode marcar mais de uma opção!)

☐ Questões pessoais ☐ Porque colegas participam

☐ Busca de conhecimento ☐ Porque gosta da professora

☐ Obrigatoriedade de participar ☐ Outros

de uma atividade escolar.

9. Sua família sabe que você participa do Núcleo Wilma Lessa?

☐ sim ☐ não

Se sua resposta for sim, fale-nos o que sua família pensa sobre sua participação nesta atividade. Se sua resposta for não, você pode nos falar por que você não contou para sua família?

10. Você já sofreu ou presenciou situações de preconceito referentes a gênero e sexualidade dentro da escola?

() sim

() não

Se sua resposta for sim, você pode nos contar como foi?

11. Como você gostaria que as questões de gênero e diversidade fossem tratadas na sua escola?

Obrigada pela participação!

MODELO QUESTIONÁRIO 02

Submetido às/aos docentes (divididos em grupos de acordo com a área de atuação: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens)

Atividade referente à pesquisa intitulada “Perspectiva de gênero na escola: vivências a partir de uma política pública do estado de Pernambuco”, de autoria de Raquel Costa, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, sob orientação da Prof. Dra. Adlene Arantes.

Data: ____/____/____

1. O que você compreende por relações de gênero?

2. Você considera importante o debate de gênero nas escolas?

() sim () não

Por quê?

3. Para você, as temáticas de gênero nas escolas são:

() irrelevantes () ilegais () absurdas () importantes () imprescindíveis

4. Você sabia que a EREM Silva Jardim participa de uma ação de formação em gênero nas escolas, fruto da parceria entre a Secretaria da Mulher e da Secretaria de Educação?

() sim () não

5. Você tinha conhecimento que o Núcleo de Estudos de Gênero Wilma Lessa faz parte desta ação da Secretaria da Mulher e Secretaria de Educação?

() sim () não

6. Você teria interesse em participar desta ação?

() sim () não

Por quê?

7. Você tem conhecimento a respeito de leis, diretrizes, normativas, materiais de apoio pedagógico, cursos de formação docente etc. sobre as temáticas de gênero?

() sim, apenas superficialmente () sim, mas não utilizo nas minhas aulas
() sim, utilizo nas minhas aulas () não

8. Você teria interesse em participar de atividades de formação e/ou de receber material de apoio pedagógico sobre as temáticas de gênero?

() sim () não

Se você tem interesse, pode nos contar como essa formação e/ou material poderia contribuir para a melhoria das suas atividades de docência? Caso não tenha interesse, você pode nos falar brevemente os motivos?

Obrigada por sua participação!

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Convidamos V.Sa. a participar da pesquisa PERSPECTIVA DE GÊNERO NA ESCOLA: VIVÊNCIAS A PARTIR DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO, sob responsabilidade da pesquisadora Raquel Costa Antas, orientada pela Professora Dra. Adlene da Silva Arantes, tendo por objetivo investigar os Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra Mulher (NEG) enquanto ação de fomento de construção de conhecimento em gênero, nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM's), na cidade do Recife. Para realização deste trabalho usaremos o(s) seguinte(s) método(s): questionários, entrevistas, fotografias, gravações e filmagens. Esclarecemos que manteremos em anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem o sujeito da pesquisa usando apenas para divulgação os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo. Informamos também que, após o término da pesquisa, serão destruídos de todo e qualquer tipo de mídia que possa vir a identificá-lo tais como filmagens, fotos, gravações, etc., não restando nada que venha a comprometer o anonimato de sua participação agora ou futuramente. Quanto aos riscos e desconfortos que a metodologia utilizada para a coleta de dados poderá ocasionar (de origem física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual), caso você venha a sentir algo dentro desses padrões, comunique à pesquisadora para que sejam tomadas as devidas providências. Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa são aprimorar o subprograma “Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra Mulher” e fomentar a inclusão da perspectiva de gênero no ambiente escolar. A(O) senhora(or) terá os seguintes direitos: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); a garantia de que em caso haja algum dano a sua pessoa (ou o dependente), os prejuízos serão assumidos pelas pesquisadoras ou pela instituição responsável. Inclusive, acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pela pesquisadora. Nos casos de dúvidas e esclarecimentos a(o) senhora(or) deve procurar as pesquisadoras no Programa de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, localizado na R. Amaro Maltês de Farias, Nazaré da Mata – PE. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelas pesquisadoras ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco, localizado à Av. Agamenon Magalhães, S/N, Santo Amaro, Recife-PE, telefone 81-3183-3775 ou, ainda, através do email comite.etica@upe.br.

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder da/o(s) pesquisador (es).

Recife, ____/____/____

Assinatura do sujeito (ou responsável)

Assinatura da pesquisadora

TERMO DE ASSENTIMENTO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada PERSPECTIVA DE GÊNERO NA ESCOLA: VIVÊNCIAS A PARTIR DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO sob minha responsabilidade e da orientadora Professora Dra. Adlene da Silva Arantes cujo objetivo é investigar os Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra Mulher (NEG) enquanto ação de fomento de construção de conhecimento em gênero, nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM's), na cidade do Recife. Para realização deste trabalho usaremos o(s) seguinte(s) método(s): questionários, entrevistas, fotografias, gravações e filmagens. Seu nome assim como todos os dados que lhe identifiquem serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo. Quanto aos riscos e desconfortos que a metodologia utilizada para a coleta de dados poderá ocasionar (de origem física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual), caso você venha a sentir algo dentro desses padrões, comunique à pesquisadora para que sejam tomadas as devidas providências. Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa são aprimorar o subprograma “Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra Mulher” e fomentar a inclusão da perspectiva de gênero no ambiente escolar. No curso da pesquisa você tem os seguintes direitos: a) garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai ou responsável tenha consentido sua participação, sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); c) garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelas pesquisadoras ou pela instituição responsável inclusive acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pela pesquisadora. Nos casos de dúvidas você deverá falar com seu responsável, para que ele procure as pesquisadoras, a fim de resolver seu problema no Programa de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, localizado na R. Amaro Maltês de Farias, Nazaré da Mata – PE. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelas pesquisadoras ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco, localizado à Av. Agamenon Magalhães, S/N, Santo Amaro, Recife-PE, telefone 81-3183-3775 ou ainda através do email comite.etica@upe.br.

Assentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e meu responsável assinado o TCLE, concordo em participar desta pesquisa. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Recife, ____/____/____

Assinatura do menor

Assinatura da pesquisadora

Atenção: O menor só deve assinar o Termo de Assentimento, após os pais ou responsáveis terem assinado o TCLE.

TERMO DE CONCESSÃO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Concedo o uso desta instituição, Escola de Referência em Ensino Médio Silva Jardim, a pesquisadora Raquel Costa Antas, estudante de mestrado da Universidade de Pernambuco para desenvolver sua pesquisa intitulada “Perspectiva de Gênero na Escola: Vivências a Partir de Uma Política Pública do Estado de Pernambuco”, sob orientação da Professora Dra. Adlene Silva Arantes. Toda equipe deverá cumprir com as determinações éticas da Resolução nº466/2012 CNS/CONEP, garantindo esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa e que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa. No caso do não cumprimento das garantias acima, terei a liberdade de revogar meu consentimento a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Recife, 07 de agosto de 2017

Assinatura e carimbo do responsável pelo local da pesquisa



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: PERSPECTIVA DE GÊNERO NA ESCOLA: VIVÊNCIAS A PARTIR DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 50			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: RAQUEL COSTA ANTAS			
6. CPF: 039.978.844-12	7. Endereço (Rua, n.º): DOUTORA HELENA MOURA LEITE POCO quadra E RECIFE PERNAMBUCO 52061312		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (81) 3268-0310	10. Outro Telefone:	11. Email: rca_0912@yahoo.com.br
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 02 / 02 / 2018		Raquel Costa Antas Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE	13. CNPJ: 11.022.597/0008-68	14. Unidade/Órgão:	
15. Telefone: (81) 3633-4604	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: Maria Auxiliadora Leal Campos		CPF: 156.538.383-49	
Cargo/Função: DIRETORA DO CAMPUS MATA NORTE			
Data: 02 / 02 / 2018		Maria Auxiliadora Leal Campos Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.		Maria Auxiliadora L. Campos Diretora do Campus Mata Norte Matrícula 5110-1	