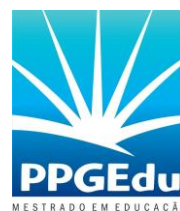




**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



AMANDA DE OLIVEIRA SANTANA

**O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA
(GDE): UMA PERSPECTIVA EMANCIPADORA PELA IGUALDADE DE
DIFERENÇAS**

Rondonópolis-MT

2020

AMANDA DE OLIVEIRA SANTANA

**O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA
ESCOLA (GDE): UMA PERSPECTIVA EMANCIPADORA PELA IGUALDADE DE
DIFERENÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, no Campus Universitário de Rondonópolis. Linha de Pesquisa: Formação de professores e Políticas Públicas Educacionais, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Eglen Sílvia Pipi Rodrigues

Rondonópolis-MT
2020

Agradecimentos

Agradeço imensamente aos meus pais, Marleide Gonçalves e Joaquim Bonfim, pelo amor, incentivo e apoio incondicional. Sujeitos humildes que me ensinam diariamente o significado de família e amor e que, com todas as dificuldades de classe, nunca deixaram de me incentivar aos estudos, ainda que eles mesmos tenham sido privados dessa oportunidade.

Não posso deixar de lembrar aqui as políticas públicas que foram meu alicerce durante os sete anos de estudo, entre graduação e mestrado, pois o meu acesso e permanência na universidade foram assegurados devido às políticas de ações afirmativas e aos programas de assistência estudantil. Infelizmente, meus colegas que ingressam agora no nível superior e na pós-graduação não gozarão dos mesmos direitos, uma vez que o atual governo tem aplicado um projeto de sucateamento do nosso ensino público, que não prioriza o acesso das camadas populares a uma educação universal e de qualidade. Lutemos!

Agradeço ao grupo PET Conexões de Saberes – Diálogos com a Comunidade, pelas experiências práticas e teóricas que me foram proporcionadas pelo programa, tanto na graduação, quanto no mestrado. Agradeço, em especial, o grupo de Gênero e Diversidade Sexual na Escola, que me propiciou ricos debates e estudos, além das atividades de extensão que possibilitaram exercer ações fundamentais para gerar transformações sociais importantes. Gratidão também à professora Dr^a Julia Zanetti Rocca, nossa tutora, que me acompanhou durante a graduação, me orientando, apoiando e acolhendo em todas as propostas desafiadoras de pesquisa e extensão, não somente no PET, como em outras esferas.

À minha orientadora, professora Dr^a Eglén Silvia Pipi Rodrigues, pela parceria nessa empreitada, orientação e carinho para com o meu trabalho e vivência inicial na pós-graduação. Grata pelas trocas e diálogos, para além da pesquisa.

Às professoras que compõem a minha banca, professora Dr^a Carolina Orquiza Chermem, que com todo respeito, atenção e cuidado contribuiu, ainda na qualificação, ricamente para o desenvolvimento da pesquisa e da elaboração do texto final.

Agradeço à Professora Dr^a Raquel Gonçalves Salgado, parceira desde a graduação que, ofertando e estimulando no curso de psicologia debates relevantes sobre gênero, diversidade e educação, contribuiu para minha formação enquanto

psicóloga e professora. No mestrado, além das ricas contribuições ao meu trabalho, me recebeu como estagiária na disciplina de Gênero, Sexualidade e Cultura, o que me proporcionou colocar em prática a docência.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação que possibilitaram novas aprendizagens da vida acadêmica.

Agradeço à CAPES pelo financiamento dos meus estudos por meio da bolsa de demanda social.

Aos queridos Eduardo Madine e Brunno Valente e A Casa do Rio, por todo afeto, carinho e ricas trocas que essa casa vem me proporcionando nesses últimos anos. Esse lar foi fundamental para que eu chegasse até aqui.

Agradeço à minha rede na universidade, que ouviu, chorou e esteve comigo ao longo desses dois anos: Carolina Cristelli pelo apoio, amizade e lágrimas, não consigo expressar em palavras o quanto Carol foi e é um pilar para mim nesse processo, à Amanda Ellen, pelo carinho e afeto que sempre me deu forças para continuar, e às demais mulheres que compõem esse grupo que me apoia e fortalece, sendo fundamentais para que eu concluísse mais essa etapa da vida, da forma mais leve possível: Amanda Bravo, Lissa Carvalho, Giovanna Rodrigues, Eduarda Furtado, Dantiely Martins e Raquel Dias, gratidão, meninas!

Agradeço em especial à minha amiga querida Aline Scarponez por estar comigo todos esses anos e por essa amizade que só se fortalece com o passar do tempo.

Agradeço também à Yasmin Alli, meu bem, que enche minha vida de cor e carinho nos bons e maus dias.

À minha rede fora da universidade que me manteve viva e energizada: Luan Sudário e Gabriel Luchezi por todos os momentos belos, intensos e por vezes tristes que passamos juntos. Thiago Pavan, pelas trocas apoios e doçuras. Claudio Franco pela parceria de anos, incentivo, apoio constante e viagens. Ana Beatriz Reis que, mesmo distante, está presente com palavras de apoio e acalanto.

A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis -
Cep: 78735-901 - RONDONÓPOLIS/MT
Tel: (66) 3410-4035 - Email: ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: “O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA (GDE): UMA PERSPECTIVA EMANCIPADORA PELA IGUALDADE DE DIFERENÇAS”

AUTOR: Mestranda Amanda de Oliveira Santana

Dissertação defendida e aprovada em 30/03/2020.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca Orientador/ Doutor(a) Eglon Silvia Pipi Rodrigues
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno/ Doutor(a) Raquel Gonçalves Salgado
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo/ Doutor(a) Carolina Orquiza Chermem
Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Examinador Suplente/ Doutor(a) Erika Virgílio Rodrigues da Cunha
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 14/04/2020.

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

O48c

Oliveira Santana, Amanda de.

O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA (GDE): UMA PERSPECTIVA EMANCIPADORA PELA IGUALDADE DE DIFERENÇAS / Amanda de Oliveira Santana. -- 2020 97 f. ; 30 cm.

Orientadora: Eglon Silvia Pipi Rodrigues.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2020.

Inclui bibliografia.

1. Gênero. 2. Educação. 3. Igualdade de diferenças. 4. GDE. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo principal compreender os impactos da formação continuada de egressos do curso de especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), que atuam agora como docentes na rede pública e privada de ensino básico no interior do estado de Mato Grosso. O diálogo em formato de entrevista em profundidade ocorreu a partir das diretrizes teórico-metodológicas da investigação comunicativa e fundamenta-se a partir da Teoria da Ação Comunicativa, de Habermas, e do conceito de Dialogicidade, de Freire. Nelas, encontram-se elementos essenciais para o entendimento de fenômenos sociais partindo da interação horizontal e do diálogo igualitário entre os sujeitos. As entrevistas foram realizadas com dois participantes, um homem cis e uma mulher cis, ambos professores da rede pública de ensino, e aconteceram em três fases: encontro inicial para apresentação e vínculo, segundo encontro para aprofundamento das questões chaves e último para leitura da síntese. Nesta perspectiva metodológica, a síntese das informações levantadas é feita pela pesquisadora, porém, após análise as informações interpretadas, devem voltar à pessoa participante. Tal devolutiva é importante para garantir que a linguagem seja voltada para o entendimento, estabelecendo uma maior compreensão do que foi dito pelo participante. Esse processo é importante para a construção do diálogo igualitário, rompendo com a hierarquia entre pesquisador e participante. Nesse sentido, o conceito central adotado é a unidade na diversidade, versado na perspectiva freireana do termo, compreendendo que todas as pessoas possuem o direito de ter uma educação igualitária, através da diversidade, numa perspectiva de igualdade – a igualdade de diferenças. No que tange à análise dos dados, tal organização é realizada por meio duas dimensões: exclusoras e transformadoras.

Palavras-chave: Gênero. Educação. Igualdade de Diferenças. GDE.

ABSTRACT

This study has as main objective to understand the impacts of the continued formation of graduates of the specialization course in Gender and Diversity in School (GDS) who nowadays act as teachers in the public and private network of basic education in the interior of the state of Mato Grosso. The dialogue in the form of an in-depth interview took place from the theoretical-methodological guidelines of communicative research and is theoretically based on the Theory of Communicative Action, by Habermas, and also on the concept of Dialogicity, by Freire. In them, there are essential elements for the understanding of social phenomena starting from the horizontal interaction and the egalitarian dialogue between the subjects. The interviews were conducted with two participants, a cisgender man and a cisgender woman, both teachers from the public school system, and took place in three phases: initial meeting to present and bond, second meeting to deepen the key questions, and finally, reading the synthesis. In this methodological perspective, the researcher synthesizes the information collected, however, after analysis, the interpreted information must return to the participant. Such feedback is important to ensure that the language is focused on understanding, establishing a greater understanding of what was said by the participant. This process is important for the construction of an egalitarian dialogue, breaking with the hierarchy between researcher and participant. In this sense, the central concept adopted is unity in diversity, versed in the Freirean perspective of the term, understanding that all people have the right to have an egalitarian education, through diversity, in a perspective of equality - the equality of differences. About data analysis, such organization is carried out through two dimensions: exclusive and transforming.

Keywords: Gender, Education, Equal differences, GDS.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - QUANTIDADE DE MATRICULADOS POR POLO	43
TABELA 2 - RELAÇÃO DE FREQUÊNCIA DOS CURSISTAS	44
TABELA 3 - QUANTIDADE DE INSCRITOS POR GÊNERO	44
TABELA 4 - TEMAS ESCOLHIDOS PARA O TCC	46
TABELA 5 – DIMENSÕES DA PESQUISA	70

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	13
1 GÊNERO E EDUCAÇÃO	14
1.1 DES(VE)NDANDO GÊNERO	14
1.1.1 FEMINISMO DIALÓGICO: O GÊNERO NA PERSPECTIVA DA IGUALDADE DE DIFERENÇAS	20
1.1.1.1 <i>Igualdade de Diferenças: uma proposta teórico-metodológica para a superação de desigualdades de gênero</i>	22
1.2 GÊNERO NOS DEBATES EDUCACIONAIS	26
1.3 PARA ALÉM DO GÊNERO	31
1.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	33
1.4.1 A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE ATRAVÉS DA RELAÇÃO CURRÍCULO, EMENTA E PRÁTICA PEDAGÓGICA	33
1.4.2 COMPONENTES CURRICULARES NÃO SE RESTRINGEM À TRANSMISSÃO CULTURAL	34
1.4.3 INTERDISCIPLINARIDADE E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR	36
1.4.4 OS MÉTODOS DE ENSINO COMO ELEMENTO ESPECÍFICO DA FORMAÇÃO E DA PROFISSÃO DOCENTE	37
1.4.5 POSIÇÕES TEÓRICAS SOBRE CONHECIMENTO DISCIPLINAR E CONHECIMENTO PEDAGÓGICO	38
1.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS SEUS DESDOBRAMENTOS	40
2 O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA	42
2.1 PRIMEIROS PASSOS DO GDE	42
2.2 A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE E A EXPERIÊNCIA GDE PELO BRASIL	45
2.3 CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA NO ESTADO DO MATO GROSSO	46
2.3.1 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA EXPERIÊNCIA GDE	51
3 A ATUAL CONJUNTURA POLÍTICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE	53
3.1 O QUE OS DADOS OFICIAIS NOS MOSTRAM SOBRE A CONJUNTURA ATUAL?	60
4 PAULO FREIRE, PROCEDIMENTOS E BASES METODOLÓGICAS, RESULTADOS E DISCUSSÃO	64
4.1 PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	64
4.1.1 FREIRE, EDUCAÇÃO E GÊNERO: UM CAMINHO POSSÍVEL	67
4.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	70
4.2.1 METODOLOGIA	71
4.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	75
4.3.1 CATEGORIA NA DIMENSÃO EXCLUSORA: GÊNERO	76

4.3.2 CATEGORIA NA DIMENSÃO TRANSFORMADORA: EDUCAÇÃO FORMATIVA	80
4.3.3 CATEGORIA NA DIMENSÃO TRANSFORMADORA: CONSCIÊNCIA CRÍTICA	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
	88
	95
APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE	97

APRESENTAÇÃO

No ano de 2015, ainda enquanto estudante do curso de Psicologia, tive meu primeiro contato com o curso de especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE). Tal conexão se deu por meio de um evento, o Seminário em Gênero e Diversidade na Escola, que objetivava apresentar o curso e seus formandos dos polos distribuídos pelo Mato Grosso. Por intermédio da professora Dr^a Carmem Sussel Mariano, fui convidada a participar da comissão organizadora desse evento e, dessa forma, pude conhecer como a formação funcionava em todo o estado.

A partir desse momento, me interessei pela proposta e pela temática de gênero e diversidade. No mesmo ano, passei a integrar o Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões de Saberes – Diálogos com a Comunidade, sob tutoria da professora Dr^a Julia Rocca, momento em que passei a fazer os meus primeiros estudos sobre gênero. Tendo em vista que o PET trabalha com pesquisa, ensino e extensão, passei a ministrar oficinas sobre sexualidade para meninas, em algumas escolas públicas de Rondonópolis, como parte do projeto de extensão, aplicando na prática aquilo que estudávamos teoricamente com o grupo.

Pode-se dizer que a força motriz para que eu escolhesse os estudos sobre gênero e sexualidade como tema de pesquisa no mestrado foi a participação em uma disciplina optativa ministrada pela professora Dr^a Júlia Rocca sobre educação inclusiva, na qual deveríamos trabalhar uma proposta de intervenção. Recebi, então, o convite da professora Dr^a Eglen Silvia Rodrigues Pipi para trabalhar uma formação sobre gênero e sexualidade com os estudantes do curso de pedagogia. Foi o meu primeiro contato com a minha orientadora.

Após me formar, permaneci no PET como egressa e continuei trabalhando oficinas e participando do grupo de estudos sobre gênero, mais especificamente estudos de gênero direcionados para a educação, pelo período de dois anos. Além disso, me tornei aluna de uma disciplina optativa do curso de psicologia – Gênero, Sexualidade e Cultura, com a professora Dr^a Raquel Gonçalves Salgado – o que, posteriormente, se tornaria o meu estágio de docência do curso de mestrado.

A princípio, fizemos o trabalho com as alunas de pedagogia, e, após isso, o trabalho foi levado para uma escola pública do município de Rondonópolis, onde pude trabalhar a formação de gênero e sexualidade com os professores. Então, a

partir desse momento, estabelecemos maior contato e passamos a pensar em intervenções e pesquisas relacionadas a essa temática.

INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a tensionar reflexões acerca das questões de gênero e sexualidade no âmbito escolar, especialmente, ao que se refere à formação inicial e continuada. A pesquisa tem como objetivo principal compreender os impactos da formação continuada de egressos do curso de especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), que atuam agora como docentes na rede pública e privada de ensino básico no interior do estado de Mato Grosso.

Além disso, possui, como objetivos específicos: a) investigar as compreensões sobre formação inicial e continuada em gênero e sexualidade produzidas pelos docentes; b) verificar quais as contribuições do curso de especialização GDE para a resolução de conflitos que os participantes enfrentam em sala de aula; c) averiguar quais estratégias os professores utilizam para fomentar o diálogo sobre gênero e sexualidade na escola.

Nesse sentido, o GDE foi um curso criado pela extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que se dedicou, por meio de formação continuada, a discutir com professores assuntos da diversidade como sexualidade, gênero e relações étnico-raciais. Na Universidade Federal de Mato Grosso, campus Rondonópolis, o curso foi ofertado nos anos de 2014 e 2015.

A metodologia utilizada para a pesquisa é a investigação comunicativa, que se fundamenta a partir da Teoria da Ação Comunicativa, de Habermas, e também do conceito de dialogicidade, de Freire. Nelas, encontram-se elementos essenciais para o entendimento de fenômenos sociais partindo da interação horizontal e do diálogo igualitário entre os sujeitos (CREA, 1998).

Os sujeitos participantes da pesquisa foram dois professores da rede pública da cidade de Rondonópolis, egressos do GDE, uma mulher cis, branca, heterossexual professora de história e um homem cis, pardo, heterossexual e professor de matemática. Foram convidados a partir da disponibilidade de horário, residentes em Rondonópolis e atuantes na rede.

Definidos tais sujeitos, ocorreram duas entrevistas iniciais seguindo um roteiro com questões abertas, em anexo no apêndice, e uma para construção das sínteses dialógicas. Em seguida, outros encontros aconteceram, individualmente, com cada sujeito participante, para a construção da análise dos dados.

Posto isso, esta dissertação está dividida em quatro capítulos, que se entrelaçam, se encontram e vão se construindo à medida que se presta a apresentar como o gênero, enquanto conceito e estruturante social, regula as relações de poder na sociedade, mais especificamente na escola, e como a ausência dessa temática na formação dos docentes é grave e atual.

Desse modo, o primeiro capítulo vai apresentar uma revisão teórica a respeito de gênero e sexualidade, resgatando as principais teorias que tencionam o tema na atualidade e, em paralelo, quais as contribuições da metodologia de comunicação investigativa, através da igualdade de diferenças, para o debate de gênero na sociedade. Ainda neste primeiro capítulo, irão se estabelecer pontos de intersecção do gênero com outros marcadores sociais, conceituando-os. No fim do capítulo, mas não menos importante, será abordado o gênero na educação e na formação de professores.

O segundo capítulo é dedicado integralmente ao GDE. Desde a sua elaboração, passando pelo impacto formador e multiplicador que proporcionou ao estado do Mato Grosso até o seu encerramento e desmantelamento, com o fim da SECADI no apogeu do golpe de estado sofrido pela então presidenta eleita Dilma Rousseff no ano de 2016.

O terceiro capítulo expõe um panorama do atual cenário político voltado para a educação e diversidade. Trazendo dados fundamentais para se entender a urgência do debate de temáticas relacionadas a minorias sociais, preconceitos e violências, tanto na sociedade em geral como na escola.

Por fim, o último capítulo apresenta os aportes teóricos-metodológicos da pesquisa, primeiramente invocando Paulo Freire para explicar a importância da educação emancipadora, na defesa de uma educação inclusiva, libertadora e plural. Nesse capítulo, também, é apresentado os procedimentos metodológicos, os resultados e a discussão.

1 GÊNERO E EDUCAÇÃO

1.1 DES(VE)NDANDO GÊNERO

Esta seção visa apresentar, de modo introdutório, o debate conceitual existente no campo dos estudos feministas de gênero, uma vez que o conceito passou por instabilidades e modificações no decorrer das décadas e ainda se

constitui como campo aberto para constituição e debate. Para tal empreendimento, as autoras Joan Scott (1990), Donna Haraway (1991), Guacira Lopes (1997) e Judith Butler (2003; 2018) irão auxiliar nesse processo, uma vez que possuem estudos proeminentes na área.

Joan Scott delinea sua posição conceitual de gênero ao abordar o modo como a marcação de gênero, na gramática, é utilizado para definir “regras formais que resultam da atribuição do masculino ou do feminino” e, no decorrer do texto, apresenta as tentativas de definição conceitual teórica e acadêmica, as quais a autora lança sua crítica ao dizer que se manifestavam como

tendência a incluir generalizações redutivas ou demasiadamente simples, que se opõem não apenas à compreensão que a história como disciplina tem sobre a complexidade do processo de causalção social, mas também aos compromissos feministas com análises que levam à mudança. (SCOTT, 1990, p. 74).

A definição de gênero, para Scott (1990), possui duas partes e quatro subconjuntos. Primeiro, “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1990, p. 56). Dessa forma, a autora sustenta o conceito de gênero como uma categoria que deve ser utilizada para explicar teoricamente a realidade social, não tratada como um subproduto mutante de estruturas econômicas e, como fizera Engels, nem mesmo como mera ferramenta descritiva. Na perspectiva de Joan Scott, a categoria gênero, além de ser analítica, é também política.

Consonante a isso, fica exposto que pensar o conceito de gênero implica rejeitar o caráter fixo e permanente da oposição binária entre homem/mulher, feminino/masculino. Nessa perspectiva, é preciso uma historicização e uma desconstrução autêntica dos termos da diferenciação sexual. Segundo a autora, o núcleo essencial da definição de gênero gira em torno de duas proposições: a de que o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e que o gênero é uma forma primária de dar significado as relações de poder (SCOTT, 1995).

Com isso, tencionar acerca das relações de gênero significa, inclusive, desvendar os mecanismos sociais que constroem essas desigualdades. Isso posto, falar em relações de gênero é falar em relações de poder. Não se trata de, superficialmente, definir os homens como “machistas” e as mulheres como

“vítimas”. Todavia, compreender aos homens e às mulheres enquanto categorias sociais, independente de uma tendência essencialista, os homens encontram-se em situação social privilegiada e as mulheres são, frequentemente, subordinadas. Logo, para Scott (1991), a categoria gênero é estabelecida como um conjunto objetivo de referências, que estrutura a percepção e a organização social e simbólica de toda a vida social, sendo elas referências que estabelecem distribuições de poder.

Ainda nessa tese, Scott afirma que o "o gênero é uma forma primária de significar as relações de poder" (1990, p. 88). Nesse íterim, a autora cita o antropólogo Maurice Godelier, que diz:

não é a sexualidade que assombra a sociedade, mas antes à sociedade que assombra a sexualidade do corpo. As diferenças entre os corpos, relacionadas ao sexo, são constantemente solicitadas a testemunhar as relações sociais e as realidades que não têm nada a ver com a sexualidade. Não somente testemunhar, mas testemunhar para, ou seja, legitimar. (SCOTT, 1990, p. 89).

Diante de tudo isso, avalio que a questão que se faz presente no trabalho da autora é o olhar para o modo como o gênero se constrói e, também, desconstrói de modo muito mais importante do que uma definição estática e fechada sobre o tema.

Sabemos que a existência do conceito de gênero produziu múltiplos efeitos, assim como culminou em diversos desdobramentos. A autora Donna Haraway, por exemplo, posiciona o gênero como ponto central para as produções e classificações dos sistemas de diferença.

Segundo Haraway, no inglês existe uma diferença entre sexo e gênero, palavras para as quais não havia correspondência no alemão. Nessa acepção, a autora defende que o:

gênero gerado a partir de um poder político e explicativo da categoria “social” de gênero depende da historicização das categorias de sexo, carne, corpo, biologia, raça e natureza, de tal maneira que as oposições binárias, universalizantes. (HARAWAY, 1990, p. 246).

Anterior a essa discussão, a autora coloca que, dentro do debate teórico moderno existente, a despeito de todas as divergências colocadas, todas as definições “de gênero se enraízam na observação de Simone de Beauvoir de que ‘não se nasce mulher’ e nas condições sociais do pós-guerra que possibilitaram a

construção das mulheres como um coletivo histórico, sujeito-em-processo” (HARAWAY, 1991, p. 211). Em continuidade, a estudiosa é enfática em sua definição:

Gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta. A teoria e à prática feminista em torno de gênero buscam explicar e transformar sistemas históricos de diferença sexual nos quais “homens” e “mulheres” são socialmente constituídos e posicionados em relações de hierarquia e antagonismo. (HARAWAY, 1991, p. 211).

Nota-se, dessa forma, que a solidificação da definição de gênero e a construção do movimento teórico feminista também questionou o modo como a ciência – e demais segmentos da sociedade – se apropriaram de concepções de sujeito universal, local em que a mulher não estava incluída. Processo que está para além de apenas olhar o local em que as mulheres estavam inseridas.

Nessa perspectiva, Donna Haraway também propõe que a categoria gênero historicize outros marcadores sociais, como sexo, idade, corpo, lugar, raça e natureza, de modo que as oposições binárias sejam superadas e transformadas em teorias da corporificação, que não concebem a natureza como recurso para a cultura, ou o sexo para o gênero.

A crítica, presente na proposta de Haraway e de outras feministas contemporâneas, logra como pressuposto para a formulação dos conceitos de categorias, que procuram estabelecer diálogos analíticos entre as várias dimensões que referenciam as diferentes formas de opressão feminina, como a de interseccionalidade. Essas concepções encontram respaldo teórico em estudos que fundamentam a noção de que os marcadores de raça, gênero, classe, idade, sexualidade não são fenômenos mutuamente excludentes e trazem para o debate o conceito de inteseccionalidade, que, conforme Crenshaw (2002, p. 5),

é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outra.

De modo geral, a interseccionalidade contempla as circunstâncias que abraçam distintos tipos de subordinação, manifestando-se com o que se pode

chamar de “subordinação interseccional estrutural” (CRENSCHAW, 2002, p. 7). Para essa autora, é comum que discriminações de gênero estejam associadas a contextos de vulnerabilidade por motivos de raça e de classe.

Em continuidade, a pesquisadora brasileira Guacira Lopes Louro (1997), em sua obra “*Gênero, Sexualidade e Educação*”, salienta o modo como o conceito de gênero contrapõe-se ao conceito de sexo. O primeiro é historicamente e socialmente construído, já o segundo diz respeito às diferenças entre os sexos. Nas palavras da autora, “o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (LOURO, 1997, p. 22).

Nessa lógica, por se consolidar no âmbito das relações sociais, o debate sobre gênero não foca apenas as mulheres, mas também em olhar para as relações de poder e desigualdades provocadas na história do ocidente. Por conseguinte, sujeitos se identificam de maneira social e histórica com o masculino ou feminino, sendo assim, constroem suas identidades de gênero.

Louro (1997) não pretende sistematizar um conceito rígido, acabado e inflexível sobre identidade de gênero. Nesse sentido, afirma que:

Não é possível fixar um momento — seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade — que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja “assentada” ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação. (LOURO, 1997, p. 27, grifo da autora).

Nessa perspectiva, dada as relações sociais estabelecidas pelos sujeitos e

atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo (LOURO, 1997, p. 28).

Tais construções acontecem de modo transitório e transformam-se ao longo dos anos, “como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe” (Ibidem). Nessa concepção de identidade não cabe e não há espaço para uma identidade única, há espaço para a diversidade.

Transformando, de forma significativa, os debates sobre gênero, temos, em Judith Butler (2003), uma formulação do conceito de gênero que transgride o segmento identitário, a concepção de performance de gênero. Essa concepção resgata a ideia de processo e de construção singular de cada sujeito, dentro de um campo situado de possibilidades que é reafirmado ou transacionado por meio de sucessivas "*performances*", isto é, comportamentos, práticas concretas, e não essências naturalizadas, por via dos quais os sujeitos se constituem.

Nesse panorama, o gênero nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de "gênero" das interseções políticas e culturais em que invariavelmente são produzidas e mantidas (BUTLER, 2015, p.20).

Assim, o conceito de gênero se insere num contexto de movimento e, em continuidade, a autora coloca que "o gênero é culturalmente construído: conseqüentemente, não é nem o resultado causal do sexo, nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo" (BUTLER, 2003, p.26). Nessa lógica, o gênero passa a ser encarado como performativo:

O fato de à realidade do gênero ser criada mediante performances sociais contínuas significa que as próprias noções de sexo essencial e de masculinidade ou feminilidade verdadeiras ou permanentes também são constituídas, como parte da estratégia que oculta o caráter performativo do gênero e as possibilidades performativas de proliferação das configurações de gênero fora das estruturas restritivas da dominação masculinista e da heterossexualidade compulsória. (BUTLER, 2003, p. 201).

Nota-se que, para a autora, o gênero é improvisado e depende da realidade em que o sujeito está inserido. Nesse segmento, o gênero é um "ato", de modo que está aberto a cisões, assim, performam-se diferentes gêneros em diferentes contextos.

No seu trabalho mais recente, "Corpos em aliança e a política das ruas", Butler (2018) postula o aparecimento social como forma de resistência. Nessa perspectiva, autora coloca que, para além da estigmatização, a norma de gênero nos produz, determina quem somos e, assim, esses modos de existência fazem com que venhamos a encontrar formas de contestação e rompimento das normas.

Embora o gênero não possa funcionar como paradigma para todas as formas de existência que lutam contra a construção normativa do humano, ele pode nos

oferecer um ponto de partida para pensar sobre poder, atuação e resistência. Se aceitarmos que existem normas sexuais e de gênero que condicionam quem vai ser reconhecível e “legível”, e quem não vai, podemos começar a ver como os “ilegíveis” podem se constituir como um grupo, desenvolvendo formas de se tornar legíveis uns para os outros, como eles são expostos a diferentes formas de viver a violência de gênero e como essa exposição comum pode se tornar à base para a resistência (BUTLER, 2018, p. 41).

Para Butler (2018), as normas determinam quais corpos podem aparecer e quais não podem, mas “elas também falham no controle da esfera do aparecimento, operando mais como uma polícia ausente ou falível do que como poderes totalitários efetivos” (p. 42). Em continuidade, a autora corrobora que o aparecimento social surge, dessa forma, como ação política. A esfera de aparecimento se manifesta na condição de um certo enfrentamento subjetivo em que as vozes precisam ser registradas, ouvidas. O aparecimento, então, contesta qualquer estatuto criminoso e reafirma o direito dos sujeitos de aparecer.

Diante disso, nos vemos mais uma vez diante das brechas, das falhas, das arestas, das fissuras, dos buracos que permitem com que haja a reivindicação de que todas as vidas são dignas de serem igualmente vividas.

1.1.1 FEMINISMO DIALÓGICO: O GÊNERO NA PERSPECTIVA DA IGUALDADE DE DIFERENÇAS

Nesse contexto, vista as distintas correntes teórico-filosóficas, é possível postular uma reflexão para resgatar o diálogo como instrumento democrático essencial em face de posturas autoritárias, contudo, o diálogo precisaria transformar-se em metodologia. De acordo com Freire (2005), o diálogo é um fenômeno humano que é compreendido pela palavra. A palavra tem duas dimensões: ação e reflexão, em completa interação e interdependência. Se for dicotômica, vira verbalismo ou ativismo e não práxis transformadora. Posto isso, a dialogicidade enquanto método emancipatório de mulheres torna-se fundamental para a superação de desigualdades de gênero e outros determinantes e condicionantes sociais.

À vista disso, o feminismo dialógico é uma teoria que objetiva a inclusão ativa de todas as mulheres, interseccionando etnias, classe, gênero, idade e todos os marcadores sociais que unem mulheres pelas diferenças, buscando contribuir

para a transformação de suas realidades e superação da violência de gênero (FLECHA; PUIGVERT; REDONDO, 2005). Logo, em sintonia com abordagens feministas do século XXI, o feminismo dialógico busca a superação das condições de desigualdades sociais sofridas pelas mulheres (PUIGVERT, 2001). É norteado pelo princípio da igualdade de diferenças.

Tal feminismo debruça suas inclinações para a questão da igualdade de diferença, concebendo que as subjetividades são construídas por discursos, em um campo que é sempre dialógico e intersubjetivo. Contribuindo, assim, para a desconstrução de um paradigma basilar dos estudos de gênero, a impossibilidade de existir uma essência do feminino, do ser mulher.

Consoante a isso, o feminismo dialógico parte da significação das lutas centradas por mulheres em diferentes movimentos sociais, que, para Puigvert (2001), dirige aos estudos de gênero que engloba uma pluralidade de mulheres, de distintos marcadores sociais para além do gênero, com um exequível reconhecimento das outras para proporcionar “erradicação das condições que situam as mulheres em posições desiguais” (PUIGVERT, 2001, p. 103). Nesse sentido, tanto Puigvert quanto Butler destacaram a importância de se contemplar a pluralidade de mulheres como um novo desafio para as teorias femininas do século XXI.

O feminismo dialógico ganha forma dentro das comunidades de aprendizagem, na qual diferentes mulheres, em níveis acadêmicos diversos, refletem e dialogam para a tomada de decisões concretas. É mediante esse diálogo igualitário que mulheres constroem novos significados para sua existência, iniciando um provável processo de transformação pessoal e social.

Nesse contexto, o feminismo dialógico coloca as singularidades em cena, no entanto, com o desafio de manter o jogo dialético entre singular e universal, uma vez que ele é guiado por movimentos sociais, políticos e filosóficos que visam a transformação das categorias identitárias de forma dialógica e reflexiva, além de ser tomado por uma operação complexa de enfrentamento aos sistemas de opressão (capitalismo, racismo, patriarcado, normalidade).

Nessa linha teórica, salienta-se a prevenção das violências de gênero por meio da socialização e da educação afetivo-sexuais em relações igualitárias, favorecendo relações que se baseiam na igualdade e não na reprodução dos

modelos que oprimem as mulheres há séculos (FLECHA; PUIGVERT; REDONDO, 2005).

Dito isso, para que tal prevenção ocorra, os autores supracitados estipularam três competências básicas para favorecer a socialização preventiva da violência de gênero em um viés para a liberdade e contra a opressão. São elas: competências de atração, escolha e igualdade. A atração permite que se identifique que o amor tem origem social e pessoal, logo, pode se modificar ideias e ações através de reflexão e diálogo. A competência da eleição permite que as decisões se afastem das relações de violência e as escolhas se baseiam nos argumentos, na funcionalidade e na satisfação. Por último a igualdade que oferece a possibilidade de identificar as hierarquias de poder para socializá-las e transformá-las, ao invés de reproduzi-las. Sobre ela, os autores afirmam que

realizar una revisión crítica del sistema patriarcal así como aquellos elementos que presuponen inferioridad de la mujer respecto al hombre, es un aspecto que debe estar presente a lo largo de nuestras vidas como mujeres (FLECHA; PUIGVERT; REDONDO, 2005, p.119).¹

Considera-se, portanto, tais contribuições da igualdade de diferenças para as teorias feministas e, no desenvolvimento científico do feminismo dialógico, suscita a necessidade de abrir espaços de participação para que sejam ouvidas as vozes de outras mulheres, aquelas que ainda não tiveram voz sequer no feminismo. Igual diálogo, solidariedade, criação de significado e igualdade de diferenças são algumas das premissas que o novo feminismo põe em movimento para alcançar uma profunda transformação pessoal e social.

1.1.1.1 Igualdade de Diferenças: uma proposta teórico-metodológica para a superação de desigualdades de gênero

Para essa sessão, construiremos um debate teórico acerca dos conceitos de diferença e igualdade no campo das ciências sociais. Também abordaremos a

¹ realizar uma revisão crítica do sistema patriarcal, bem como dos elementos que pressupõem a inferioridade da mulher em relação ao homem, é um aspecto que deve estar presente ao longo de nossas vidas como mulher. (FLECHA; PUIGVERT; REDONDO, 2005, p.119, tradução nossa).

constituição de concepções e discursos que fundamentam as desigualdades de marcadores sociais, como as de orientação sexual e identidade de gênero.

Os pesquisadores do Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) elaboraram uma proposta de transformação social fundamentada nas teorias de Habermas e Freire, na perspectiva comunicativa, que constituiria sob o conceito de igualdade de diferença. Entretanto, para isso, o grupo ressignificou a panorâmica ontológica do significado de diferença que filosoficamente foi postulado por Jacques Derrida.

Sendo assim, o certame da diferença entre os sujeitos é um fragmento da história da humanidade. Está presente nas mais diversas áreas – filosofia, religião, biologia, ciência, psicologia, antropologia e outras. No entanto, é na modernidade que esse tema ganha maior relevância como objeto de análise.

Segundo Ramón Flecha (1995), a modernidade que segue o modelo ocidental vai se guiar pela igualdade para a garantia de direitos, no entanto, ela produz desigualdades nesse processo:

Muchas veces, el etnocentrismo de la Modernidad tradicional defiende la igualdad de derechos de cada ser humano. Pero la trampa está en que crea otro tipo de desigualdades, porque define qué es el progreso siguiendo el modelo occidental y con este criterio mide las diferencias que hay entre la gente. El resultado de esta evaluación hace afirmar a la Modernidad tradicional que las diversas razas tienen niveles desiguales de desarrollo intelectual, cultural, económico y político. (FLECHA, 1995, p. 57).²

De acordo com Pierucci (1990), a afirmação de que os indivíduos não são iguais – tendo em vista que não nascem iguais e, como tal, não podem ser tratados como iguais – quem prescreveu foi a direita, mais exatamente a ultradireita do final do século XVIII e do início do século XIX, seguindo o lema de igualdade e fraternidade cultuados pela Revolução Francesa. Logo, o estandarte na defesa das diferenças, hoje empunhada à esquerda pelos “novos” movimentos sociais, foi na origem – e permanece fundamentalmente – o grande signo das direitas, velhas ou novas, extremas ou moderadas. Operando no registro da evidência, as diferenças

² Muitas vezes, o etnocentrismo da modernidade tradicional defende os direitos iguais de cada ser humano. Mas a armadilha é que ele cria outros tipos de desigualdades, porque define qual progresso está seguindo o modelo ocidental e, com esse critério, mede as diferenças entre as pessoas. O resultado dessa avaliação afirma à modernidade tradicional que as diversas raças têm níveis desiguais de desenvolvimento intelectual, cultural, econômico e político. (FLECHA, 1995, p. 57, tradução nossa).

explicam as desigualdades, de fato, mas reclamam a desigualdade legítima de direito.

Por conseguinte, ao objetivar o direito à diferença, tais movimentos sociais articulam ponderar com os marcadores sociais ideais que caminhem para o respeito às diferenças, o resguardo das particularidades culturais, a maleabilidade das identidades gênero e assim por diante.

No que tange à diferença nos estudos de gênero, é observado que, historicamente, o debate da diferença entre os sexos enunciou-se primordialmente entre duas perspectivas: a essencialista e a culturalista (ARAÚJO, 2005). A primeira assinala a diferença dos sexos partindo da lógica genital e preserva a noção normativa de essência feminina. Para Butler (2003), essa lógica biologicista serve à naturalização da desigualdade entre homens e mulheres. Ao se naturalizar o poder, se oculta como seus mecanismos operam, bem como a possibilidade de contestação e superação da estrutura social. Em contrapartida, na concepção cultural, as diferenças de gênero derivam da socialização e da cultura.

De acordo com a autora francesa Françoise Collin (1992), as diferenças de gênero não são unicamente uma questão teórica, são também uma questão da *práxis*. A diferença de gênero só se destaca na experiência do diálogo que contrasta sujeitos – mulheres e homens – e a sua condição de gênero no âmbito social. No que se refere à diferença entre o sujeito mulher e a sua condição de mulher, é importante frisar que uma mulher não é só uma mulher. Uma mulher – cis ou trans – não se restringe à sua feminilidade, ao contrário, é um sujeito heterogêneo. Collin (1992) defende um modelo de diálogo contínuo, a igualdade e as diferenças interagem-se sem negá-las, num permanente fluxo dialético em que a diversidade e o diálogo são as bases fundantes.

Por conseguinte, a transformação da oposição dicotômica igualdade/diferença também é defendida por Joan Scott (1988), à luz de Derrida. Para a autora, o movimento de antítese igualdade x diferença esconde a mutualidade de ambos, haja vista que a igualdade não é a anulação da diferença e a diferença não impossibilita a igualdade. Desconstruída essa antítese, afirma Scott, há possibilidade não somente de dizer que os sujeitos nascem iguais, porém diferentes, como também mantém que a igualdade reside na diferença.

Posto isso, o uso do argumento da diferença homem-mulher contém uma outra cilada: encoberta as diferenças entre as mulheres, nos modos, no caráter, no

desejo, na subjetividade, na sexualidade, na identificação de gênero, na classe, na idade e cor. Existe uma grande pluralidade de identidades de mulheres e homens, que ultrapassa essa nomeação determinista masculino/feminino e a característica macho/fêmea que apaga as diferenças dentro de cada categoria.

A via possível é, então, abandonar a oposição igualdade x diferença e insistir constantemente nas diferenças enquanto a condição das identidades individuais e coletivas, como o autêntico sentido da própria identidade. Na sugestão de Scott, a diferença binária ofertaria espaço à diferença múltipla, única forma de driblar as armadilhas da disjunção igualdade ou diferença.

No contexto escolar, fortemente marcado por relações de opressão, com desigualdades provocadas pela hierarquização das diferenças, também é possível pensar o modelo de igualdade de diferenças para um caminho de superação das opressões nesse espaço. Alguns pesquisadores da área educacional, como Lins, Machado e Escoura (2016), propõem essa perspectiva para a escola, nas questões de diversidade:

Contudo, é preciso lembrar que combater as hierarquias de gênero não significa apagar todas as diferenças. Igualdade entre as pessoas não é anular as nuances e as diferenças existentes entre elas, mas garantir que tais variações não sejam usadas para se estabelecer relações de poder, hierarquia, violências e injustiças. (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 24).

No entanto, para a garantia de que esse espaço tomado pela diferença ganhe um caráter de transformação social, Flecha (1995, p. 77) vai incluir o diálogo igualitário como um mecanismo que auxilie essa desconstrução:

Con el concepto de diferencia no incluido en el de igualdad, se deconstruyen los intentos de diálogo y mestizaje entre culturas porque son tan diferentes que cualquier comunicación entre ellas esconde la dominación y destrucción de su identidad.³

E é nesse sentido que a perspectiva comunicativa vai entender a sociedade, as relações de gênero e sexualidade, e também a escola: não se concebe características superiores ou inferiores em detrimento de outra, elas são unicamente diferentes. E mais, no viés ainda mais crítico da teoria comunicativa, para Flecha

³ Com o conceito de diferença não incluído no de igualdade, as tentativas de diálogo e miscigenação entre culturas são desconstruídas porque são tão diferentes que qualquer comunicação entre elas esconde o domínio e a destruição de sua identidade. (FLECHA, 1995, p. 77, tradução nossa).

(2004), a diferença é parte da igualdade, logo, direitos igualitários caminham para a direção a qual todos têm direito a viver de formas diferentes.

1.2 GÊNERO NOS DEBATES EDUCACIONAIS

A partir de um resgate histórico, é importante apontar o modo como a perspectiva dos estudos de gênero se projeta no debate educacional, construindo trajetórias diferenciadas que modificam, significativamente, a paisagem epistemológica sobre o conceito de gênero na educação. Assim, nesta seção, iremos apontar como esse debate chegou nas escolas, pautados ou não em políticas públicas, até o desenrolar da falácia atual sobre “ideologia de gênero”.

Nesse sentido, gênero e sexualidade são temas discutidos e problematizados na sociedade nas diferentes formas e discursos. Por vezes, essas discussões funcionam como mecanismos de captura, nomeação e, porque não dizer, patologização da vida, do diferente.

A escola, ao longo de sua história, tem atuado no sentido de homogeneizar a formação do sujeito. E, assim, atender a um projeto de homem, heterossexual, branco, cristão, burguês, econômica e socialmente viável a uma cultura única e dominante (SOUZA; GALINDO, 2011, p. 25).

No Brasil, as políticas públicas relacionadas à sexualidade visam o desenvolvimento de práticas de cuidado voltadas à saúde integral dos adolescentes, com destaque às ações educativas que visam contribuir para a melhoria da qualidade de vida e a redução de riscos e vulnerabilidades (BRASIL, 2005, 2007a, 2007b).

O Estado brasileiro implementou políticas públicas para universalização do ensino. Tais políticas se propõem a disponibilizar a todos o acesso ao conhecimento historicamente produzido e sistematizado pela humanidade, favorecendo as condições necessárias para a aprendizagem do exercício da cidadania. Dessa forma, há de se investir no processo de educação continuada do professor para que este possa desenvolver o conhecimento, as competências e as habilidades necessárias para o ensino na diversidade (LEITE; ARANHA, 2005, p. 206).

Contudo, segundo Vianna e Unbehaum (2004), a compreensão das relações de gênero pela escola pode permanecer velada, uma vez que as políticas públicas

não as mencionam e, quando o fazem, não exploram em todos os temas e itens curriculares os antagonismos de gênero presentes na organização educacional. Por conseguinte, “a escola apresenta muita dificuldade no trato da orientação sexual e gênero, mostrando-se muitas vezes perdida e insegura diante das cenas que não estão presentes em seus manuais” (GROSSI, 2005, p. 53). Contribuindo, assim, para que professores tenham dificuldades ao lidar com os diferentes questionamentos relacionados à sexualidade.

De acordo com Gatti (2013), o cenário atual da formação de professores no Brasil é marcado por currículos fragmentados, conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa.

No que tange ao currículo, podemos considerá-lo, também, como um “centro” de produção das diferenças escolares. Também é nesse currículo onde se produzem e reproduzem as marcas de gênero e outras. Essas marcas deixam trilha na medida em que são representadas no currículo e como estabelecem as relações de poder na escola, uma vez que “a diferença é dependente representação e do poder” (SILVA, 2012, p. 194).

Abro um parêntese aqui para explicar que a diferença dependente do poder – que Tomaz Tadeu resgata para a representação no currículo – é quando o diferente se localiza nos eixos binários. Quando, na instauração das relações de poder, uma característica – como o gênero – valorará mais ou melhor que outra. Menino esperto, corajoso e ativo, e menina fraca, medrosa e passiva.

Seguindo com os debates sobre gênero e educação, Junqueira (2009) aponta que a escola se exime das discussões sobre gênero e diversidade sexual com o argumento que esta temática é de cunho privado, afirmando e que é função da família tratar. Alguns temas como religiosidade, história e cultura afro-brasileira e indígena já são presentes no ambiente escolar, no entanto, o que assegura o trato dessas temáticas é o advento da Lei N° 10.639/2003.

Para Louro (2007), a escola também utiliza estratégias para inviabilizar, regular e normatizar formas de gênero e sexualidade que considera desviante. A autora destaca que a estratégia fundante é a afirmação do caráter supostamente privado da sexualidade e a consequente despolitização, tanto da sexualidade, quanto da própria escola. Louro (2010) também acentua que a despolitização da sexualidade é problemática e serve como uma determinada estratégia. Assim, a

heterossexualidade, não sendo marcada pelo signo da assimetria, como o é a homossexualidade, surge diante da sociedade como a margem, deixando de ser percebida como uma representação.

Além disso, tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece ser perceber o não-dito, aquilo que é silenciado – os sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais – e da homossexualidade – pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda “eliminá-los/as”, ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da “norma”. A ignorância (chamada, por alguns, de inocência) é vista como mantenedora dos valores ou dos comportamentos “bons” e confiáveis. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los/as às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos. (LOURO, 2007, p.67-68).

No entanto, a referida autora também se preocupa em como tal aparecimento pode denotar a manutenção da própria normatividade dentro da lógica binária.

Dispostas/os a implodir a idéia de um binarismo rígido nas relações de gênero, teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá de lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia. (LOURO, 1997, p. 64-65).

Observamos, com base nessas reflexões, o quanto o gênero e a sexualidade nas instituições escolares têm, preeminentemente, tomado a forma de discursos normativos, de modo a conduzir uma verdade sobre o que é o sexo e a sexualidade, e, além disso, diferenciando de maneira bastante rigorosa um lugar da masculinidade e outro da feminilidade. Os motivos para isso são incontáveis, porém, tendem a manifestar, em última alçada, um cuidado com a manutenção da primazia heterossexual, mascarados por outros interesses como a saúde e a higiene. Possibilidades a esse formato pedagógico são exíguas e sempre correm o risco de cair em modelos reducionistas a respeito da sexualidade. Logo, caberia uma reflexão menos marcada pelo determinismo das propostas e mais voltada para o questionamento dessas normas, pautada, então, na igualdade de diferenças. O

direito à diferença nas escolas possibilita a desconstrução, portanto, do sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e mecanismos de produção da identidade e da diferença.

Na escola, relações de gênero e sexualidade, em conjunto com outros recortes, transpassam as vivências e a formação de crianças e jovens. Aqui, marcamos teoricamente um diálogo necessário e fundamental, com Paulo Freire, para uma reflexão que visa a superação das desigualdades e violências que esses recortes provocam na escola.

Nesse sentido, conforme Louro (1997) aponta nas discussões sobre diversidade e a educação brasileira, os comportamentos preconceituosos – como a homofobia, o racismo e o sexismo – estão culturalmente arraigados nos sujeitos, uma vez que são advindos de relações sociais construídas ao longo da vida. Dessa maneira, caracteriza-se como um processo árduo o de desconstrução dessas noções e preceitos, que, constantemente, desprendem atos discriminatórios, afetando diretamente a escola. A ação do docente em sala pode ser um divisor de águas, pois um tratamento diferenciado entre sujeitos com recortes e categorias distintas, como gênero, raça e classe, pode afetar diretamente seu desenvolvimento escolar e humano.

Dessa forma, a perspectiva de uma educação libertadora freiriana, engendrada sob uma proposta de uma pedagogia da autonomia, é tida como âmagô para pensar a educação como forma de combate às violências e para promover a equalização das relações de gênero e diversidade na escola e na sociedade. A singular teoria freireana visa um educando protagonista de sua formação, que desenvolva subjetividades destinadas à resistência contra quaisquer opressões. E, para Freire (1995), o sujeito é sempre inacabado, logo, as discussões levantadas pelos estudos culturais que negam a visão essencialista também podem ser pensadas em paralelo com o pensamento desse autor.

Assim sendo, tratando-se do contexto das relações de gênero ao ambiente escolar, buscou-se, em Louro (1997), explicitar como se dão esses processos na escola e de que maneira a educação pode contribuir para sua melhoria. Além das reflexões dessa autora, de acordo com Freire (1998), a educação deveria abranger os propósitos sociais necessários para a socialização dos estudantes dentro de seu grupo, utilizando-se de objetivos, técnicas e métodos de ensino que garantissem uma educação emancipadora.

Por conseguinte, tendo como emergência as temáticas de gênero e sexualidade no exercício da sociedade e da escola contemporânea, as reflexões freireanas sobre ética e respeito à autonomia dos estudantes se fazem convenientes à compreensão de como a escola deve receber e reconhecer as singularidades dos sujeitos, assim como comportar suas subjetividades de maneira autônoma, ainda que elas que fujam das normatividades de gênero e da heterossexualidade compulsória.

Nessa perspectiva, como apresentado anteriormente, as questões de gênero e de sexualidade são permeadas por relações de poder que se fazem presentes e direcionam os comportamentos de todos na comunidade escolar, comportamentos esses de dominação, controle, punição e outros. Para Freire (1998) e Louro (1997), romper a lógica da dominação é dever da escola e implica diretamente no empoderamento das feminilidades e no combate ao machismo arraigado socialmente.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (1998) defende uma educação autônoma que construa sujeitos radicalmente éticos:

Que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação **é imoral** e lutar contra elas é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. (FREIRE, 1998, p. 59).

Perante isso, Louro (1997) destaca o papel da escola em evidenciar as diferenças entre os sujeitos e colocar em prática a manutenção de uma estrutura de violências e privilégios de alguns:

A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres, e imediatamente separou os meninos das meninas. Concebida inicialmente para acolher alguns – mas não todos – ela foi, lentamente sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações, iriam explícita ou implicitamente, “garantir” - e também produzir – as diferenças entre os sujeitos. (LOURO, 1997, p. 57).

Para finalizar, é com esse pressuposto – das diferenças entre os sujeitos – que esta pesquisa se propõe a trabalhar: **a igualdade de diferenças.**

1.3 PARA ALÉM DO GÊNERO

Resgatando as reflexões teóricas das autoras feministas citadas neste trabalho, entende-se que, além do gênero, temos outros marcadores sociais, de modo estruturante similar ao gênero, que se interseccionam entre si. Ademais, reconhece-se esse conjunto de marcadores junto com outras diferenças como diversidade.

Diante disso e do crescente reconhecimento das identidades, a ideia de diversidade tornou-se acontecimento significativo, em que grupos e indivíduos reafirmam seus particularismos locais e suas identidades étnicas, culturais ou religiosas, características que podem ser de cunho socioeconômicos e tecnológicos (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011).

Com esse panorama, destaca-se a educação intercultural, que, na perspectiva da UNESCO, refere-se ao aprendizado que está pautado na própria cultura – linguagens, valores, visão de mundo e sistema de conhecimento –, sendo, ao mesmo tempo, receptiva e aberta à apreciação de outras formas de conhecimento, valores, culturas e linguagens (UNESCO, 2009).

É nesse sentido que a diversidade se manifesta sob a égide da cultura, apresentando-se em caráter global – aquilo que significa pertencer ao povo (raça, língua, sexualidade da nação brasileira – e, ao mesmo tempo, o caráter local, que se caracteriza pelas manifestações regionais e como uma resposta aos movimentos sociais, em especial aos movimentos negro e LGBTQ+, sob a nomenclatura de diversidade.

Dessa forma, ao assumir a diversidade como uma composição de sujeitos diferenciados, é essencial compreender a diferença. E o certame da diferença entre os seres humanos é parte da história da humanidade. É nos mais diversos discursos – filosófico, religioso, biológico/científico, psicológico, antropológico e social. Para Pierucci (1990), a certeza de que os sujeitos não são iguais e não nascem iguais foi inicialmente difundida e usada como arma da ultradireita para justificar as desigualdades como naturais. Contudo, pós revolução francesa, os movimentos sociais e a esquerda transformaram esse discurso para a defesa do direito às diferenças.

Vale ressaltar também que diferença não é sinônimo de desigualdade, haja vista que pensar diferenças significa se render à própria diversidade humana, e a

questão da desigualdade implica em considerar a multiplicidade de espaços em que esta pode ser avaliada, além de considerar, também, as relações de poder que foram constituídas a partir de um processo de exploração de alguns grupos com determinadas características.

As diferenças e as diversidades também sugerem que o diálogo entre os diferentes grupos é possível. Considerando esta análise de maneira simplificada e inicial, é possível identificar, nessas matrizes, que a diversidade tem um caráter amplo, ou seja, as diferenças e as diversidades podem ser compartilhadas. Nesse cenário, conforme (Araújo, 1999), abre-se a possibilidade de construir relações, inclusive de gênero, mais democráticas, nas quais o direito à igualdade e o respeito à diferença são as pedras angulares.

É imprescindível ressaltar também que tais teorias marcam a possibilidade de discussões e movimentos sociais além do gênero, como a população LGBTQ+, gordos, portadores do vírus HIV e outros uma vez que são lidos socialmente como corpos abjetos, que não são passíveis de viver, como afirma Butler (2003, 2015).

Nessa lógica, destaca-se a diferença entre gênero e orientação sexual. Enquanto o gênero está localizado na esfera de performance e critica a condição de mulher e homem fixado na diferença sexual biológica, as orientações sexuais estão transitando pelo espectro da sexualidade.

Com a evolução dos estudos de gênero, a sexualidade humana passou a ser definida como uma dimensão biológica produzida no contexto social, cultural e histórico, no qual o sujeito se encontra inserido (CARVALHO; RODRIGUES; MEDRADO, 2005). Obtendo, dessa forma, forte influência do convívio social na construção da significação para o sujeito. Kahhale (2007) reforça o sentido da sexualidade como um processo simbólico e histórico ao afirmar que a constituição da identidade de um sujeito se manifesta na forma como ele vive as questões de trato íntimo, considerando as questões morais e éticas do grupo social em que está inserido.

Com isso, o conceito de orientação sexual pode variar muito de área para área, saúde, educação, psicologia e de autores e teorias. Comumente, esse conceito está relacionado ao sentido do desejo sexual: se para pessoas do gênero oposto, numa lógica binária, do mesmo gênero, ou para ambos. Além de, atualmente, a atração para as novas performances de gênero como a pansexualidade.

Isto posto, teoricamente, o desejo sexual é visto como parte de aspectos intrapsíquicos, intrapessoais e sociais, assumindo a presença de um funcionamento físico típico e avaliável pelos tipos de parceiros sexuais, de práticas sexuais, entre outras performances sexuais. No que tange à excitação física, em contraste, é caracterizada por respostas físicas, como a intumescência do pênis e a lubrificação da vagina. Nessa perspectiva, o desejo sexual difere da excitação sexual, embora sejam interagentes, pois o primeiro é um estado subjetivo e a segunda é uma resposta fisiológica.

1.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Esta seção tem como objetivo discutir a formação inicial e continuada de professores. Começaremos explicando teoricamente as bases da formação docente no Brasil, articulando com os debates sobre currículo, organização escolar, interdisciplinaridade e diversidade. Finalizaremos apontando a importância da formação continuada e seus impactos na prática docente, analisando, mais especificamente, o curso de especialização em Gênero e Diversidade na Escola, o GDE.

1.4.1 A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE ATRAVÉS DA RELAÇÃO CURRÍCULO, EMENTA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Com o passar do tempo, a profissionalização do professor tem se condicionado a uma esfera de pequeno acesso. Partindo do pressuposto de que existem processos norteadores para todas essas questões, compreende-se que essa investigação se constitui no campo da formação inicial do professor, tendo por foco o componente curricular diante das novas diretrizes e sua articulação com a prática pedagógica desenvolvida na educação básica, atendendo, assim, à realidade social vivenciada nas instituições de ensino superior. Dessa forma, é possível perceber os aspectos da pluralidade cultural e social, aplicada aos métodos de condição interdisciplinares.

As diretrizes foram definidas pelo Conselho Nacional de Educação em 2002. Assim sendo, objetiva-se realizar um estudo que abranja o curso de Pedagogia em seus múltiplos aspectos sobre a formação inicial de professores. A organização

curricular e a prática pedagógica realizada nesses cursos de licenciaturas são temas de pesquisas, estudos e análises desde a década de 1980.

As pesquisas realizadas nos anos de 1990 corroboram com as críticas e denúncias realizadas naquele período, indicando a permanência da estrutura universitária departamentalizada, que impedia discussões coletivas para a superação das dicotomias existentes. “Os currículos são lineares, valorizam a formação pragmática e imediatista priorizando a formação para o “treinamento”. A consolidação dessa estrutura mantém estes cursos híbridos e desintegrados” (TARDIF, 2014, p.12).

Entende-se, tendo como objeto o ensino, que a didática deve contribuir para percebê-lo como um todo complexo em movimento, em que se relacionam: ensino e aprendizagem, ensino e pesquisa, conteúdo e forma, teoria e prática, escola e sociedade, finalidades e objetivos, ensino e recursos didáticos, ensino e avaliação. A seguir, apresentaremos cada uma dessas relações.

O ensino não ocorre sem a aprendizagem. Para que possa ocorrer aprendizagem, o professor deve levar em consideração o desenvolvimento social e individual do aluno, privilegiando não apenas o aspecto cognitivo, mas outros aspectos, como éticos, afetivos, motores e atitudinais, que são importantes para que o conhecimento possa ter sentido segundo as necessidades e interesses dos estudantes no contexto social, tornando a aprendizagem significativa.

1.4.2 COMPONENTES CURRICULARES NÃO SE RESTRINGEM À TRANSMISSÃO CULTURAL

A organização dos processos formativos, desde a Educação Básica até a Educação Superior, envolve a seleção de conhecimentos e de modos de produção cultural, que podem ser evidenciados por meio do estudo das disciplinas do currículo. Ambos estão associados aos conteúdos de ensino, pois:

a ligação com o conjunto de conhecimentos de certo domínio ou área do saber é o que predomina na noção de disciplina escolar, quando entendida como um componente do currículo de determinado grau ou nível de ensino (NÓVOA, 2010, p. 25).

Conforme Nóvoa (2010) afirma, a instauração ou mudança nas disciplinas deve-se a fatores internos e externos. Os primeiros referem-se às características e às tradições das áreas do conhecimento e, por outro lado, aos fatores decorrentes das influências e das orientações das políticas educacionais, bem como das

intencionalidades do contexto sociocultural. É importante destacar que os componentes curriculares não se restringem à transmissão cultural, incluem, também, o desenvolvimento de outros aspectos, tais como relações afetivas, intelectuais, habilidades e atitudes (TARDIF, 2014).

No entanto, o que define e diferencia um componente curricular de outro é o seu programa – o corpus de conhecimentos e a articulação entre os temas. Para Nóvoa (2010, p. 41), “as disciplinas escolares constituem um conjunto peculiar de conhecimentos, dispostos para fins de ensino”. Por isso, uma das constatações a que se chega por meio dos estudos sobre o currículo é que este “proporciona uma ordem por meio da regulação do conteúdo da aprendizagem e ensino da escolarização moderna” (CANDAU, 2013. p.23).

Nessa perspectiva, não pretendemos reduzir o conceito de currículo aos aspectos de regulação, pois sua complexidade só pode ser compreendida como expressão de um projeto cultural e educacional de uma sociedade, o qual envolve múltiplas dimensões. Sabemos que os projetos idealizados nem sempre coincidem com as experiências formativas vivenciadas, mas são um indicador das intenções educacionais. Dessa forma, entendemos que é possível problematizar a simplificação do conhecimento nos arranjos curriculares e nos modos de produção cultural intencionados na organização dos componentes curriculares que integram os currículos, pois fornecem pistas sobre o processo formativo e o perfil profissional dos cursos (CORNU, 2012).

Contretas (2012) destaca que o conceito de currículo envolve muitas dimensões e dilemas, “desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta de organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem” (p.14), desempenhando dupla função: organizadora e unificadora, e, paradoxalmente, fragmentadora, uma vez que, na sua organização, são selecionados e delimitados seus componentes e conteúdos disciplinares.

Luiz Carlos de Freitas (2018), crítico da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), afirma que a política educacional do MEC, no atual governo, tem o objetivo de vivificar tanto o controle da aprendizagem dos estudantes, como dos professores e da própria comunidade escolar. Nesse processo, o que é válido para essa política é a geração dos chamados objetivos de aprendizagem, com o intuito de catalogar e intensificar os resultados.

Por isso, percebemos que os componentes curriculares e os conteúdos científicos escolares dos cursos de licenciatura estão organizados, em muitos casos, de forma disciplinar e fragmentada. Cada professor aborda os conteúdos de ensino de maneira isolada dos demais, pois, em função da especialização do conhecimento e dos processos formativos, cada profissional julga ter o controle sobre a sua área de atuação, de tal modo que as diferentes áreas estão separadas por barreiras, muitas vezes, intransponíveis (CONTRERAS, 2012).

1.4.3 INTERDISCIPLINARIDADE E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

O conceito de ecologia de saberes é central na proposta de Santos (2008) para construirmos um paradigma alternativo diante dos limites epistemológicos da ciência moderna. Tal conceito pretende ser o resgate dos saberes desperdiçados pelas formas de monoculturas hoje predominantes no modelo societal do ocidente. Para ele, vivemos sob a égide de uma racionalidade preguiçosa que produz um conjunto de ausências no modo de organizar e produzir a vida no mundo ocidental (NÓVOA, 2010).

Autores como Nóvoa (1992), Tardif (2014) e Gauthier et al. (2013) apontam que, por volta da década de 1980, as pesquisas na área de educação mantêm os professores ao centro dos interesses científicos e estudos acadêmicos. Essa guinada, dentre outros fatores, pode ser compreendida ante a demanda emergente, que, em tom de pressão, surge em meio ao movimento neoliberal globalizado e que passa a caminhar conjuntamente às peculiaridades seculares reprimidas que acompanhavam o ofício do professor devido à necessidade de um status profissional que pudesse proporcionar melhorias “da prática pedagógica e da qualidade da educação” (ANASTASIOU, 2016, p.24).

Essa razão indolente, em sua produção hegemônica, se manifesta em cinco modos de produzir as ausências, pois tudo que não se torna visível não faz mais parte da realidade e, portanto, passa, dentro desse modelo epistemológico, a não mais existir. São cinco as monoculturas, segundo André (2014): A monocultura do saber e do rigor: é baseada na ideia de que o “único saber rigoroso é o saber científico; portanto, outros conhecimentos não têm a validade nem o rigor do conhecimento científico” (p. 29). A ciência passa, dessa forma, a destruir outros conhecimentos produzindo a morte de conhecimentos alternativos. A sabedoria

popular torna-se invisível com toda sua riqueza e saberes da experiência, por exemplo. Em suma, é a arrogância da ciência inviabilizando o diálogo entre diferentes saberes; A monocultura do tempo linear: reproduz a ideia do progresso e do futuro se adotados os modelos e caminhos da história dos países ou povos que estão na frente em termos de desenvolvimento econômico, por exemplo. A concepção linear de história que resulta do domínio da Europa e hoje do hemisfério norte sobre os demais povos; A naturalização das diferenças: a razão preguiçosa busca ocultar as hierarquias produzidas socialmente através de uma explicação natural das diferenças (TARDIF, 2014).

1.4.4 OS MÉTODOS DE ENSINO COMO ELEMENTO ESPECÍFICO DA FORMAÇÃO E DA PROFISSÃO DOCENTE

Quando se busca uma melhor compreensão da profissão docente, mormente aquela voltada às etapas iniciais da escolarização, alguns equívocos pautados em estereótipos pairam no ar. No que se refere a isso, Nóvoa (2010), ao tentar esboçar um quadro de elementos que comporiam uma teoria específica da pedagogia, afirma que:

Uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias. Ao contrário de vários outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo. Confinado ao segredo da sala de aula, ele resiste à sua própria conceitualização e mal consegue se expressar. Na verdade, mesmo que o ensino já venha sendo realizado há séculos, é muito difícil definir os saberes envolvidos no exercício desse ofício, tamanha é a sua ignorância em relação a si mesmo. (NÓVOA, 2010, p. 20).

Os autores aprofundam a crítica ao pontuarem que essa indefinição quanto ao que caracteriza o ofício docente permite que se enseje a desconstrução de seu papel histórico e social específico ao se argumentar que, para ser professor, basta conhecer o conteúdo, ter talento, ter bom senso, seguir sua intuição, ter experiência e ter cultura. Ao se pesar a importância desses elementos para a configuração da prática pedagógica, nota-se que, amiúde, eles são considerados de maneira isolada e implicam num desprezo por aquilo que, a nosso ver – e concordando com Valdemarin (2010; 2014) –, é o que diferencia a profissão docente dos demais ofícios: os métodos de ensino. Como exemplo disso, não basta ter um excelente domínio de conteúdo se ele não vier acompanhado de uma capacidade técnica – e

aqui técnica não é sinônimo de instrumental, mas de um domínio de um saber específico – de fazer com que esse conteúdo possa ser ensinado e, conseqüentemente, aprendido (CONTRERAS, 2012).

Trinta anos após isso, a Lei 5.540/68 (da Reforma Universitária) estabeleceu que a formação de professores e especialistas em educação em nível superior “poderia continuar na Faculdade de Filosofia ou resultar de trabalhos distintos de institutos e faculdades”. Persistiu na legislação – e, certamente, nos currículos – a desvinculação entre o conteúdo específico e o conteúdo pedagógico na formação de professores. A situação foi agravada com a política de departamentalização imposta pela mesma lei:

na medida em que as disciplinas que compõem os conteúdos específicos e pedagógicos da docência foram distribuídas em vários departamentos, a questão da fragmentação na formação do professor ficou ainda mais intensificada (CORNU, 2012).

Destaca-se, ainda, que estaria aí a origem das dicotomias até hoje não superadas nas diretrizes para formação de professores: institutos de formação básica-faculdades de educação, bacharelado-licenciatura, universidade-institutos superiores de educação, licenciatura em pedagogia, licenciaturas em conteúdos específicos. Além disso, a despeito de vários instrumentos legais tentarem corrigir as distorções, é comum instituições formadoras de professores manterem o modelo implantado em 1939: curso de bacharelado em três anos para os conteúdos específicos e de licenciatura no último ano (chamado 3+1), com o que se acentua a dissociação entre conteúdos específicos e formação pedagógica (ANASTASIOU, 2016).

1.4.5 POSIÇÕES TEÓRICAS SOBRE CONHECIMENTO DISCIPLINAR E CONHECIMENTO PEDAGÓGICO

Na análise da formação de professores, a relação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico vem sendo tratada, mundialmente, a partir de distintas posições sobre saberes docentes. Para o objetivo desta dissertação, é importante destacar as contribuições dos canadenses Tardif e Gauthier (Saberes da Prática Docente), da brasileira Pimenta (Saberes Docentes), dos franceses Develay, Meirieu e Chevallard (Didáticas Disciplinares), dos espanhóis Ariza e Toscano (Saberes do Professor em sua Relação com as Dimensões da sua Prática)

e do norte-americano Shulman (Conceito de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo) (CORNU, 2012).

Para Tardif (2014), a prática dos docentes compõe-se de diferentes saberes, entre os quais são mantidas diferentes relações: saberes da formação profissional – ciências da educação e da ideologia pedagógica, ou seja, saberes pedagógicos; saberes disciplinares – correspondentes aos diversos campos do conhecimento; saberes curriculares – programas curriculares expressos em objetivos, conteúdos, métodos, ordenados pela instituição escolar; e saberes experienciais – saberes específicos desenvolvidos pelos professores na prática de sua profissão.

Ariza (2011, p. 24), concebendo o magistério como “um ofício feito de saberes”, formula sua visão de saberes necessários ao professor para responder a exigências específicas de situações concretas de ensino, os identificando em cinco tipos: saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes das ciências da educação; saberes da tradição pedagógica; e saberes da ação pedagógica.

Nóvoa (2009) critica a visão tradicional do ensino em que, primeiro, elege-se o conteúdo, em seguida, o compreende e, no final, se fazem os exercícios, dentro de uma visão linear. Ele propõe uma concepção de ensino-aprendizagem em que os conhecimentos sejam integrados no projeto do sujeito que aprende, o qual formará suas próprias representações do objeto de conhecimento. Propõe, também, a formulação de objetivos voltados para operações mentais a realizar (dedução, indução, dialética, criatividade).

É importante, então, que o professor traduza os “conteúdos de aprendizagem” em “procedimentos de aprendizagem”, isto é, em uma sequência de operações mentais, pois, conforme escreve, nenhum conteúdo existe fora do ato que permite pensá-lo, da mesma forma que nenhuma operação mental funciona no vazio, isolada de um conteúdo (DAMIS, 2012).

André (2014) põe a questão da relação entre o saber científico e o saber ensinado introduzindo o conceito de transposição didática que leva uma reorganização do saber visando sua compreensão pelo aluno. Ou seja, o trabalho que transforma um objeto de saber a ser ensinado em um objeto de ensino é denominado “transposição didática”, o que envolve a dimensão epistemológica do ensino.

1.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS SEUS DESDOBRAMENTOS

Os trabalhos de formação continuada desenvolvidos com professores têm importância significativa quando se objetiva a manutenção – em ambos os sentidos, de manter e aprimorar – do aprendizado desses profissionais sobre as práticas e desafios de seu ofício. A oferta de novos conhecimentos, conteúdos, práticas e abordagens possibilita a transformação tanto na postura dos professores, quanto na mentalidade, na medida em que se busca romper com paradigmas pré-estabelecidos pela sociedade.

Por se tratar de um espaço plural, a escola deve garantir que os diversos grupos que ali estão inseridos sejam recebidos de maneira igualitária, bem como deve-se buscar romper com todas as formas de exclusão vivenciadas fora do ambiente escolar (MACHADO, 2001). Dessa maneira, a temática da inclusão e diversidade é fundamental na formação de profissionais da área da educação, pois estão em contato direto e constante com esse público.

Cursos de formação continuada que buscam, além de apresentar novas metodologias e abordagens de trabalho, conscientizar os participantes acerca dos desafios sociais são ainda mais complexos e necessários. Segundo a pedagoga especialista em psicologia da educação Bernadete Gatti, para que as transformações sejam efetivamente garantidas nos cursos de formação e a mudança de comportamento seja alcançada, é preciso que as abordagens não visem apenas as mudanças cognitivas dos participantes, mas, também, incorporem as representações sociais e culturais dos mesmos, pois, assim, o conhecimento adquire sentido (GATTI, 2003).

Dessa maneira, é possível perceber as experiências individuais dos profissionais como uma via de mão dupla: podem acrescentar informações importantes na formação, no entanto, ao tratar-se de temáticas que comportam as minorias sociais, como gênero e sexualidade, os valores individuais podem dificultar o processo de transformação e aprendizagem. Todavia, considerar as narrativas e os elementos dos sujeitos é crucial na integração de vida e trabalho que garantem o sucesso da formação (GATTI, 2003).

A temática dos Direitos Humanos, de Gênero e de Diversidade são pautas presentes nas reivindicações sociais e o espaço escolar não pode – e nem deve – se isentar de discutir tais problemáticas. Uma educação de qualidade, por meio de

professores bem formados e capacitados para lidar com um público cada vez mais diversificado nas escolas e motivados a diminuir ao máximo os preconceitos presentes nesse espaço, fortalece as lutas sociais para a garantia de direitos desses grupos. Assim, o curso de formação continuada que objetiva a abordagem dessa temática surge como um instrumento de estratégia das instituições para a superação das exclusões presentes na sociedade.

A formação continuada trata-se de um “processo de desenvolvimento humano” e profissional. No caso dos profissionais da área da educação, as estruturas das relações que encontram são complexas devido ao fato de ser o primeiro espaço de socialização dos indivíduos. O choque de culturas, diferenças e valores deve ser mediado pelos profissionais, por isso, a formação deve buscar contribuir para a facilitação e melhoramento das práticas coletivas. (ALVARADO-PRADA et. al, 2010).

Todas as problemáticas apresentadas acima, tanto no que se refere aos desafios de inclusão dos grupos marginalizados socialmente como negros, comunidade LGBTQ+, grupos indígenas, quilombolas, mulheres, pessoas, quanto no tocante à importância da formação continuada de profissionais da educação para a promoção de uma sociedade sem preconceitos, fortalecem e argumentam a favor do trabalho realizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

A SECADI foi uma secretaria que atuou de maneira transversal ao Ministério da Educação (MEC), com o intuito de assegurar o acesso e a permanência de todos os estudantes na Educação Básica e Superior por meio do reconhecimento da pluralidade das pessoas que formam a sociedade brasileira. Dessa maneira, o órgão visou diminuir os índices de evasão escolar motivadas pelos preconceitos e pelas discriminações sofridas por determinados grupos, garantindo o direito à Educação a todos.

Com esse objetivo, a SECADI desenvolveu diferentes ações e Programas para efetivar as Diretrizes Curriculares Nacionais, normatizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) nos temas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos.

Uma das ações para alcançar os objetivos de acesso, tratamento e resultados igualitários na Educação Básica é o curso de Gênero e Diversidade na Escola (GDE). O programa surgiu em 2006 com um projeto pioneiro organizado pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em parceria com o MEC, o CLAM, o British Council, a SPM e a SEPPIR, que buscavam a promoção do conhecimento sobre valorização étnico racial, respeito às identidades de gênero para a erradicação do racismo, homofobia e das violências oriundas desses preconceitos dentro do ambiente escolar através da formação continuada. Com o crescimento do curso, ele passou a ser parte da Rede de Educação para o Desenvolvimento, um Programa do SECADI.

2 O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

2.1 PRIMEIROS PASSOS DO GDE

O curso de especialização Gênero e Diversidade na Escola se consolidou como política de governo direcionada para a formação de professores que atuavam na educação básica, de modo a fomentar uma educação que integre gênero, sexualidade e raça-etnia.

Tradicionalmente, a formação de professores em exercício no Brasil não tem incorporado a diversidade, tampouco contemplado o debate dos temas referente a gênero e sexualidade (CARRARA, 2017). Ao participarem desse curso de formação nas temáticas de gênero, relações étnico-raciais e orientação sexual, os/as profissionais tiveram acesso a instrumentos para refletir a respeito desses temas e incorporar em suas práticas pedagógicas ações que também levem a comunidade escolar a uma reflexão acerca da diversidade, como também constituir possibilidades para o enfrentamento da discriminação.

Além do que é determinado constitucionalmente, o Brasil é signatário de inúmeras declarações internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, da Declaração e do Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas (Durban, África do Sul, 8/9/2001) da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher – CEDAW, entre outras.

A concepção do projeto é da Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM/PR), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de

Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPP/PR) e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ). A metodologia, os conteúdos e o projeto político-pedagógico resultaram de uma construção coletiva dos parceiros envolvidos. No entanto, foi o CLAM quem coordenou a elaboração do material didático; selecionou as/os cursistas; treinou professores e indicou orientadores de temas.

O CLAM também foi responsável pela criação e difusão do Curso de Formação em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR). Direcionado a gestores governamentais e não-governamentais participantes na formulação e execução de políticas públicas, visando capacitá-los a executar políticas de promoção da igualdade de gênero e raça, o curso GPP-GeR foi resultado de uma articulação com diversos ministérios do Governo Federal e com a ONU Mulheres (entidade das Nações Unidas para a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres).

A UERJ, através do CLAM, executou o projeto piloto do GDE no ano de 2006 para 1200 educadores de seis municípios das cinco regiões brasileiras – Dourados (MS), Maringá (PR), Niterói e Nova Iguaçu (RJ), Porto Velho (RO) e Salvador (BA). Após a avaliação positiva desta experiência, o CLAM/IMS/UERJ realizou mais duas edições do curso, em 2009 e em 2010, disponibilizando respectivamente, 3000 e 1300 vagas para educadores/as do estado e dos municípios do Rio de Janeiro.

Posteriormente a essa experiência inicial, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)/MEC transforma e amplia as formas de realização do GDE, gerando a sua oferta pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)/MEC e em conjunto com as instituições públicas de ensino superior do país, abarcando também cursos em nível de especialização. De grosso modo, o relatório Gênero e diversidade na escola apresenta: avaliação de processos, resultados, impactos e projeções (2017) aponta que “o GDE foi ofertado por 38 universidades públicas estaduais e federais, atingindo mais de 40 mil profissionais da educação” (CARRARA et al., 2017, p. 15). As ofertas se constituíram em formato anual, se ampliaram no território nacional e foram garantidas na extensão do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e no governo da presidenta Dilma Rousseff.

Como modalidade de especialização, o GDE foi concebido como uma pós-graduação *latu sensu* direcionado a debater e problematizar as múltiplas questões que envolvem gênero e sexualidade, buscando atender a demanda pela capacitação de profissionais da educação. O curso também vem como uma proposta de sensibilização frente às violências de gênero e homofobia, além de enfatizar as discussões conceituais, utilizando estudos e pesquisas acadêmicas, dados sobre a produção das desigualdades brasileiras e uma proposta de reflexão aprofundada de como combatê-las.

Em suma, portanto, a especialização procura promover a discussão acerca dos processos políticos e sociais que alteram as diferenças, colocando-as em posições de desigualdades, visando contribuir para a transformação social por meio da promulgação de conhecimento científico, da capacitação profissional de docentes e da formação de pesquisadores.

Os cursistas obtiveram o certificado do curso no nível de especialização cursaram todos os módulos oferecidos no curso, totalizando no mínimo 180 horas. Foram feitas as adequações de carga-horária e de conteúdo necessários para atender aos requisitos legais da certificação em nível de especialização para cursistas portadores de diploma de nível superior. Desde 2008, o curso GDE foi oferecido por universidades públicas que participam da Rede de Educação para a Diversidade da Universidade Aberta do Brasil.

Ao que tange à atualidade da política governamental, considera-se destacar que a Secad participou como auxiliar na promoção do GDE e, em 2011, foi renomeada como Secadi, com destaque para a incorporação da Secretaria de Educação Especial. Em 2016, com o governo do presidente Michel Temer, a Secadi foi extinta, conforme pode ser conferido no portal da secretaria (BRASIL, 2017). O atual governo do presidente Jair Bolsonaro, em 2019, manteve a extinção, o que marca a ausência de prioridade, no campo das políticas educacionais brasileiras, para as temáticas dos direitos humanos, das relações étnico-raciais, das relações de gênero e sexualidade, e para o debate sobre a diversidade.

2.2 A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE E A EXPERIÊNCIA GDE PELO BRASIL

A Coordenação-Geral de Direitos Humanos (CGDH) é a unidade a quem compete pelo desenvolvimento e pelo fomento de políticas públicas direcionadas ao enfrentamento da violência e para a promoção dos direitos humanos na educação. Foi associada à Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania (DPEDHUC) da SECADI. Suas principais atividades, no vasto campo da educação e direitos, focam: as questões relacionadas aos direitos de crianças e adolescentes; as questões de gênero com o cerne na equidade de gênero, a promoção dos direitos das mulheres e o enfrentamento ao machismo e a todas as formas de violência contra as mulheres e aos direitos reprodutivos; as questões de diversidade sexual incluindo o fomento de políticas de inserção da população LGBTQ+ nos sistemas de ensino e de formação profissional, além do reconhecimento dos direitos desse público por meio da valorização e da visibilidade da diversidade sexual no ambiente escolar (CARRARA, 2010).

Assumindo a formação docente como agente fundamental para o enfrentamento à violência e para a promoção de uma cultura de respeito e enaltecimento da diversidade a partir do ambiente escolar, o Ministério da Educação desenvolveu ações e programas voltados à formação continuada de profissionais da educação básica.

Na perspectiva de conferir maior articulação entre os diversos programas, ações e projetos de formação de profissionais da educação desenvolvidos por seus diferentes órgãos, o Ministério da Educação implementou, em 2011, a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (RENAFORM).

Ademais das ações relacionadas à formação continuada de professores, entre 2011 e 2014, a Coordenação Geral de Direitos Humanos realizou também um inventário e a sistematização de materiais produzidos e oferecidos pelo MEC e instituições parceiras nas temáticas: gênero e sexualidade, educação em direitos humanos, direitos de crianças e adolescentes, e enfrentamento à violência no ambiente escolar.

Em seu total, 155 materiais pedagógicos foram mapeados, entre jogos (2), livros (127) e vídeos (26). Os materiais levantados foram desenvolvidos com financiamento, por meio de editais e resoluções, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e receberam apoio da SECADI/MEC para sua publicação, de acordo com o relatório oficial da RENAFORM (2017) .

É fundamental, ainda, reconhecer que os esforços combinados dos movimentos sociais, da academia e da gestão pública da época (governos Lula e Dilma), além de intervenções específicas nos poderes legislativo e judiciário, promoveram avanços importantes na última década, nas pautas da educação em direitos humanos, da promoção dos direitos de crianças e adolescentes, da promoção dos direitos das mulheres e da população LGBT, com o enfrentamento ao sexismo, ao machismo, à homofobia, à lesbofobia, à bifobia e à transfobia.

Em contrapartida, ainda mais urgente e necessário é reconhecer a organização de setores conservadores da sociedade, com grande representação parlamentar e com voz em diversos espaços do executivo e também do judiciário, que se colocam publicamente e com grande força política contra tais conquistas.

2.3 CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA NO ESTADO DO MATO GROSSO

A primeira experiência da Universidade Federal do Mato Grosso com o curso GDE ocorreu por meio da ação extensionista da Instituição. O Projeto de Extensão ocorreu no ano de 2010, no campus de Rondonópolis, e, posteriormente, foi ofertado em nível de aperfeiçoamento semipresencial (SALGADO, 2016). A SECADI proporcionou a oportunidade de expandir o curso, colocando-o na categoria de especialização. O objetivo do curso tratou de inserir as problemáticas que surgem nos temas sobre gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, diversidade e direitos humanos.

Buscou-se, a partir desses temas, propor um espaço de discussão e problematização com os profissionais da área da educação sobre os direitos sexuais dos jovens e crianças com o intuito de romper com os preconceitos e garantir a difusão de informações, na tentativa de minimizar os riscos que esse público corre devido à desinformação, além disso, objetivou-se capacitar esses profissionais para enfrentar e superar as práticas violentas, sejam elas sexistas,

racistas, homofóbicas ou transfóbicas, e produzir projetos pedagógicos e materiais didáticos para a difusão das experiências bem sucedidas e dos desafios superados na busca de expandir práticas pedagógicas mais humanizadas e inclusivas.

Por tratar-se de um curso à distância – na modalidade semipresencial –, as possibilidades de participação foram aumentadas, pois, dessa forma, foram excluídas as dificuldades geradas por deslocamentos ou outros fatores poderiam impedir a presença dos participantes. Com isso, é importante ressaltar que a característica à distância não interfere na qualidade da aprendizagem.

A abordagem metodológica à distância (EaD) proporciona àqueles interessados na formação a possibilidade de participar do curso, apesar das dificuldades de distância e/ou tempo (ROSINI, 2007). O ensino à distância começou a ser usado no começo do século XIX e, no Brasil, ganha mais espaço devido aos avanços das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) a partir da década de 1990. Para o setor educacional, a evolução da tecnologia favoreceu muito as pessoas e instituições, pois, a estratégia da Educação à Distância contribui para o acesso universal do direito da Educação, na medida em que supre as dificuldades do ensino presencial. A Educação à Distância é um direito garantido por lei, constando no artigo 80 da lei 9.394/96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

No caso específico da Universidade Federal do Mato Grosso, cursos à distância são oferecidos pela Instituição desde 1994, fazendo-a pioneira nessa abordagem. O curso de Pedagogia é ofertado por meio do Instituto de Educação e do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD) (SALGADO; TEIXEIRA JÚNIOR, 2016). O recurso utilizado pela especialização em GDE oferecido pelo campus de Rondonópolis conta com a ferramenta online utilizada pelos cursos à distância denominada Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA's). Trata-se de uma espécie de sala de aula online onde os estudantes têm acesso a recursos como *chats* para tutorias e onde acontecem as atividades a serem desenvolvidas.

O curso de especialização em Gênero e Diversidade na Escola oferecido pela Universidade Federal do Mato Grosso ocorreu em cinco cidades do Estado do Mato Grosso, sendo elas: Água Boa, Campo Verde, Guarantã do Norte, Primavera do Leste e Sorriso. A escolha desses polos foi em decorrência de uma exigência da CAPES – agência financiadora do curso – de que os polos atendidos pela Rede deveria ser fazer parte pela UAB (SALGADO; TEIXEIRA JR, 2016, p. 133).

O curso foi promovido pelo campus de Rondonópolis da Universidade Federal do Mato Grosso, no período de maio de 2014 a novembro de 2015, e teve o total de 250 vagas ofertadas nos cinco polos. A tabela a seguir mostra a quantidade de vagas disponíveis e estudantes matriculados por polo:

TABELA 1 - QUANTIDADE DE MATRICULADOS POR POLO

CIDADE PÓLO	VAGAS DISPONÍVEIS	NÚMERO DE MATRICULADOS
Água Boa	50	30
Campo Verde	50	60
Guarantã do Norte	50	50
Primavera do Leste	50	67
Sorriso	50	48

Fonte: Autoria própria.

Uma das maiores dificuldades encontradas ao longo do desenvolvimento do curso foi o alto índice de evasão dos cursistas matriculados (ver tabela 2). No intuito de diminuir o número de desistências e reprovações desencadeadas pelo excesso de faltas ou por notas insuficientes, pensou-se em uma estratégia denominada de “repercurso” (SALGADO, 2016/2017). Essa ferramenta de recuperação tornou-se disponível para os estudantes que se enquadravam nas seguintes situações:

- 1) àqueles que possuíam frequência nos encontros presenciais de cada módulo, no entanto, as notas finais das atividades à distância eram iguais ou superiores a 50;
- 2) àqueles que tinham suas ausências justificadas nos encontros presenciais, contudo, nas atividades à distância possuíam nota final igual ou superior a 50.

TABELA 2 - RELAÇÃO DE MÉDIA FREQUÊNCIA DOS CURSISTAS

CIDADE POLO	NÚMERO DE MATRÍCULAS	RELAÇÃO DE FREQUÊNCIA
-------------	----------------------	-----------------------

Água Boa	30	13
Campo Verde	60	25
Guarantã do Norte	50	17
Primavera do Leste	67	33
Sorriso	48	30

Fonte: Autoria própria.

A diferença entre os gêneros foi significativa nas matrículas do curso em todos os polos. No total, o público foi, em sua maioria, composto por pessoas do sexo feminino, como mostra a tabela a seguir:

TABELA 3 - QUANTIDADE DE INSCRITOS POR GÊNERO

Gênero	Porcentagem
Masculino	11,43%
Feminino	88,57%

Fonte: Autoria própria.

A importância da especialização em GDE foi significativa para a formação de professores e profissionais que atuam na Educação Básica das redes municipal e estadual. Segundo Raquel Gonçalves Salgado, coordenadora do GDE, e Waine Teixeira Junior, supervisor de tutoria do curso de especialização, o curso oferecido teve:

Relevante papel na oferta e no fomento de espaços de capacitação de profissionais da educação básica, na perspectiva da adoção e da implementação de práticas pedagógicas e currículos que contemplassem e respeitassem as diversidades no tocante às relações de gênero, às sexualidades e às relações étnico-raciais, circunscritas no cotidiano escolar. (SALGADO; TEIXEIRA JUNIOR, 2016, p. 127).

Os conteúdos teóricos utilizados para o desenvolvimento dos conteúdos do curso se relacionam na medida em que os autores tidos como referência discorrem

sobre a importância da pluralidade e da compreensão de cada indivíduo na sociedade. Os conteúdos que abordam a temática de gênero contam com a referência teórica da filósofa Judith Butler nas problematizações sobre as definições de gênero. É considerado o conceito da autora de “estilização do corpo”, que trata dos comportamentos definidos socialmente para homens e mulheres (BUTLER, 2015).

Sendo assim, o curso foi dividido em cinco módulos, cada um dividido em unidades. São eles: Módulo I Introdução – Unidades: Orientações e ambientação e Diversidade; Módulo II Gênero – Unidades: Gênero e conhecimento do mundo social, Movimentos sociais e Desigualdade de Gênero, Gênero no cotidiano escolar e Sexualidade: História, Diversidade e Discriminação; Módulo III Sexualidade e Orientação Sexual – Unidades: Sexualidade, Saúde e Direitos Reprodutivos, Sexualidade no cotidiano escolar e Raça, Racismo e Etnicidade: Interfaces com o Gênero e a Sexualidade; Módulo IV Relações Étnico-Raciais, Gênero e Desigualdades – Unidades: Desigualdade Racial e Gênero e Educação e Igualdade Étnico-Racial; Módulo V Avaliação – Unidades: Pesquisa I: Elaboração do Projeto.

O último módulo é reservado para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), principal recurso avaliativo do curso. Sendo assim, os professores utilizaram essa oportunidade para aliar a teoria aprendida no curso com a prática vivida pelos profissionais cursistas. Desse modo, os trabalhos deveriam desenvolver práticas e projetos pensando nos contextos onde os mesmos atuavam. Os temas escolhidos para o desenvolvimento dos trabalhos estão discriminados na tabela a seguir:

TABELA 4 - TEMAS ESCOLHIDOS PARA O TCC

TEMA	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
DIVERSIDADE	1	1%
GÊNERO E SEXUALIDADE	52	49%
VIOLÊNCIA DOMÉSTICA	2	2%
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	51	48%

Fonte: Autoria própria.

Ao final desse curso, 41% dos estudantes matriculados foram aprovados, 6% não chegaram a frequentar o curso, 15% desistiram ao longo do caminho e 23% foram reprovados por não atingirem as exigências necessárias para aprovação (SALGADO, TEIXEIRA JÚNIOR, 2016, p. 144).

2.3.1 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA EXPERIÊNCIA GDE

A importância dos cursos de formação continuada para o constante desenvolvimento dos profissionais, principalmente os que atuam na área da educação, é fundamental e inquestionável. A ferramenta dos cursos à distância facilita e possibilita as formações, além de garantir a qualidade do trabalho, resultando em profissionais melhores capacitados para enfrentar os desafios que encontram no cotidiano de seu ofício.

A temática de gênero e diversidade se torna substancial para profissionais que mantêm contato direto com indivíduos em processo de desenvolvimento, como é o caso da escola. As ações ali desenvolvidas têm forte impacto tanto na aprendizagem dos estudantes, como na formação de suas identidades como cidadãos. As realidades que esses grupos encontram nos espaços extraescolares está cada dia mais intolerante, devido a onda conservadora que se propaga no mundo todo, inclusive no Brasil. Tornar a escola um espaço de acolhimento e de debate é crucial para a transformação que a sociedade precisa para que se garanta os direitos democráticos de todo cidadão.

No que se refere à formação continua dos profissionais que já atuam no mercado de trabalho, ela possibilita que os mesmos tenham contato com aprendizados que anteriormente podem ter sido desconhecidos. Desse modo, as teorias aprendidas são colocadas, na maioria dos casos, na prática quando os professores, professoras, gestores e gestoras assumem suas respectivas funções. No entanto, o oposto também acontece: o que não é aprendido, não é ensinado, por isso, os cursos de formação continuada são fundamentais para o progresso das instituições e dos profissionais.

No caso apresentado nesta pesquisa, a especialização em GDE, que ocorreu no Estado do Mato Grosso, em suas três modalidades – extensão, aperfeiçoamento e especialização –, formou cerca de 300 profissionais que, através dos conhecimentos adquiridos, podem transformar os lugares que atuam, promovendo

mudanças não só nos estudantes, mas nos professores e gestores das escolas públicas municipais e estaduais. Os impactos desses resultados são gigantescos quando pensamos na rede de contatos que uma pessoa pode afetar, expandindo boas práticas, informações e educação, e fazendo um novo grupo de aprendizes oriundos do curso de maneira indireta.

A busca por uma sociedade mais igualitária, que combata a violência e os preconceitos deve ser constante e por diferentes meios. A educação é uma dimensão fundamental para a transformação que tanto se espera na medida em que tem como objetivo formar cidadãos críticos sobre as situações políticas, econômicas e sociais que vive o meio em que estão inseridos. Dessa maneira, as questões de gênero, diversidade e relações étnico-raciais estão presentes no cotidiano de qualquer indivíduo e aprender a conviver com aquilo que se denomina diferente é fundamental para a vida em sociedade.

Não obstante, como se pode verificar através dos dados retirados dos relatórios e expostos nas seções anteriores, as experiências do GDE são extremamente variadas segundo o contexto em que ocorrem. Há muitos pontos comuns entre as diferentes experiências, sendo que fatores sociais, culturais, econômicos e políticos influenciaram curso e os possíveis desdobramentos na prática pedagógica dos cursistas.

Com metodologia à distância e pela maneira de tratar as temáticas de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais de forma articulada, o curso tem sido recebido, entre os profissionais da educação, como uma inovação significativa no campo da formação docente. Além disso, ainda que de forma limitada, o curso GDE veio suprir uma lacuna na formação de professores no país nos temas de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais. Pode-se considerar ainda que o curso, com sua metodologia e temáticas, teve a capacidade de propiciar mudanças de perspectiva por parte dos cursistas e impulsionou o compromisso com atividades de nos temas de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais nas universidades envolvidas.

Com base nos dados aqui apresentados, constata-se, portanto, que o curso semipresencial GDE gerou impactos múltiplos, que se desdobram em diferentes níveis: seja na subjetividade dos estudantes e na sua prática pedagógica; seja nas próprias universidades ofertantes do curso através da promoção de atividades de extensão e consolidação de grupos de pesquisa; seja no campo científico mais

amplo, do incentivo à produção acadêmica sobre o próprio curso e sua execução; seja, finalmente, no plano das políticas públicas, e no enfretamento de dimensões fundamentais do quadro de desigualdade social ainda vigente no país.

3 A ATUAL CONJUNTURA POLÍTICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE

Para assimilar todo processo sociopolítico conservador que percorremos até aqui, nos diversos campos sociais como educação, cultura, saúde e outros, é necessário fazer um resgate da nossa história política recente.

As novas direitas, onda conservadora, reacionarismo, neoconservadorismo são algumas expressões que tentam conceituar e dar sentido a um fenômeno que é indiscutível protagonista nos cenários nacional e internacional atuais, após seguidas vitórias dessas forças dentro do processo democrático (SAFATLE, 2018). A chegada no poder de Donald Trump e a ascensão do bolsonarismo integram as complexas dinâmicas dessas direitas.

Cabe destacar que a própria derrocada dos governos de esquerda e centro-esquerda na América Latina, na qual, durante os anos 2000, alguns países, tentaram instituir uma posição menos alinhada com a política externa dos Estados Unidos. Os governos à esquerda que dominaram a cena política sul-americana começaram a declinar nos anos 2010 pela corrupção e também como consequência de rupturas com o *status quo* social, econômico e cultural por meio de políticas inclusivas e de diversidade. Essas políticas engendraram reações regressivas, atingindo principalmente as classes médias. Logo, de acordo com Kurlantzick (2013), em análise do contexto mundial, as políticas de proteção social tendem a empoderar os mais pobres, gerando pressão e revolta das classes médias.

Ao que se refere, mais especificamente, ao quadro político brasileiro, é de suma importância destacar alguns acontecimentos que foram cruciais para a ascensão dos movimentos de direita no país: o mensalão, com as delações premiadas contra políticos e empresários; as manifestações de rua que começaram pelo aumento das tarifas do transporte coletivo e se transformou em um movimento de variadas pautas em 2013, 2015, 2016 e 2018; o impeachment de Dilma Rousseff; a intervenção federal no Rio de Janeiro com as Forças de Segurança; o assassinato

da vereadora Marielle Franco, do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL-RJ) e de seu motorista Anderson Gomes; a prisão de Lula; o locaute dos caminhoneiros que paralisou o país; a ameaça autoritária nas eleições de 2018; entre outros.

Esse histórico evidencia um mesmo processo social que, em um sentido, se desdobrou no movimento de perda de legitimidade do sistema político com a judicialização da política e a politização da justiça, e, no outro, o descompasso entre esse sistema e a sociedade. Dois sentidos ortogonais do mesmo processo, a qual a temporalidade é caracterizada pela percepção coletiva de insegurança, incertezas, imprevisibilidade, insubordinações, intensidade e inflexões políticas.

Após as mudanças na esfera política, com Bolsonaro eleito presidente do Brasil em 2018, a linha de discurso pautou-se mais fortemente dos costumes, articulando-se, de um lado, com uma base parlamentar evangélica e, por outro, com o eleitor evangélico, que sempre foi sensível às questões relativas ao corpo e aos comportamentos. Seu discurso foi contrário a praticamente todas as políticas públicas concernentes à sexualidade, gênero e reprodução das últimas décadas. É contra o aborto e as causas LGBTQ+, e combateu a chamada “ideologia de gênero”, maior espectro que assombra a população mais conservadora, gerando uma espécie de pânico moral.

Os movimentos contra a tal falaciosa “ideologia de gênero” surgiram a partir do medo da discussão sobre os papéis de gênero que aumentou com as ações de combate à homofobia e a violência de gênero nas escolas, que teve como primeiro enfrentamento os grupos religiosos conservadores. Ao aderi-lo às suas pautas, o Movimento Escola Sem Partido (MESP) passou a encabeçar a discussão e enquadrou-a nos termos de uma disputa entre escolarização e autoridade da família sobre os estudantes.

Segundo Garbagnoli, 2014, o termo “ideologia de gênero vai representar “uma invenção polêmica dos meios conservadores católicos que visa caricaturizar e, assim, deslegitimar um campo de estudos” (Garbagnoli, 2014, p. 149). Não somente os estudos sobre gênero como também o questionamento dos papéis sexuais, aparece como uma ameaça a escola e coloca em risco a família, de acordo com os inimigos da “ideologia de gênero”

Nesse sentido, para Luiz Felipe Miguel (2016), os alvos prioritários foram o plano nacional de educação, aprovado em 2014 depois de longa tramitação, e os planos de educação votados em 2015 nas assembleias legislativas estaduais e nas

câmaras municipais. Tais planos devem reger o ensino por um prazo de dez anos. Na Câmara dos Deputados, emergiu nas audiências e debates sobre o Projeto de Lei o fenômeno da “ideologia de gênero”, com eufóricas manifestações pró e contra, até sua sanção presidencial em 25 de junho de 2014, com flexão de gênero, porém sem especificação de formas de discriminação (BRASIL, 2014).

Com isso, a reação das esferas conservadoras com o alicerce do MESP empreitou a defesa de uma educação “neutra”, mas com interferência direta da família sobre a escola. A pauta emergente é impedir que os docentes propaguem, em sala de aula, qualquer conteúdo que seja contrário aos valores prezados pelos pais (MIGUEL, 2016).

Posto isso, o estado político aplicado ao campo da educação dentro da construção da diversidade, por si só, já é um tema polêmico. É importante destacar que os planos de educação dos estados e municípios brasileiros formam um conjunto de estratégias que visam a articulação de políticas públicas educacionais, conforme demandas específicas de cada região. Para a formulação ou adequação desses planos educacionais, usa-se como referência o Plano Nacional de Educação (PNE), pois esse constitui-se como matéria-base. Nesse sentido, o PNE reúne diretrizes e metas para a educação brasileira, com a expectativa de serem alcançadas no decorrer da década de 2014 a 2024.

A mudança no eixo da redução das desigualdades desencadeou o início de uma polêmica que durou meses. Nesse cenário e como um efeito dominó, no final do primeiro semestre de 2015, data limite para formulações/adequações dos demais planos, assistiu-se pela mídia à retirada maciça, em diversos planos estaduais e municipais de educação, de questões relativas a gênero e sexualidade, reacendendo o debate sobre a inclusão dessas questões em plenários de câmaras municipais e assembleias legislativas do Brasil (FURLANI, 2016).

Ainda nesse cenário, emergiu de forma muito expressiva o discurso de “ideologia de gênero” na educação, como o emblema dos grupos contrários aos temas gênero e orientação sexual nos documentos das políticas de educação em elaboração no país (VIANNA; UNBEHAUM, 2004). Tal discurso tem um tom fortemente acusador nas diferentes maneiras como é empregado para afirmar que se trata de um tema que difere contra a “ordem natural” dos corpos e, assim sendo, perigoso para estar nos currículos escolares.

Além disso, o cunho heteronormativo em que se pauta a campanha contra a temática de gênero e orientação sexual é propagado pela manipulação do discurso “ideologia de gênero”, que representa uma tática político-discursiva dos grupos conservadores no Brasil aliados com o atual governo. A ardilosa neutralidade dos propagadores de tal discurso está enredada, principalmente, em uma moral religiosa cristã e laica, haja vista que as contradições da realidade brasileira para com as questões de gênero não tiveram atenção no mesmo nível de importância em que se polemizou o discurso “ideologia de gênero”.

Foucault (1970; 1999) pontua que o discurso é elaborado e concomitante controlado, selecionado, organizado e redistribuído por mecanismos de exclusão. A exclusão que a manipulação do discurso “ideologia de gênero” utiliza é a do princípio da interdição, ao se posicionar contra o tema de gênero e orientação sexual na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da política de educação no Brasil. Por esse viés, é preciso, ainda, ponderar se não seria esse discurso uma forma de violência e como ela está sendo institucionalizada, uma vez que a escola é o principal lócus desse processo de interdição.

Com esse efeito, o desenvolvimento de um plano-base para a educação expressa a intenção de articular formas de colaboração do sistema de ensino brasileiro. Tal iniciativa busca promover melhorias na educação e empreender, para isso, uma atualização e reformulação das políticas públicas na área. Nesse sentido, segundo o Ministério da Educação (MEC):

Elaborar um plano de educação no Brasil, hoje, implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no País. Portanto, as metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. A elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias. (BRASIL, 2014b, p. 9, grifos nossos).

O projeto de lei 867/2015, intitulado “Escola Sem Partido”, elaborado pelo Deputado Izalci (PSDB/DF), é constituído por 9 artigos, 17 incisos e 5 parágrafos. Os artigos tratam do que dispõe o projeto de lei, dos princípios da educação nacional segundo os idealizadores do projeto, sobre a proibição da prática de

doutrinação política e ideológica, sobre a função do professor, direitos dos educandos no ato da matrícula escolar, limites éticos e jurídicos da atividade docente, criação de canal de comunicação nas secretarias de educação para reclamações, sobre a aplicação do que se encontra disposto na lei e sobre sua data de publicação.

Para efeito de nossa análise, consideraremos o que se encontra escrito no PL 867/2015, nos artigos 2º e 4º, que citamos a seguir:

Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios: I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico; III - liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência; IV - liberdade de crença; V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado; VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença; VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Art. 4º. No exercício de suas funções, o professor: I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária; II - não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas; III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; IV - ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito; V - respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções; VI - não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

No entanto, com o precedente de supressões sofridas pelo texto do PNE, no que se refere ao enfoque da “redução das desigualdades e valorização da diversidade”, excluindo-se do texto as questões de gênero e sexualidade, viu-se repetir como um efeito dominó, no final do primeiro semestre de 2015, a retirada maciça de questões relativas a gênero e sexualidade de diversos planos estaduais e municipais de educação.

Paulo Freire foi um dos grandes críticos da educação nacional. Em suas obras, vemos a preocupação com o desenvolvimento de uma educação

emancipadora, que se contraporía ao que Freire denominou de educação bancária. A concepção bancária da educação, de acordo com o pensamento freireano, reflete a estrutura da sociedade opressora e se caracteriza pela sua antialogicidade.

Por esse motivo, os sujeitos, nessa visão de educação, são considerados seres de ajustamento, de adaptação. A prática bancária não reconhece a condição de sujeitos históricos dos educandos e anula sua capacidade criadora, inviabilizando, assim, qualquer possibilidade de uma prática educativa que desenvolva a criticidade e a autenticidade humana (FURLANI, 2016).

O PL867/2015 afirma a vulnerabilidade do educando sem que se tenha sido feita antes quaisquer justificativas que embasam essa ideia. Levam em consideração, os seus idealizadores, que o conhecimento é construído em sala de aula apenas e que a prática educativa, em um único modelo expositivo e bancário, seria necessária para fazê-lo.

Isso nos evidencia que essa PL não foi idealizada por especialistas em educação. Observamos um falso comprometimento com a consciência e a crença pela unilateralidade desse cuidado quando associado a questões de gênero e sexualidade, por exemplo, ao remeter e delegar os conteúdos de acordo com os valores morais de seus pais.

E isso nos remeteu às seguintes questões: sabendo que grande parte da sociedade atual ainda segue concepções preconceituosas e desrespeitosas para com as comunidades LGBTQ+ – respaldados em ideologias de suas religiões e vertentes filosóficas – como será debatido essa temática em relação às previstas e possíveis limitações colocadas pelos pais dos educandos? Impedindo-se o debate do pluralismo de ideias por meio da censura e já contradizendo o segundo e terceiro princípios do Art. 2º, respectivamente, “pluralismo de ideias no ambiente acadêmico” e “liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência”. Estará, o ensino, seguindo uma ditadura autoritária metodológica conservadora?

Podemos assumir duas posições com relação às desigualdades: tentarmos descrever as desigualdades, suas escalas e registros, seu crescimento e sua redução, o que supõe, para não ficarmos em generalidades, escolhermos uma dimensão particular, como o consumo, a educação, o trabalho; ou também analisarmos as desigualdades como conjunto de processos sociais, de mecanismos e experiências coletivas e individuais. No primeiro caso, corremos o risco de sermos

precisos e sem perspectivas, e, no segundo, de sermos vagos, mesmo tentando esclarecer certos aspectos da natureza das sociedades em que vivemos (FOUCAULT, 1999).

A partir de pressupostos racistas, ou seja, nos “deuses dos outros”, há a definição social de uma manifestação que, em uma concepção religiosa específica, é a própria encarnação do mal. É um direito que essas convicções sejam respeitadas em sua dimensão pessoal (a ação racista, ao contrário do pensamento, não possui dimensão pessoal, já que implica na subjugação e na interposição de prejuízos a terceiros e à sociedade). É direito acreditar que a única forma de família é a que é composta pelo matrimônio entre um homem e uma mulher, assim como é um direito comportar-se de acordo com suas convicções. Não é um direito, por outro lado, impor essa concepção à totalidade dos cidadãos que podem não admitir isso como uma verdade, porque esse é um critério que pertence à religião, e não à ética, embora, para um religioso, essas esferas possam se confundir.

Como afirmado, é impossível educar sem instruir. Assim, ao defender uma escola que promova o pensamento, não se está defendendo a não transmissão de conhecimentos. Significa, outrossim, defender que tal escolha é falsa e mentirosa. Transmitir conteúdos escolares é imprescindível, mas educar para o pensamento parece ser uma urgência, já que é a única possibilidade de se proteger da banalidade do mal, de construir um ambiente que não promova a intolerância e despertar, si mesmo e os outros, do estado de torpeza e sono da irreflexão, abortando, assim, opiniões vazias e irrefletidas que existem sob o domínio de uma verdade inquestionável (FOUCAULT, 1999).

O pensar – que se difere do conhecer – implica na capacidade de compreender e problematizar o significado e o sentido da experiência humana no mundo. O pensar, então, não se limita a conhecer fatos do mundo e da História, leis da física, procedimentos técnicos, gramaticais, matemáticos (ALARCÃO, 2013).

A família também educa e o faz de modo diferente que a escola, em métodos e objetivos. O que se aprende com ela, devido à alta carga afetiva, tem grande força persuasiva, que pode servir para a construção de princípios morais que acompanharão o indivíduo ao longo de sua vida, sobrevivendo e auxiliando nas mais variadas adversidades. Entretanto, pela mesma carga afetiva que possui, pode criar e cristalizar prejuízos – psicológicos e sociais – que dificultarão as relações desse indivíduo com os “outros”.

Posto isso, logo, é fundamental pensar a educação – no atual cenário político nacional – como uma arma base de transformação popular, plural e integrativa, que rompa com os currículos enrijecidos, com as pautas da elite e que não sirva e conserve jamais as ideologias do mercado.

3.1 O QUE OS DADOS OFICIAIS NOS MOSTRAM SOBRE A CONJUNTURA ATUAL?

Com o histórico apresentado no início deste capítulo, percebe-se o caráter raso, simplório e vexatório que tem sido o olhar da gestão pública e de parte de setores da sociedade para os debates e demandas da diversidade. Todavia, as populações pertencentes às minorias sociais, como mulheres, negros, indígenas, crianças e os LGBTQ+ são violentadas diariamente.

Nesse sentido, os dados do Mapa da Violência Contra a Mulher, coletados pela análise de notícias veiculadas pela mídia brasileira durante o ano de 2018, apontam para a persistência das agressões contra mulheres, de acordo com os números apresentados:

A cada 17 minutos uma mulher é agredida fisicamente no Brasil. De meia em meia hora alguém sofre violência psicológica ou moral. A cada 3 horas, alguém relata um caso de cárcere privado. No mesmo dia, oito casos de violência sexual são descobertos no país, e toda semana 33 mulheres são assassinadas por parceiros antigos ou atuais. O ataque é semanal para 75% das vítimas, situação que se repete por até cinco anos. (PERUGINI, 2018, p. 6)

Ainda conforme a pesquisa feita pelo Mapa da Violência Contra a Mulher (2018), apenas entre os meses de janeiro e novembro foram divulgados pela imprensa mais de 30 mil casos de estupro e mais de 15 mil casos de feminicídio, o que reflete a alarmante necessidade das discussões sobre gênero em nossa sociedade, que se reforça pela resistência encontrada pelos órgãos de Segurança Pública ao registrar tais ocorrências:

Dados do presente levantamento apontam que 15.925 mulheres foram assassinadas em situação de violência doméstica. Esses dados mostram uma diferença significativa quando comparados com as informações de órgãos de Segurança Pública. A imprensa noticia 3,8 vezes mais feminicídios do que o registro policial. Muito disso deve-se ao processo de determinação em cada esfera. Enquanto a imprensa faz uma categorização prévia, um registro de homicídio de mulheres em situação de violência doméstica, identificando o feminicídio em sua natureza fática; os órgãos de

segurança pública ainda possuem resistência em categorizar o mesmo crime como homicídio doloso praticado contra a mulher por “razões da condição de sexo feminino”. (Mapa da Violência Contra a Mulher, 2018, p. 55).

Por esse viés, torna-se evidente a importância dessas discussões sobre gênero no Brasil, haja vista a naturalização atribuída à violência contra a mulher nas mais diversas esferas e instituições sociais, inclusive nos próprios órgãos de segurança, o que leva a um crescente número de casos de agressão física, psicológica, ou moral, que, muitas vezes, sequer são registrados como crimes de gênero. Nesse sentido, é interessante citar o Atlas da Violência (2018), que apresenta estimativas importantes do feminicídio baseadas em dados da saúde. De acordo com a pesquisa, a taxa de assassinato de mulheres aumentou 6,4% na última década e, para enfatizar a importância do debate acerca da violência de gênero no Brasil, é interessante ressaltar que

[...] a mulher que se torna uma vítima fatal muitas vezes já foi vítima de uma série de outras violências de gênero, por exemplo: violência psicológica, patrimonial, física ou sexual. Ou seja, muitas mortes poderiam ser evitadas, impedindo o desfecho fatal, caso as mulheres tivessem tido opções concretas e apoio para conseguir sair de um ciclo de violência. (Atlas da Violência, 2018, p. 46).

Os dados contidos no Atlas da Violência apontam que foram denunciados mais de 49 mil casos de estupro nas delegacias brasileiras no ano de 2016, em contrapartida, os dados encontrados no Sistema Único de Saúde representam mais de 20 mil casos semelhantes. A explicação dada pelo IPEA para tal discrepância de informações consiste, novamente, na violência de gênero naturalizada em socialmente:

Certamente, as duas bases de informações possuem uma grande subnotificação e não dão conta da dimensão do problema, tendo em vista o tabu engendrado pela ideologia patriarcal, que faz com que as vítimas, em sua grande maioria, não reportem a qualquer autoridade o crime sofrido. Para colocar a questão sob uma perspectiva internacional, nos Estados Unidos, apenas 15% do total dos estupros são reportados à polícia. Caso a nossa taxa de subnotificação fosse igual à americana, ou, mais crível, girasse em torno de 90%, estaríamos falando de uma prevalência de estupro no Brasil entre 300 mil a 500 mil a cada ano. (Atlas da Violência, 2018, p. 56).

Diante dos números alarmantes, o IPEA, por meio do Atlas da Violência, apresenta dados importantes coletados por uma pesquisa realizada pela

Universidade Federal do Ceará em conjunto com o Instituto Maria da Penha e a Universidade de Toulouse. Tal trabalho, realizado em 2016, se baseou em entrevistas que foram realizadas com 11.141 mulheres com idades entre 15 e 49 anos e moradoras das capitais nordestinas. As estimativas apresentadas pela pesquisa revelam que 2,42% das mulheres foram vítimas de violência sexual no período que concerne aos 12 meses anteriores à entrevista, dessa forma, cabe salientar:

Supondo-se que a prevalência de violências sexuais no Brasil fosse igual à das capitais nordestinas, isso implicaria dizer que a cada ano cerca de 1,350 milhão de mulheres seriam acometidas por violência sexual no país. (Atlas da Violência, 2018, p. 58).

A apresentação dos números estimados pelas pesquisas supracitadas apenas corrobora com o crescente aumento dos casos de violência contra a mulher que vêm ocorrendo no Brasil, indicando a gravidade da situação, bem como a necessidade de pesquisas voltadas para essa problemática, visto que os índices apontam para uma situação alarmante.

Paralelamente ao crescimento da violência contra a mulher, cabe evidenciar o aumento relacionado aos números de agressões contra a população LGBTQ+, segundo pesquisa apontada no Mapa da Violência de Gênero:

Entre 2014 e 2017, o Sinan (Sistema de Informação de Agravos de Notificação) recebeu 12.112 registros de violência contra pessoas trans, cuja identidade de gênero foi classificada como transexual mulher, transexual homem ou travesti. Já em relação a pessoas cuja orientação sexual consta como homossexual ou bissexual e cuja identidade de gênero não foi identificada, foram 257.764 casos de violência no período. (Mapa da Violência de Gênero, 2017).

Cabe destacar que poucas são as políticas públicas de amparo à comunidade LGBTQ+, o que dificulta que ações concretas sejam tomadas a fim de combater a violência contra esse grupo. Além disso, é importante ressaltar que as subnotificações também se tornam um problema quando se trata da violência contra a população LGBTQ+, conforme apresenta o Ministério dos Direitos Humanos (2018). Isso se explica devido à vulnerabilidade social do grupo ao acessar o serviço e, quando acionado, a dificuldade de classificar corretamente os crimes ocorridos. Desse modo, faz-se necessária a pesquisa sobre sexualidade, haja vista que

Existe no Brasil um quadro secular de não reconhecimento de orientações sexuais e identidades de gênero minoritárias, mesmo violando a Constituição de 1988 e o seu compromisso com o pluralismo e a inclusão, para além dos compromissos internacionais assumidos nas áreas relacionadas aos Direitos Humanos. É importante destacar que a violência LGBTfóbica no Brasil não é uma causalidade. A carência de medidas legais específicas ao tema impossibilitam o acesso e garantia de direitos. (Violência LGBTfóbica no Brasil: dados da violência, 2018, p. 9).

Com esse cenário, torna-se evidente a importância do debate acerca da sexualidade em nosso contexto atual, ao passo que a falta de reconhecimento e compromisso com a população LGBTQ+ causa, cada vez mais, um aumento significativo nos crimes cometidos contra essa população. De acordo com o relatório divulgado pelo Grupo Gay da Bahia (2018) 420 pessoas morreram no ano de 2018 vítimas de lgbtfobia, sendo 320 homicídios e 100 suicídios, estima-se, segundo a pesquisa, que a cada 20 horas um LGBT é assassinado ou comete suicídio.

[...] o que confirma o Brasil como campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais. Segundo agências internacionais de direitos humanos, matam-se muitíssimo mais homossexuais e transexuais no Brasil do que nos 13 países do Oriente e África onde há pena de morte contra os LGBT.

Ainda de acordo com a pesquisa, os casos de suicídio que acometem essa população vêm aumentando cada vez mais. Em 2016, foram registrados 26 casos de suicídio, em 2017, houve um salto para 58 e, em 2018, o número chegou a 100. É evidente que a discriminação para com esse grupo minoritário leva a um crescimento do número de suicídios, dada a vulnerabilidade psíquica a que são submetidos os integrantes da população LGBTQ+.

4 PAULO FREIRE, PROCEDIMENTOS E BASES METODOLÓGICAS, RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Para introdução desta seção, vamos trilhar um caminho exploratório sobre como a teoria freiriana fundamenta política e eticamente este trabalho, sobre como o fundador da educação da autonomia e para a liberdade contribui teórico e metodologicamente para as reflexões sobre identidade de gênero e diversidade sexual na educação. Começamos, então, explorando sua história de vida em construção de teoria e de luta pela educação e pelas minorias sociais.

Paulo Freire (1921-1997), educador brasileiro, é reconhecido como fundador da pedagogia da libertação, de grande destaque e impacto internacional. Evidencia-se, destacadamente, o livro *Pedagogia do oprimido* (1968), escrito no período de exílio, em Santiago, no Chile, e publicado no Brasil somente em 1975, traduzido a partir de 1969 para mais de 15 idiomas. A pedagogia de Freire é a que faz da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que será consequência o seu comprometimento básico na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se cria e se transforma. A grande problemática está em como poderão, os oprimidos, que 'comportam' o opressor em si, participar da elaboração "como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação" (FREIRE, 1987, p. 32).

Freire envolveu e refletiu o seu tempo histórico, em particular o contexto brasileiro de fervor político da aliança dos movimentos operário-estudantil-camponês por mudanças de base, no início da década de 1960. Ainda nesse período, integrando o Movimento de Cultura Popular de Recife (PE), criou e ampliou, com a equipe de professores e estudantes universitários, uma proposta político-pedagógica de alfabetização de adultos, experimentada com 300 trabalhadores rurais, em Angicos (RN) (BEISIEGEL, 1982). O sucesso dessa prática, especialmente de uma educação que se baseava na prática da liberdade, proporcionou para, além da alfabetização, aplicar um modelo de educação em todos os níveis de ensino, conduzido pelo princípio da libertação humana na luta contra a

opressões impostas pela sociedade capitalista e pelo desenvolvimento de uma nova sociedade livre.

Tais apontamentos mostram que Freire (1987) orientou a educação popular, a fim de realizar um trabalho de mobilização política de camadas sociais marginalizadas, aliada a uma forte crítica social. Assim, começa, então, uma transformação do padrão do que se tinha como educação. O autor pernambucano refere-se a uma mudança de concepção e de discurso operado por movimentos que defendem a educação popular, mas imbricados de uma nova caracterização, com enquadramento teórico e filosófico centrado na relação entre conscientização e libertação, isto é, como um processo de desconstrução coletiva de "mitos" e julgamentos inautênticos que a sociedade produz sobre os conflitos cotidianos, com o propósito de potencializar as aspirações dos oprimidos.

Em decorrência disso, o que fundamentalmente foi a proposta de educação popular de Paulo Freire é a educação pautada a partir da voz do povo – enquanto luta política –, em que o questionamento e a denúncia desses problemas pelo próprio povo fossem o baluarte de sua mobilização e organização. A educação freiriana é direito de todas e todos, e é avistada como um processo, ao mesmo tempo, político e pedagógico de formação da consciência sobre sua realidade. Partindo do pressuposto freiriano, a educação deveria possibilitar ao povo conhecer o contexto histórico dos dilemas que diretamente o afetam e, munido de um repertório teórico, formular respostas políticas a partir de seus próprios questionamentos e vivência.

Tal modelo de educação é concebida por meio de se manter uma estrutura democrática na garantia de direitos para a diversidade populacional brasileira, alicerçada em uma democratização da cultura. Com essa posição, o autor afirma

Preocupados com a questão da democratização da cultura, dentro do quadro geral da democratização fundamental, tínhamos necessariamente de dar atenção especial aos déficits quantitativos e qualitativos de nossa educação. (FREIRE, 2007, p. 109).

Sendo assim, é preciso compreender o surgimento e crescimento do trabalho e a contribuição de Paulo Freire como resultantes de uma série de mobilizações em torno da questão educacional, porém, que, devido à sua preocupação com a politização do povo, extrapolavam as dimensões tradicionais da educação escolar

e, de fato, reivindicavam, em nome da cultura popular, um projeto próprio de organização dessas camadas sociais.

Outra contribuição significativa de Freire para educação é como ele articulou a participação dos sujeitos das sociedades como agentes de transformação social, em especial, o sujeito professor. Com isso, ele originou o que seria o ideal de um educador para real ônus do contexto brasileiro:

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem e comunica, a quem se comunica, a 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, 2011, p. 39).

Freire marca, aqui, alguns dos pontos centrais para o que ele acredita ser fundante para a educação no Brasil: humanidade e diálogo. Humanidade na medida em que os sujeitos estão em um mesmo território e são um povo que constitui a mesma natureza, história e cultura; e diálogo no sentido de uma verdadeira interação e comunicação, com compreensões autênticas e sensíveis. Assim, nesta pesquisa, o conceito freiriano de dialogicidade é imprescindível.

Em *Pedagogia do Oprimido*, ele inicia pela palavra o significado de diálogo. A palavra, segundo Freire (2005),

Nos revela como algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também seus elementos constitutivos. (p. 89).

Quando acontece a pronúncia da palavra, o mundo é transformado, haja vista que não existe palavra que não seja práxis, ou tenha origem da *práxis*. E ela é concebida as dimensões da ação e da reflexão, que estão presentes, sempre, na dialogicidade. Quando não existe um diálogo real, não há respeito nem amorosidade.

O diálogo é este encontro dos homens, imediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. (FREIRE, 2005, p. 91).

Isto é, o diálogo é extremamente necessário para a existência, e, graças a ele, existe o respeito e a disseminação da solidariedade. Relações horizontais se fazem possível apenas com a dialogicidade.

É nesse sentido que o diálogo desenvolve homens e mulheres a serem mais homens e mulheres, pois é sempre gerador de esperança. No que tange à educação, especialmente a que acontece sob os muros da escola, a opção pelo conteúdo programático deve dar-se no diálogo, na perspectiva freiriana, o qual se insere em todos os segmentos sociais, porém, devemos nos preparar para essa ação mediatizada entre todos os segmentos. Logo, o contexto social-político-econômico-cultural do educando deve ser considerado ao se pensar em traçar os conteúdos programáticos, não planejados para eles, mas sim, com eles.

Sendo assim, ancorada em relações dialógicas e horizontais, a educação se efetiva dotada de sentido, uma vez que cada sujeito da comunidade escolar é parte da *práxis* educativa e nela se constitui e se reconhece. Assim, constroem-se os temas geradores e componentes do conteúdo programático. Para Freire (2005):

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos Universo Temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores. (p. 101).

Portanto, o diálogo é uma ferramenta pedagógica por excelência, no entanto, o processo dialógico tem início antes da ação pedagógica e é nesse período anterior que ocorre a investigação temática e a busca dos conteúdos programáticos nos quais o diálogo se faz presente, integrando e interagindo com as vivências e experiências dos educandos fora da instituição escolar. Frisando, assim, a importância delas e sua presença no processo de educar.

4.1.1 FREIRE, EDUCAÇÃO E GÊNERO: UM CAMINHO POSSÍVEL

Na realidade social contemporânea, percebe-se a urgência de discussões relacionadas às temáticas de orientação sexual e identidade de gênero, especialmente no contexto escolar. A necessidade mais latente em questão é a de desconstruir tabus e educar sujeitos para sua emancipação social.

É nesse lugar que aparece a indignação de acontecer uma intervenção educativa. Entretanto, é fundamental pensar a escola e as práticas pedagógicas a fim de promover a constituição autônoma dos sujeitos, independente de preconceitos, além de combater as desigualdades provocadas pelas relações de gênero. É nesse ponto que recorremos a Paulo Freire como possibilidade de repensar a educação e propor relações igualitárias na escola e na sociedade.

A concepção de uma educação progressista de Freire compõe a proposta de uma pedagogia da autonomia que dialoga com o recente debate dos direitos humanos, debates esses que intentam, por meio da educação, acabar com as violências de gênero e buscar a equidade de gênero. E, ao observar a perspectiva freireana de um educando, percebe-se que o autor apresenta o sujeito como agente de sua autoconstrução, aquele que empreende sua subjetividade intencionada como resistência contra as opressões.

Partindo disso, para Freire, os sujeitos estão em constante construção, sendo todos inacabados, conversando diretamente com as discussões pós-estruturalistas que rejeitam a visão essencialista e denotam a precariedade do sujeito que podem ser ponderado em paralelo com o pensamento freiriano.

Especificamente sobre o inacabamento e diversidade dos sujeitos, Freire (2011) defende que:

É nesse sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. (p. 59).

Sendo assim, ainda se tratando das relações de gênero, busca-se, para o diálogo com Freire, Butler (1998) sobre o sujeito e suas contingências, e Louro (1997) para abordar as relações de gênero na escola, de que maneira a educação trabalha com essa temática e pode contribuir para a sua melhoria.

Retornando para as concepções freireanas, ao formular sua pedagogia, Freire (2011) criticou o que ele intitulou como educação bancária, que está relacionada aos processos de transferências de conhecimento conteudistas sem reflexões críticas. Para o autor, uma educação precisa investir nos educandos como produtores da sua própria aprendizagem e como sujeitos, à maneira que atuam ativamente sobre si mesmo e sobre o mundo. Segundo o autor,

O suporte veio fazendo-se mundo e a vida, existência, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não espaço vazio a ser enchido por conteúdos. (FREIRE, 2011, p. 51).

Essa ideia de sujeito a qual Freire se refere é possível somente em uma educação progressista, na medida em que uma pedagogia da autonomia está apta para reconhecer a especificidade de cada sujeito e o conduzi-lo em sua autoconstrução.

Não obstante, é necessário, em conjunto, rejeitar uma concepção essencialista de sujeito. Butler (1998) também explora esse encaminhamento na medida em que afirma que o discurso que rodeia o sujeito pós-moderno o compreende como aquele que é atravessado pela formação de suas identidades, assumindo, assim, que nenhum sujeito é o seu próprio ponto de partida. Delineando em paralelo com Freire, essa discussão pode ser similar ao acesso à consciência de nosso inacabamento enquanto sujeitos.

Com isso, sabendo-se que a educação é meio para garantir cidadania aos inúmeros segmentos sociais, em especial, marcadores sociais marginalizados e oprimidos, é fundamental que a autonomia dos estudantes seja evocada no processo educativo e na sua autoconstrução de identidade. Por outro lado, é importante pontuar que, existindo como sujeito inacabado, a identidade não é configurada como algo estático, e sim, plural.

Por conseguinte, Freire (2011) destaca o aspecto fundamental do estado de consciência dos educadores quanto ao inacabamento, para que, assim, a ética prevaleça e aconteça o respeito à autonomia dos educandos e educandas. Essa noção de educação vai de encontro ao entendimento de como a escola deve receber e incluir as particularidades dos sujeitos, além de compreender suas subjetividades de modo autônomo, mesmo que não se enquadrem nos padrões de gênero e sexualidade ditados pela matriz heteronormativa.

Tais padrões de gênero, de acordo com Scott (1988), são mantidos nas relações de poder originadas sob as diferenças acometidas entre os sexos – relações que colocam o feminino em posição de submissão em relação ao masculino. Romper com esse paradigma é função da escola e atinge diretamente a emancipação do feminino através da redução das desigualdades de gênero na

sociedade. Para Freire (2011), esse rompimento é primordial para a criar sujeitos radicalmente éticos e, dessa forma, o autor discorre que:

O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. (p. 60).

Diante disso, compreende-se a relevância que o respeito à autonomia dos educandos tem para a prática docente. Essa prática coerente com o saber é caminho para a equalização das diferenças na escola. Reconhecendo, assim, que esses sujeitos produzem subjetividades individuais e coletivas, e que precisam estar cientes com o respeito à diversidade.

Portanto, salienta-se que, mediante a produção de subjetividades autônomas e conscientes, é possível instaurar respeito para com a diversidade sexual e orientações de gêneros, como conjectura freireana que assegura a ética baseada na consciência do inacabamento do ser que possibilita cidadania aos sujeitos.

4.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O trabalho foi desenvolvido na cidade de Rondonópolis-MT e, para fins de um padrão amostral significativo, trabalhamos com dois (02) sujeitos, estudantes egressos do curso de Especialização em Gênero e Diversidade e professores na Escola. A convocação se deu por meio dos dados dos egressos que foram disponibilizados pela secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/ICHS) da Universidade Federal de Mato Grosso, que ficou responsável pelo curso após o seu encerramento.

Os sujeitos que aceitaram participar do trabalho declararam estar atuantes como professores na rede pública de educação da cidade. Ela, uma mulher cis, branca, de 35 anos de idade, está como docente na disciplina de história em uma escola do município e uma do estado. Ele, homem cis branco, 48 anos de idade está como coordenador pedagógico de uma escola estadual, graduado em licenciatura plena em matemática.

4.2.1 METODOLOGIA

No sentido de se propor a compreender, a partir do diálogo igualitário, o processo de construção das concepções sobre gênero e sexualidade dos egressos do GDE, essa pesquisa se conduz a partir da metodologia de investigação comunicativa.

A metodologia de investigação comunicativa fundamenta-se teoricamente a partir da Teoria da Ação Comunicativa, de Habermas, e também do conceito de dialogicidade, de Freire. Nela, encontram-se elementos essenciais para o entendimento de fenômenos sociais, partindo da interação horizontal e do diálogo igualitário entre os sujeitos. É uma metodologia que exige essa interação horizontal, propondo um modelo específico de diálogo, logo, os processos interativos podem ser concebidos como um entendimento verdadeiro, que é ordenado por demandas de validade (FLECHA, 2006). Dessa maneira, ocorre uma experiência comunicativa entre pesquisadora e sujeito de pesquisa no processo de investigação (MELO, 2006).

Exposto isso, é necessário elucidar os princípios metodológicos que orientam a metodologia de comunicação investigativa. Essa metodologia agrega os aportes de orientações objetivistas e construtivistas da educação, todavia, privilegia os processos de reflexão crítica, autorreflexão e intersubjetividade. O sentido, contudo, é produzido através da comunicação interativa, que conduz aos acordos entre os sujeitos. As sínteses, as análises e os resultados atingidos pela pesquisa são o produto da colaboração dos pesquisadores com os agentes sociais, em vez de um diálogo sobre eles.

Dessa forma, segundo Aubert et al. (2016, p. 137), a aprendizagem dialógica

é produzida em diálogos igualitários, em interações nas quais é reconhecida a inteligência cultural em todas as pessoas e que são direcionadas à transformação dos níveis prévios de conhecimento e do contexto sociocultural, de modo que seja possível avançar ao sucesso de todos e todas. A aprendizagem dialógica é produzida em interações que aumentam a aprendizagem instrumental, favorecem a criação de sentido pessoal e social, estão orientadas por princípios solidários e nas quais a igualdade e a diferença são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores.

E é no cerne da aprendizagem dialógica que estão localizados os sete princípios metodológicos, sendo eles: diálogo igualitário, inteligência cultural,

transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças.

O diálogo igualitário, como oferecido pela metodologia de investigação comunicativa, exige uma postura crítica ante a construção do conhecimento e a transmissão das informações no sentido de estabelecer a reflexão e a autorreflexão dos sujeitos como atores sociais. E, nessa perspectiva, compreender os sujeitos como atores sociais é um aspecto fundante para a metodologia e para essa pesquisa.

Un segundo aspecto a remarcar es que la utilización de una metodología que considera las personas como actores capaces de elaborar interpretaciones reflexivas y de crear conocimiento, supone una alternativa de investigación social que no corre el peligro de instrumentalizar a las personas, ignorando que son sujetos que interpretan sus vidas. Este punto tiene una especial relevancia para superar todas aquellas teorías que se sustentan en la incapacidad y en los déficits de las personas. (FLECHA, 1997, p. 16).⁴

Dessa maneira, assimila-se que o diálogo é um meio de fortalecimento de sentidos e significados. Ou seja, quando há diálogo, ele liga em vez de separar, reúne ao invés de dividir. Logo, o diálogo não é uma ferramenta que leva à defesa e à manutenção de posições, como acontece nos debates, contudo, ao contrário: sua prática está voltada para estabelecer e fortalecer vínculos. Para a investigação, é fundamental, de acordo com Flecha (1997):

Un diálogo igualitario no valora las posiciones de poder entre personas que participan en él, sino que prima la fuerza del mejor argumento. En cambio, no considera distorsionante que haya pluralidad de opiniones, incluso que surjan opiniones contradictorias entre si. Un diálogo igualitario (en que se basamos nuestra metodología) admite y respeta todas las opiniones favoreciendo la interaccion comunicativa entre la pluralidad de ideas para que se produzcan situaciones de consenso. No obstante, no precisa llegar siempre a un consenso. (p. 23).⁵

⁴ Um segundo aspecto a ser destacado é que o uso de uma metodologia que considere as pessoas como atores capazes de elaborar interpretações reflexivas e gerar conhecimento, supõe uma alternativa de investigação social que não corre o risco de instrumentalizar as pessoas, ignorando que são sujeitos que eles interpretam suas vidas. Este ponto é especialmente relevante para superar todas as teorias baseadas na incapacidade e nos déficits das pessoas. (FLECHA, 1997, p. 16, tradução nossa).

⁵ Um diálogo igualitário não valoriza as posições de poder entre as pessoas que participam dele, mas a força do melhor argumento prevalece. Por outro lado, ele não considera distorcido que haja uma pluralidade de opiniões, mesmo que opiniões conflitantes surjam entre elas. Um diálogo igualitário (no qual nossa metodologia se baseia) admite e respeita todas as opiniões, favorecendo

Baseando-se no diálogo igualitário, admitimos que, por meio dele, podemos chegar a consensos e estabelecer acordos. Mais que isso, com ele chega-se a um entendimento claro e efetivo.

Nesse contexto, para a quebra da relação de poder pré-existente nos processos comunicativos, definidos pela dicotomia saber-poder, Flecha (1997) apresenta o conceito de inteligência cultural:

A través de la inteligencia cultural todas las personas pueden participar en el diálogo en igualdad de condiciones. Partimos de la premisa que todas las personas tienen inteligencia cultural, las diferencias en los distintos contextos en los desarrollan las capacidades. (p. 25).⁶

Um ponto sobre a inteligência cultural que nos é importante pontuar é que ela não entra em choque e nem contradiz a inteligência acadêmica. Pelo contrário, ela engloba conhecimentos de dimensões instrumentais, no entanto, não se restringe a eles, na medida em que não se baseiam no diálogo e podem ser manter relações de poder.

Em complemento a isso, tem-se como fundante o princípio da transformação como parte do processo de aprendizagem da pesquisa. Segundo Freire (1997), os sujeitos são transformadores e não adaptáveis. No sentido de que essa transformação é concebida por intermédio de um processo dialógico igualitário entre pessoas que se propõem a mudar uma circunstância de desigualdade. Portanto, a ação transformadora da aprendizagem é a que transforma as dificuldades em possibilidades, enquanto a adaptação às dificuldades as reproduz e aumenta, reduzindo significativamente as possibilidades de atingir o máximo potencial de aprendizagem.

Além disso, parte dessa transformação é ofertada por uma dimensão instrumental do trabalho, uma vez que a superação de desigualdades requer atenção na instrumentalidade, de modo a garantir não só a igualdade de oportunidade, mas também a igualdade de resultados. Assim, relacionada à

a interação comunicativa entre a pluralidade de idéias para que ocorram situações de consenso. No entanto, nem sempre é necessário chegar a um consenso. (FLECHA, 1997, p. 23, tradução nossa).

⁶ Através da inteligência cultural, todos podem participar do diálogo em termos iguais. Partimos da premissa de que todas as pessoas têm inteligência cultural, as diferenças nos diferentes contextos em que as capacidades se desenvolvem. (FLECHA, 1997, p. 25, tradução nossa).

dimensão instrumental, a criação de sentido é exercida como um princípio motivador, no sentido de incorporar as diferenças culturais e linguísticas. E as emoções, os valores e sentimentos ficam assegurados pelo princípio da solidariedade, na medida em que exercita a cooperação e o consenso.

Por fim, apresenta-se o princípio da igualdade de diferenças, central para este estudo, na perspectiva de considerar as diferenças partindo na igualdade, ou seja, constitui uma igualdade real, na qual todas as pessoas têm o mesmo direito a ser e viver de forma diferente e, ao mesmo tempo, serem tratadas com o mesmo respeito e dignidade. A igualdade de diferenças comporta tanto igualdade de diferenças, quanto igualdade de resultados (AUBERT, FLECHA, GARCÍA, RACIONERO, 2008).

Dessa forma, a coleta/construção das percepções dos sujeitos se deu por meio do modelo dialógico. O modelo dialógico envolve toda a comunidade em um diálogo para descobrir as causas e origens dos conflitos e, então, solucioná-los, antes de aparecerem (FLECHA; GARCIA, 2007). Assim, os sujeitos, em conjunto com a pesquisadora, construíram o conteúdo da pesquisa. A técnica investigativa utilizada nessa pesquisa é a entrevista em profundidade.

Para utilizarmos tal técnica é necessário estruturar questões-chave referidas ao mundo da vida dos sujeitos de pesquisa. As questões têm como objetivo central explorar, de modo livre e aberto, as experiências vividas pelos professores, desde sua formação básica, como estudantes, passando pela formação acadêmica, até o curso de especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE). E, nesse sentido, a última questão é sempre voltada para a reflexão da articulação de teoria e prática pós GDE.

Após os ciclos de entrevistas, os relatos são transcritos e é construída uma síntese dialógica. Ambos, pesquisador e sujeito revisam a síntese e esboçam um documento final com conteúdo consensual abordando tudo que eles julgaram ser pertinentes enquanto dados para a pesquisa. Nesse processo, pesquisadora e sujeito se implicam com o entendimento da temática apurada:

Pensamos que um processo desta natureza não é apenas um momento de conversação em que uma pessoa – o entrevistador – consegue alguma coisa de outra – o entrevistado -, senão que se produz uma relação na qual ambos chegam a se comprometer com um problema que se quer conhecer e que produz um efeito nos dois implicados. (CREA, 2004, p. 76).

Percebe-se, portanto, que a metodologia de investigação comunicativa permite uma compreensão detalhada do mundo, da vida e das interpretações realizadas durante o processo da pesquisa, por meio de uma relação dialógica, que garante uma compreensão consensual dos dados e da análise de pesquisa. Assim, de segundo Flecha e Gomez (2004), esse é um meio de construir um diálogo efetivo entre ciência e sociedade, que contemple tanto conhecer e refletir sobre as estruturas como agentes sociais, quanto proporcionar a possibilidade de transformações sociais pautadas em teorias científicas de cunho social.

Tendo em vista os objetivos traçados, essa metodologia se adequa facilmente às reflexões sobre gênero e sexualidade na educação. Ela consegue verificar quais os elementos foram excludores para a resistência da comunidade escolar em acolher e entender fenômenos sociais que perpassam a escola e a constitui. Por outro lado, identifica quais elementos são transformadores, contribuindo para a emancipação pessoal dos sujeitos e como que, com isso, eles se constroem agentes de mudança na escola.

4.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que diz respeito à análise dos dados, além de se constituir pela participação ativa dos sujeitos, há também a incorporação de uma categoria de análise que está presente nas pesquisas sob esta perspectiva: busca-se identificar, descrever e analisar os dados sob as dimensões excludoras, que dizem respeito aos obstáculos que impedem a concretização da igualdade social e dimensões transformadoras que estão relacionadas aos possíveis caminhos para a superação das barreiras referente ao objeto de estudo.

Nos primeiros encontros, os sujeitos participantes foram informados de todas as etapas da pesquisa, inclusive do processo de análise. Nesse processo, eles são convidados a construir, junto com a pesquisadora, a síntese dialógica e a seleção das categorias que incluirão cada dimensão de análise. É nesse sentido que o diálogo vai atuar como mecanismo de geração de conhecimento – na interação pesquisador e sujeito participante de pesquisa.

As dimensões excludoras são as barreiras que impedem uma prática ou benefício social, e as dimensões transformadoras são as contribuições para a superação das barreiras que impedem pessoas ou grupos a práticas de benefícios

sociais. Nesse sentido, Wieviorka e Flecha (2004, p. 47) ponderam que "a investigação identifica as barreiras e a maneira de superá-las, de forma que se possa garantir a utilidade social do estudo realizado".

Sendo assim, esta investigação percorreu o caminho de produção das sínteses e análise com os sujeitos, separadamente, levantando algumas categorias que compõem as dimensões exclusoras e transformadoras. Para Flecha e Gomez (2004), a identificação dessas dimensões é o primeiro passo para a concretização das ações superadoras, haja vista que a investigação busca formas de superar as desigualdades sociais.

No que diz respeito a essa pesquisa, as dimensões exclusoras são caracterizadas pelas dificuldades e obstáculos de avanço social, inclusão e acesso que os sujeitos participantes enfrentam ou enfrentaram ao longo da vida pessoal e acadêmica. E a dimensão transformadora apresenta o que contribui para a superação das barreiras de acesso aos espaços, para a superação as relações de opressão de gênero na escola e maior possibilidade de diálogos e relações saudáveis no ambiente escolar.

4.3.1 CATEGORIA NA DIMENSÃO EXCLUSORA: GÊNERO

Dessa forma, a categoria gênero vai ser primeira em destaque. Inicialmente, com a sujeito mulher, mãe e professora de história da rede pública e privada de ensino, com trinta e dois anos de idade, que se nomeou Frida para a pesquisa, o gênero é qualificado por elas, sujeito e pesquisadora, como uma dimensão exclusora.

Ambas identificaram a categoria na medida em que Frida, durante toda a infância, adolescência e vida adulta, faz interpretação reflexiva exclusora, por exemplo, como o fato de ser mulher a impediu e impede de realizar ações, conseguir emprego, ser ouvida e considerada em espaços sociais e outros modos de existência. Na síntese, ela refletiu sobre como essa categoria a marcou no passado:

No ensino médio, quando passou a trabalhar e estudar, as mulheres da cidade comentavam que era interesseira, que estava atrás dos homens casados. A rivalidade feminina era forte em Guiratinga, as mulheres eram sempre denominadas de putas e biscate, inclusive pelas próprias mulheres.

Tal reflexão vai ao encontro com o que Butler (2018) vai definir como marco regulatório do corpo. Para a autora, sexo e gênero são encaixados não somente dentro da norma, porém, são também uma prática regulatória dos corpos, ou seja, ditam controle sobre esse corpo, controle que produz discursos, que demarca, que diferencia e embute o que é masculino e feminino, homem e mulher.

Foi identificado, também, como tais práticas de controle sobre esse corpo de mulher, marcadores que acompanharam Frida ao longo da sua trajetória escolar/acadêmica:

Inúmeros assédios por parte dos professores desde a formação básica. Professores de diferentes disciplinas falavam sobre meu corpo e insinuavam melhorias de notas em troca de favores sexuais. Na universidade, o assédio não foi diferente. Os professores comentavam abertamente, na frente de toda a turma, sobre as roupas e o corpo, transparecendo sempre naturalidade, como se tais comentários fossem de cunho elogioso.

Para Haraway (2004), o gênero marca as mulheres ocidentais dentro de uma perspectiva de retificação, colocando-as em um local de mercadoria, objeto de desejo e, também, de apropriação na maternidade compulsória e nos serviços domésticos.

No tocante ao ambiente escolar, Louro evidencia que “a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (1997 p. 58), assim, a escola estabelece quais papéis sociais esses sujeitos vão ocupar – o menino da liderança e a menina a de subserviência.

Além disso, Louro (1997) evidencia que a escola contribui na produção da naturalização das diferenças de ocupação de espaços e na utilização de tempo e de papéis sociais de gênero, classe e raça. Essa contribuição marca a ponto de naturalizar desigualdades em detrimento das diferenças, dando significado de natureza para práticas que são majoritariamente culturais.

Nessa mesma perspectiva, o segundo sujeito, homem de quarenta e dois anos, professor de matemática e agora estando coordenador pedagógico de uma escola pública, também identificou com a pesquisadora que a categoria gênero, na infância e adolescência se apresentou como uma barreira na sua vida:

Morávamos no nortão do estado, a maioria dos trabalhos para os meninos eram braçais, mas eu queria mesmo era estudar. Meu pai só deixava fazer o dever da escola depois que eu chegava do mato, as vezes dava tempo, outras vezes não. Nós éramos muito pobres, eu tinha que trabalhar. Minhas duas irmãs mais novas se formaram no ensino médio antes de mim, mas eu consegui, atrasado, mas consegui.

Os dispositivos de controle sobre esse corpo masculino tentaram a determinar qual função era naturalmente dele na sociedade. Funções de homem, como provedor do lar, detentor de força, coragem e bravura, e, sendo totalmente inadequado às tarefas femininas, como ensinar

Na escola, quando eu ia ajudar algum colega, a professora me repreendia. Na época, eu achava que ela tinha medo da gente fazer bagunça, hoje eu sei que era só porque eu era menino.

Segundo Butler, o sujeito masculino é abstrato, pois este rejeita seu corpo projetando a corporificação na esfera do feminino, assim, o corpo seria efetivamente feminino:

Essa associação do corpo com o feminino funciona por relações mágicas de reciprocidade, mediante as quais o sexo feminino se torna restrito a seu corpo, e o corpo masculino, plenamente renegado, torna-se, paradoxalmente, o instrumento incorpóreo de uma liberdade ostensivamente radical. (BUTLER, 2015, p.35)

Aqui, percebe-se que Nino não vivia de maneira livre uma vez que sua performance de gênero também era regulada uma vez que ele tinha um corpo masculino e queria exercer funções sociais ditas femininas

A escola, nesse processo, determinou que as características que ele estava adotando não eram adequadas ao sexo/gênero que ele performou, como também marcou quais eram os comportamentos que se esperavam de meninos no espaço escolar. Segundo Lins, Machado e Escoura (2016), as instituições situam comportamentos femininos quando:

pensamos nos critérios usados para definir um 'bom aluno', temos sempre em mente as noções de capricho, atenção, determinação e obediência, adjetivos que normalmente relacionados aos estereótipos sociais de feminilidade. (p. 22).

E os comportamentos masculinos estão quase sempre associados à indisciplina e à rebeldia, que na escola configura aspectos fortemente basilares para a constituição da virilidade, tal como o

fracasso escolar que aparece como uma característica de virilidade: em alguns contextos, a insubordinação às regras escolares se torna uma maneira de muitos meninos constituírem sua identidade e se mostrarem publicamente como masculinos. (LINS, MACHADO, ESCOURA, 2016, p. 25).

É possível perceber que as instituições utilizam a disciplina cotidianamente como uma técnica de poder e fabricam sujeitos ‘adequados’. A escola e a família são as primeiras instituições a adotarem a disciplina como dispositivo de fabricação e controle. Além da disciplina, Louro (1997) afirma que a linguagem também se instaura como mecanismo de poder para a produção de sujeitos adequados, cada a qual ao que seu sexo/gênero corresponde:

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente — tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito “natura”. (p. 65).

Elementos excludores de gênero para Frida
<ul style="list-style-type: none"> • Não conseguir emprego na juventude • Ter a capacidade intelectual desconsiderada por professores que a assediavam • Ter o corpo fetichizado

QUADRO 1 – ELEMENTOS EXCLUSORES DE GÊNERO IDENTIFICADOS POR FRIDA ANTES DO GDE

Fonte: Autoria própria.

Elementos excludores de gênero para Nino
<ul style="list-style-type: none"> • Ser homem o impedir de desempenhar funções ditas femininas, na infância, como estudar; • Ter que performar uma masculinidade forte, com características exatas de “homem”

QUADRO 2 – ELEMENTOS EXCLUÍDOS DE GÊNERO IDENTIFICADOS POR NINO ANTES DO GDE

Fonte: Autoria própria.

4.3.2 CATEGORIA NA DIMENSÃO TRANSFORMADORA: EDUCAÇÃO FORMATIVA

Por outro lado, pós GDE, uma categoria que compõe a dimensão transformadora é a de educação formativa. Frida relata como o GDE, por exemplo, contribuiu para que fosse possível que ela identificasse, primeiramente, os assédios e as violências que ela sofria enquanto mulher. E, depois da identificação, ela conseguiu fazer intervenções se retirando das situações de opressão.

Precisei sair de um casamento com um ex professor, ingressar no GDE para compreender o quanto todo aquele assédio na escola e na universidade era violência, conseguir nomear isso foi um passo muito importante pra mim.

E é nesse sentido que Freire (2007), em *Educação como Prática da Liberdade*, afirma que o conhecimento é um processo que transmuta tanto aquilo que se conhece como também o conhecedor. Isto é, o conhecimento manifesta-se da relação dialógica e recíproca entre um trinômio formado pelo conhecimento (ele mesmo), o professor e o aluno. Lins, Machado e Escoura (2016) argumentam que o nomear é o princípio para saber e pensar, impulsionando, assim, passos para o que pode vir a ser a transformação.

Sobre isso, Frida ainda expõe:

Nas escolas que eu atuo hoje, faço questão de ajudar as meninas identificarem quando estão sendo assediadas, principalmente por homens mais velhos. Faço algumas dinâmicas e reflexões dentro mesmo na disciplina de história, destacando sempre a participação das mulheres na construção e mudança do mundo. Existe uma certa resistência da escola com isso, me chamam de feminista e tal, mas eu resisto, dentro do possível.

Nino, nome que nosso sujeito professor de matemática, mas atuando agora como coordenador pedagógico, escolheu, pontuou também que a educação formativa é uma categoria que enquadra a dimensão transformadora na sua formação profissional e humana:

Eu sempre fui um homem muito humilde e respeitoso. Por isso, passei parte da minha vida achando que não era preconceituoso. No curso de especialização eu descobri que sou. Sou, porque até hoje percebo meu incômodo na escola com algumas coisas que acontecem, meninos se agarrando, meninas de mãos dadas e afins. As disciplinas que trabalhavam gênero e sexualidade na escola traziam muito mais que os conceitos, nos ajudavam a visualizar os preconceitos e as como podíamos intervir nas situações. Hoje, mesmo ainda com todos os problemas, consigo garantir que eles sejam acolhidos e respeitados minimamente naquele espaço que é deles.

Observa-se, aqui, que a educação formativa, conceito dado pelos sujeitos da pesquisa, não só modificou a percepção deles sobre o mundo à sua volta, porém, também impulsionou novos comportamentos diante dos preconceitos e violências detectados por eles nos espaços. Para Freire (1995), a mudança faz parte da condição de sujeito inacabado no mundo e “refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanos no e com o mundo” (FREIRE, 1995, p. 21).

Num dado momento, Nino solicitou o destaque da ausência do debate sobre gênero na sua formação inicial. Graduado em licenciatura plena em matemática, em uma universidade estadual, estudou e debateu sobre o mundo dos números, sobre ensino, didática e até sobre políticas educacionais, todavia, foi somente no GDE que ele percebeu a existência e as implicações das performances de gênero na vida e na educação.

Como eu já disse anteriormente, eu nunca percebia, ao longo da minha vida, o que ser homem representava. Sabia que eu era forte fisicamente, que meus pais esperavam mais de mim e que eu tinha que me relacionar com mulheres. Isso era ser homem. No GDE eu entendi o que ser homem e o que masculinidade representa. Na faculdade, a maioria dos colegas eram homens, os professores eram homens e para mim era natural que homens gostassem mais de exatas do que as mulheres, parecia que tínhamos um dom natural para aquilo. Atuando na escola acontece de modo similar: a gente não estimula as meninas a estudarem exatas porque é difícil demais para elas, porque engenharia e afins são naturalmente para homens e porque é menos desafiador para o professor transgredir esses estereótipos de gênero.

Sobre tais questões, Frida, que se graduou em licenciatura em história, fez questão de pontuar:

Fiz a graduação entre os anos de 2005 a 2008 e o curso não era nem um pouco politizado como é atualmente. Não havia nas ementas sobre nenhuma questão de diversidade, em nenhuma disciplina da grade curricular do curso. Se aconteceu alguma discussão sobre isso, não me lembro, tinha só 17 anos e não prestava atenção nisso. Inclusive, alguns professores comentavam sobre o meu corpo e minhas roupas como se fossem uma forma de conseguir nota. Esses comentários, na época, não me incomodavam, hoje, eu percebo como eles eram problemáticos e como muitos professores, meus colegas de trabalho, fazem o mesmo tipo de comentários com as meninas. Teve também, uma colega de turma que estudou gênero em decorrência do seu TCC que era sobre prostituição. Depois do GDE eu percebi o quanto minha formação foi precária e o quanto a discussão de gênero e sexualidade é fundamental para o ensino de história.

A fala desses professores explicita as manifestações da chamada pedagogia cultural apontada por Louro (2009). De acordo com a autora, há uma assimilação sobre a concepção de sujeitos do gênero feminino ou masculino, aprende-se a ser heterossexuais, homossexuais ou bissexuais, a manifestar desejos por meio de comportamentos, em lugares, instituições e dispositivos tecnológicos/sociais como na família, na escola, através do cinema, da televisão, das revistas, da internet, através das pregações religiosas ou da pregação da mídia e ainda da medicina. Logo, um bocado de espaços e instâncias cultivam pedagogias culturais, exercitam pedagogias de gênero e sexualidade.

QUADRO 3 – ELEMENTOS TRANSFORMADORES DA EDUCAÇÃO FORMATIVA IDENTIFICADOS POR FRIDA DEPOIS DO GDE

Elementos transformadores de Educação Formativa para Frida
<ul style="list-style-type: none"> ● Por meio da educação identificar ações de assédio ● Identificar conflitos e problemáticas de gênero e sexualidade no seu ambiente de trabalho ● Elaborar estratégias para intervir quando tais problemas acontecem

Fonte: Autoria própria.

QUADRO 4 – ELEMENTOS TRANSFORMADORES DE EDUCAÇÃO FORMATIVA IDENTIFICADOS POR NINO DEPOIS DO GDE

Elementos transformadores de Educação Formativa para Nino
<ul style="list-style-type: none"> • Descobrir que as questões de gênero e sexualidade perpassa sua vida pessoal e profissional; • Perceber como sua formação inicial foi defasada em relação ao tema e que não contemplou tudo que ele iria enfrentar enquanto educador; • Identificar como as problemáticas de gênero e sexualidade acontecem na escola

Fonte: Autoria própria

4.3.3 CATEGORIA NA DIMENSÃO TRANSFORMADORA: CONSCIÊNCIA CRÍTICA

Aqui, introduz uma nova dimensão transformadora: a consciência crítica. Segundo Freire (2014) a consciência é reflexo do mundo que se conhece: é um exercício de adequação e é temporalizada. Os sujeitos são conscientes e, uma vez que conhece, inclina-se a comprometer com a própria realidade

Além disso, Nino afirma que é necessário que conste aqui o que ele ressignificou sobre as temáticas da diversidade no âmbito escolar pós GDE.

O GDE foi muito importante não só para minha mudança de percepção das coisas, mas também para eu pensar a modificação delas. Como coordenador pedagógico hoje eu identifico que tão importante quanto ouvir as inquietações de famílias e estudantes é afirmar que é dever da escola, dos nossos profissionais e de toda a comunidade escolar de promover um ambiente democrático que resguarde a liberdade e o pluralismo de concepções e que haja uma valorização profissional docente. Fica claro pra mim como a tomada de consciência foi importante nesse processo.

O destaque de Nino vai de encontro a Louro (2003), quando ela discute que a escola não apenas transmite conhecimentos, mas que ela também “produz sujeitos, identidades étnicas; de gênero; de classe”. É a partir disso que pode-se perceber a importância de se trabalhar sobre as relações de gênero na escola. Dessa forma a comunidade escolar pode refletir sobre essas relações que se estabelece em seu cotidiano, o que é fundamental para que se separe os preconceitos que permeiam o tema e se enriqueçam as práticas sócias dentro e fora da escola.

Nesse viés, quando Frida evidencia, no início da seção, que o GDE a possibilitou identificar os abusos e assédios que ela passou na escola, é essa

consciência que está se construindo. No momento em que ela consegue constatar que tais comportamentos repetem-se na escola, com suas alunas e que ela pode intervir, ocorre a produção de uma consciência crítica.

Desse modo, para Paulo Freire (2014), as mudanças ocorrem somente com um processo educativo de conscientização. E esse processo exige um trabalho de promoção e crítica. No entanto, algumas características são fundamentais para esse processo, como reconhecer que a realidade é mutável, substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade, é indagadora, investiga, força, choca, ama o diálogo, nutre-se dele entre outras. Na fala dos professores, é possível verificar algumas delas. O anseio pela mudança da realidade de sua comunidade escolar e o diálogo sensível com os alunos são exemplos dessas características.

A partir disso, percebe-se que existe uma potência significativa na educação como forma de emancipação e transformação popular. Em como, nos casos investigados, um curso de especialização recebeu, atingiu e modificou professores da rede pública que passaram por um processo de reflexão crítica sobre temáticas essenciais para a escola e produziram novos comportamentos por meio de uma análise diferente e atenciosa do seu contexto escolar, numa dimensão multiplicadora dessa formação que foi o GDE.

Assim, como reiteram Flecha, Puigvert e Redondo (2005), os processos democráticos necessitam de modo relevante a participação de agentes educativos transformadores numa dialética de otimismo pedagógico, aqui resgatando Freire (1995), para a elaboração e evolução de ações que previnam e que lutem contra violências de gênero.

Elementos transformadores de Consciência Crítica para Frida

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Compreender como as problemáticas de gênero e sexualidade são estruturantes e continuam agindo desde que ela era pequena até hoje • Aplicar o que aprendeu na especialização no seu contexto |
|---|

QUADRO 5 – ELEMENTOS TRANSFORMADORES DE CONSCIÊNCIA CRÍTICA POR FRIDA DEPOIS DO GDE

Fonte: Autoria própria.

Elementos transformadores de Consciência Crítica para Nino
--

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar métodos e estratégias de intervenção para lidar com os conflitos de gênero e sexualidade no seu ambiente de trabalho; |
|--|

- Utilizar do seu posto de coordenador para mediar e prevenir os conflitos e as violências na escola

QUADRO 6 – ELEMENTOS TRANSFORMADORES DE CONSCIÊNCIA CRÍTICA POR NINO DEPOIS DO GDE

Fonte: Autoria própria.

Partindo desses destaques e das discussões proporcionadas pelos sujeitos participantes e autores, pode-se assumir que, apesar das recorrentes dificuldades enfrentadas por professores, com a falta de apoio nas escolas e barreiras culturais, sociais e políticas para intervenção no contexto escolar, é possível afirmar que o GDE propiciou a disseminação de atividades nos mais variados contextos. Identificar, falar e intervir sobre determinados temas no espaço escolar ainda se configura como um tabu. Além disso, as mudanças relatadas pelos sujeitos extrapolam o âmbito pessoal e profissional, contemplando ações no seu entorno e na sua comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os dados apresentados, é possível identificar como as questões de gênero e sexualidade perpassam o contexto escolar e como as relações de poder, a partir dessas categorias, se sustentam e se mantêm na escola e no comportamento da comunidade. As análises construídas com os sujeitos-participantes também explicitaram como a formação continuada pode fazer grande diferença na prática docente, no sentido de dar uma atenção maior às temáticas da diversidade e, assim, o GDE foi fundamental como suporte para a formação em gênero e diversidade no Brasil.

Nota-se, desse modo, que uma educação que queira, hoje, ser uma educação de seu tempo precisa colocar-se de forma radical a pergunta pelo que significa a transformação social nesses tempos de mudanças em tantos segmentos da vida humana. É preciso entender que assim como a realidade é dinâmica e muda, também, a ideia que se faz da transformação social sofre mudanças.

Ao passo do que foi apresentando nessa pesquisa, fica marcado a urgência de se investir em formação docente para a diversidade, tanto inicial quanto continuada, com maior atenção também para os marcadores sociais também estruturantes de classe e étnicos raciais, que foram contemplados pelo conteúdo programáticos do GDE, mas que ainda apresenta obstáculos para a concepção do seu debate na sociedade.

Nessa pesquisa, por exemplo, os sujeitos participantes não apontaram questões de raça como problemáticas enfrentadas por eles na escola. Isso não significa que tais questões não existam no ambiente escolar, mas que, mesmo com toda dificuldade, os debates sobre gênero estão mais presentes nesses espaços do que os de raça. E que também, enquanto sujeitos brancos, os professores tendem a naturalizar os fenômenos raciais.

Desse modo, é imprescindível marcar o momento político que o nosso país está passando. Cortes de verbas nos setores essenciais como os de saúde, educação e segurança, censura nas artes, principalmente relacionados às temáticas LGBTQ+ e um movimento de difamação e escrutínio da escola e da ciência.

Mediante a esse cenário, portanto, a pesquisa se faz um mecanismo indispensável como forma de resistência a todas essas perseguições e ataques. Os

dados expostos pelos sujeitos demonstram como a educação pode ser transformadora na vida de uma população pobre, como o investimento em cursos de pós-graduação públicos pode formar profissionais qualificados, que serão agentes de mudança nas instituições sociais. No mais, fomentamos que, aliado ao supracitado, é essencial a retomada dos trabalhos de base com a população, de formação política popular, de inclusão dos movimentos sociais na universidade e participação da comunidade nas atividades acadêmicas de modo efetivo. Portanto, quem sabe teremos, para os próximos anos, uma resistência de luta contra a onda de opressão que se instaurou no nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 2, p. 85-97, 2011.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2013. BRASIL (MEC). Lei nº 9.394, 1996.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.

ARAÚJO, Maria de Fátima. **Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, 2005.

ARAÚJO, M. F. **Casamento e sexualidade**: a revisão dos mitos na perspectiva de gênero. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processos de Ensino na Universidade**. Joinville: Univille, 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A Produção Acadêmica sobre Formação Docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Autêntica, v. 1, n. 1, ago./dez. 2014.

_____. Tendências no Ensino de Didática no Brasil. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e Formação de Professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2013. p. 215-230.

ARIZA, Rafael Porlán; TOSCANO, José Martin. El Saber Práctico de los Profesores Especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do Ensino Superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Plano Editora, 2011. p. 61-75.

AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R.; RACIONERO, S. **Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información**. Barcelona: Hipatia, 2008.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 867/2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 02 jan. 2020.

BRASIL [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. **Comitê nacional de educação em direitos humanos**. Plano nacional de educação em direitos humanos: Brasília, 2006..

_____. **Ato Institucional nº 5**, 1968. FREIRE, P. Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

_____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016

_____. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. Trad. Fernanda Siqueira Miguens. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

_____. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 151-172.

CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 96-107, abr. 2005.

CARVALHO, A. M.; RODRIGUES, C. S.; MEDRADO, K. S. Oficinas em sexualidade humana com adolescentes. **Estudos de Psicologia**, v. 10, n. 3, p. 377-384, 2005.

CARRARA, Sérgio. **Curso de especialização em Gênero e Sexualidade**. CEPESC: Brasília, DF, 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Da Didática Fundamental ao Fundamental da Didática. In: ANDRÉ, Eliza Dalmazo Afonso; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales de (Org.). **Alternativas no Ensino de Didática**. Campinas: Papyrus, 2013. p. 71-95.

CENTRE ESPECIAL DE INVESTIGACIÓN EN TEORÍAS Y PRACTICAS SUPERADORAS DE DESIGUALDADES (CREA). **Habilidades Comunicativas y Desarrollo Social**. DGICYT, Dirección General de Investigación Científica y Técnica. Madrid, 1998.

CERQUEIRA, D. et al. **Atlas da Violência**. Rio de Janeiro: IPEA, 2018.

CREA. Participación e no participación en la formación de personas adultas em Catalunya, 2004.

CRENSCHAW, Kimberlé. Documento para encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudo Feminino**, Florianópolis, v. 10, n. 1, 2002.

COLLIN, Françoise. **Práxis de la difference**. Paris: Les Cahiers du Grief, 1992.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORNU, Laurence; VERGNIOUX, Alain. **La Didactique en Questions**. Paris: Hachette, Centre National de Documentation Pédagogique, 2012.

DAMIS, Olga Teixeira. Formação do Profissional de Educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lucia (Org.). **Formação de Professores: políticas e debates**. Campinas: Papyrus, 2012. p. 97-130.

FRANCO, María Amélia Santoro. Didática e Pedagogia: da teoria do ensino à teoria da formação. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010. P. 75-100.

FLECHA, Ramón; JESUS, Gómez. **Racismo: no gracias. Ni moderno, ni postmoderno.**, Barcelona: Colecion debate, 1995.

FLECHA, Ramón. Compartiendo palabras. In:_____. **El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo**. Barcelona: Paidós, 1997.

_____. **Metodología Comunicativa Crítica**. Barcelona: Paidós, 2006.

FLECHA, A.; PUIGVERT, L.; REDONDO, G. **Socialización preventiva de la violencia de género**. Feminismo, v. 6, p. 107–120, 2005.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal. 1999.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FREIRE, Paulo. "Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo". Estudos universitários, **Revista de cultura da Universidade do Recife**, Recife, nº 4, abr/jun 1963.

_____. **Educação e mudança**. Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: Editora Paz e terra, 2014.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática para liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olhos D'água, 1995.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da indignação - cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FURLANI, J. **Ideologia de gênero? Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha**. Versão Revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC, Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 2016. 9 p.

GARBAGNOLI, Sara. Le Vatican contre la dénaturalisation de l'ordre sexuel: structure et enjeux d'un discours institutionnel réactionnaire. **Synergies Italie**, n. 10, p. 145-67, 2014.

GATTI, Bernardete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de pesquisa**, n. 119, p. 191-204, 2003.

_____. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, n. 50, 2013.

GROSSI, M. P. (Org). **Movimentos sociais, educação e sexualidades**. Rio de Janeiro: Garamond. 2005.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, 1995. p. 7-41.

KAHHALE, E. M. P. Subsídios para reflexão sobre sexualidade na adolescência. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007

KURLANTZICK, Joshua. **Democracy in Retreat: The Revolt of the Middle Class and the Worldwide Decline of Representative Government**. New Haven: Yale University Press, 2013.

LEITE, Lucia Pereira; ARANHA, Maria Salete Fábio. Intervenção reflexiva: instrumento de formação continuada do educador especial. **Psic. Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 21, n. 2, ago. 2005. p. 207-215.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **DIFERENTES, NÃO DESIGUAIS: a questão de gênero na escola**. 1. ed. São Paulo: Reviravolta, 2016.

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

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LOURO, G. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/ Secad/Unesco, 2009. p. 85-93.

LUIZ, M. C.; BARCELLI, J. C.; CONTI, C. O curso de extensão Formação Continuada a Distância em Conselhos Escolares – UFSCar/MEC (Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares). In: Luiz, M. C. (Org.). **Conselho escolar: algumas concepções e proposta de ação**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 11-21.

MACHADO, Nilson José. **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

MARQUES, J. et al. **Mapa da Violência conta a Mulher**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2018.

MELO, Roseli Rodrigues de. **Metodologia de investigação comunicativa: contribuições para a pesquisa educacional na construção de uma escola com e para todas e todos**. 4. ed. Caxambu: Anped, 2006.

MICHAELS, E. et al. **Mortes Violentas de LGBTQ+ no Brasil: relatório 2018**. Rio de Janeiro: s.n., 2018.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, [s.l.], v. 7, n. 3, p. 590-621, set. 2016. doi: 10.12957/dep.2016.25163 | ISSN: 2179-8966.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conferência Nacional da Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, SEA, Comissão Organizadora da CONEB, 2008.

_____. Ministério da Saúde e Ministério da Educação. **Diretrizes para a Implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas**. Brasília, DF: Ministério da Saúde/MEC, 2005.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. **Marco teórico e referencial saúde sexual e saúde reprodutiva de adolescentes e jovens**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2007a. (Série B. Textos Básicos de Saúde)

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Área Técnica de Saúde do Adolescente e do Jovem**. Política nacional de atenção integral à saúde de adolescentes e jovens. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2007b.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. **Violências LGBTQfóbicas no Brasil: dados da violência**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto/Portugal: Porto Ed., 1995.

MOURA, Glória. **O direito a diferença**. 3. ed. Brasília, DF: MEC, 2005.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PIERUCCI, A. F. Ciladas da diferença. **Tempo Social**, v. 2, n. 2, p. 7-33, 1999.

PUIGVERT, Lúdia. **Las otras mujeres**. Barcelona: Hipatia Editorial. 2001. ISBN: 84-7976-021-4

ROHDEN, F. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 157–174, abr. 2009.

ROSINI, A. M. **As Novas Tecnologias da Informação e a Educação a Distância**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

SALGADO, G. R.; TEIXEIRA JR., W. Gênero e Diversidade na Escola como Política de Formação de Professores/as no Mato Grosso In: **POLÍTICAS & DIREITOS**: políticas públicas de formação docente em direitos humanos, gênero e diversidade na escola no Brasil (2006-2016). São Paulo: Editora Pontocom, 2016. p.125-146.

SALGADO, Raquel Gonçalves. **Relatório Final de Curso**. UFMT, 2016.

_____. **Relatório Parcial de Cumprimento do Objeto**. UAB, 2016.

_____. **Relatório SECADI**. MEC, 2017.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. A biopolítica educacional e o governo de corpos transexuais e travestis. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, n. 157, set. 2015. p. 630-651

SCOTT, J. **Gender and the politics of history**. New York: Columbia University Press, 1988.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. Recife: S.O.S. Corpo, 1991.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: Silva, Tomaz Tadeu da. (Org). **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 10 ed. Petropolis RJ: Vozes. 2012. p.185-202.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis : Vozes, 2014.

UNESCO. **Unesco world report: investing in cultural diversity and intercultural dialogue**, 2009.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O Gênero nas Políticas Públicas de Educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000100005>

WIEVIORKA, Michael et al. **Conocimiento e Identidad: voces de grupos culturales en la investigación social**. Barcelona: El Roure, 2004.

GARBAGNOLI, Sara. Le Vatican contre la dénaturalisation de l'ordre sexuel: structure et enjeux d'un discours institutionnel réactionnaire. **Synergies Italie**, n. 10, p. 145-67, 2014.

APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE

Contextualizar a pesquisa, apresentar e solicitar a assinatura do TCLE.

Questões norteadoras:

1. Fale sobre sua vivencia escolar na infância e adolescência, partindo da sua vivencia e suas relações com mulheres e com homens. (Professores, colegas e demais funcionários da escola).
2. Como essas questões, sobre relações de gênero e sexualidade, no geral, apareceram na sua formação básica, na universidade?
3. Fale sobre sua experiencia enquanto estudante do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola.
4. Fale sobre sua vivência como educadora hoje. Como o GDE contribuiu para a sua prática docente?
5. Quais as diferentes possibilidades de atuação, nos conflitos do âmbito da diversidade, estando na coordenação?